

Experiencia musical en la formación socioemocional de futuros docentes

Altieri Ramírez, Patricia Elizabeth

2022

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5470>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



EXPERIENCIA MUSICAL EN LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DE FUTUROS DOCENTES

DIRECTOR DEL TRABAJO
Dr. Rafael Reyes Chávez

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

PATRICIA ELIZABETH ALTIERI RAMÍREZ

Puebla, Pue.

2022

Contenido

Resumen	5
INTRODUCCIÓN.....	7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1 Revisión de la literatura.....	11
1.1.1 Panorama general: avances en el conocimiento	12
1.1.2 Resultados de estudios sobre experiencia musical y emociones.....	17
1.1.3 Resultados de estudios: educación socioemocional y formación docente.....	23
1.1.4 Vacíos en el conocimiento	25
1.2 Construcción del objeto de estudio.....	27
1.3 Preguntas de Investigación.....	29
1.4 Objetivos.....	29
1.5 Supuestos	30
1.6 Justificación	30
II. REFERENTES TEÓRICOS	35
2.1 Música, emociones y educación a través de la historia	35
2.2 Estudio de las emociones	44
2.2.1 Las emociones desde la psicología.....	46
2.2.2 Las emociones desde la neurociencia	47
2.2.3 Las emociones en la educación.....	49
2.3 Inteligencia emocional y sus modelos.....	53
2.4 Habilidades socioemocionales	57
2.4.1. Autoconocimiento.....	60
2.4.2 Percepción.....	63
2.4.3 Expresión emocional	66
2.4.4. Regulación emocional	68
2.5 Educación o formación socioemocional	74
2.6 La música y las emociones.....	77
2.6.1 La música y las emociones desde la neurociencia	78
2.6.2 La música y las emociones desde la psicología	82
2.7 La experiencia y las emociones	84

2.8 La experiencia musical y las emociones	88
2.8.1 La experiencia estética	89
2.8.2 Conceptualización de experiencia musical	91
2.8.3 Elementos de la experiencia musical	93
2.8.4 Significación de las experiencias musicales	97
2.8.5 Mecanismos psicológicos y respuestas emocionales ante la música.....	100
2.8.6 La experiencia musical de autorrealización	104
2.8.7 La experiencia musical en la educación	105
III. MARCO CONTEXTUAL	109
3.1 La música y la educación socioemocional en las Escuelas Normales	110
3.2 Características del contexto institucional.....	115
3.3 Características de la población estudiantil	117
3.4 Concepción de la música en la institución.....	120
IV. DISEÑO METODOLÓGICO	123
4.1 Descripción de la población y la muestra	126
4.2 Técnicas e instrumentos.....	130
4.3 Descripción del procedimiento.....	136
4.5 Alcances y limitaciones del estudio	146
4.6 Consideraciones éticas	148
V. RESULTADOS	149
5.1 Caracterización de la muestra	149
5.2 Configuración de la experiencia musical y sus elementos	152
5.3 Construcción de significados	163
5.4 Tipología de experiencias musicales.....	168
5.5 Construcción de perfiles	174
5.6 La música para la configuración de la experiencia	191
5.6.1. La música como elemento central de la experiencia	192
5.6.2 Música significativa y habilidades socioemocionales	195
5.6.3 La música como recurso para la estabilidad emocional.....	199

5.7 Experiencias de ejecución musical y habilidades socioemocionales.....	204
5.8 La experiencia musical y la formación socioemocional.....	207
5.8.1 Experiencia musical para el autoconocimiento	211
5.8.2 Experiencia musical y la percepción de emociones	213
5.8.3 Experiencia musical y la expresión de emociones	215
5.8.4 Experiencia musical y regulación emocional.....	217
5.9 Análisis comparativo: integración de elementos y procesos	218
CONCLUSIONES.....	223
REFERENCIAS	232
ANEXOS	254
Anexo 1: Instrumentos	254
Anexo 2: Perfiles de músicos y jueces evaluadores.....	263
Anexo 3. Carta de consentimiento informado	265
Anexo 4: Base de datos sociodemográficos	266
Anexo 5: Proceso de codificación.....	267
Anexo 6: Análisis de la información.....	270

Índice de figuras

Figura 1. Las emociones y su estudio desde la psicología, neurociencia y educación.....	52
Figura 2. Modelos de Inteligencia Emocional	56
Figura 3. Procesos que contribuyen al autoconocimiento.....	63
Figura 4. Elementos que influyen en la percepción de emociones.....	65
Figura 5. Procesos y medios de expresión de las emociones	67
Figura 6. Modelo “modal” de la emoción	69
Figura 7. Modelo de Proceso de Regulación Emocional	71
Figura 8. Habilidades socioemocionales en el flujo o espiral de conciencia.....	73
Figura 9. Zonas cerebrales activadas durante la escucha de la música favorita y rechazada	80
Figura 10. Principales regiones cerebrales que intervienen en el procesamiento de la música	81
Figura 11. Elementos de la experiencia musical	96
Figura 12. Relación entre los conceptos teóricos	108
Figura 13. Estrategia para el análisis de datos	146
Figura 14. Elementos y procesos para la configuración de la experiencia musical	154
Figura 15. Atributos de la música favorita, significativa y de la experiencia musical	199

Índice de tablas

Tabla 1. Producción académica sobre música y emociones	22
Tabla 2. Producción académica: Inteligencia- educación socioemocional y formación docente	25
Tabla 3. Mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales ante la música ...	103
Tabla 4. Relación de número de estudiantes por género y programa educativo.....	118
Tabla 5. Relación de número de estudiantes por indicador sociodemográfico	128
Tabla 6. Relación de escolaridad: madre y padre de las estudiantes	129
Tabla 7. Elementos considerados para la construcción de los Instrumentos: DSD y E.....	132
Tabla 8. Pasaje teórico-metodológico para construir los instrumentos	133
Tabla 9. Mecanismos psicológicos y respuestas emocionales ante la música.....	167
Tabla 10. Tipología de experiencias musicales	169
Tabla 11. Resultados del análisis comparativo en el total de la muestra	221

Resumen

En la última década, se ha incrementado el interés por estudiar la educación socioemocional, debido al impacto que tiene en el desarrollo integral de alumnos y maestros. Además, se ha reconocido el poder natural de la música para evocar emociones a través de diferentes procesos. El objetivo de este estudio es comprender cómo construyen los futuros docentes los significados de sus experiencias musicales y la manera como inciden en el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la percepción, expresión y regulación emocional. Se aborda desde una concepción existencial de la experiencia (Larrosa, 2006) y, desde la psicología de la música (Juslin y Västjfall, 2008; Gabrielsson, 2011), que define a la experiencia musical como una entidad compleja y dinámica en la que interactúan elementos personales, contextuales y propios de la música; Se considera el modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990) y el de regulación emocional de Gross (1999). El enfoque metodológico es hermenéutico-fenomenológico y de tipo biográfico-narrativo. Se analizaron las experiencias musicales de estudiantes de una Escuela Normal pública de un contexto urbano. Se utilizó el relato y la entrevista semiestructurada para conocer las experiencias musicales y tres cuestionarios para recuperar datos sociodemográficos y significados atribuidos y contruidos acerca de la música. Los resultados muestran que la música se vuelve significativa por las asociaciones personales contruidas y por las características del momento en el que la vivieron. Las experiencias musicales se configuraron porque se asociaron a la resolución de algún conflicto de su vida, al fortalecimiento de vínculos afectivos, al logro de metas personales, y al desarrollo del autoconocimiento. La música significativa moviliza procesos reflexivos y puede ser un recurso para la expresión y regulación emocional.

Palabras claves: experiencia musical, habilidades socioemocionales, formación docente, música y emociones

Abstract

In the last decade, interest in studying socioemotional education has increased, due to the impact it has on the comprehensive development of students and teachers. On the other hand, the natural power of music to evoke emotions through different processes has been identified. The objective of this study is to understand how future teachers construct the meanings of their musical experiences and how these influence the development of socioemotional abilities such as self-knowledge, perception, expression, and emotional regulation. It is approached from an existential conception of experience (Larrosa, 2006) and from the psychology of music (Juslin and Västjfall, 2008; Gabrielsson, 2011), which defines the musical experience as a complex and dynamic entity in which personal, contextual, and musical elements interact; the emotional intelligence ability model of Mayer and Salovey (1997) and the emotional regulation model of Gross (1999) are considered. The methodological approach is hermeneutic-phenomenological and biographical- narrative. The musical experiences of students from a public teacher training institute located in an urban context were analyzed. The story and the semi-structures interview were used to know the musical experiences and three questionnaires to get sociodemographic data and meanings attributed and constructed about music. The results show that music becomes meaningful due to the personal associations built and to the characteristics of the moment in which they lived it. The musical experiences were configured because they were associated with the resolution of some conflict in their life, the strengthening of affective ties, the achievement of personal goals, and the development of self-knowledge. Meaningful music deploys reflexive processes and can be a resource for emotional expression and regulation.

Keywords: musical experience, socio-emotional abilities, teacher training, music and emotion.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones ha sido de interés para la investigación educativa en los últimos años. A finales de la década del siglo XX, se suscitó una revolución emocional que afectó a la psicología, a la educación y a la sociedad en general (Bisquerra, 2011). Las emociones se han estudiado desde diferentes perspectivas; primero, se trató de entenderlas desde teorías conductuales y fisiológicas; después surgieron los enfoques cognitivistas, que vincularon a las emociones con los procesos cognitivos (Martínez-Otero, 2006).

En el discurso educativo en México se hace referencia a la necesidad de una educación integral con base en una postura humanista, la cual busca educar para la libertad, la creatividad y la justicia social (SEP, 2017a), por lo que se consideró pertinente incluir a la educación socioemocional como parte de esta formación integral.

A través del proceso de formación inicial docente se podría concebir al estudiante normalista desde su persona, encontrarlo en su sensibilidad y promover la expansión de su conciencia. Educar a los futuros docentes en el manejo de sus emociones de manera consciente y reflexionada podría contribuir a la formación de maestros críticos, libres y responsables de sus decisiones que impacten en el aprendizaje de sus educandos. El desarrollo de habilidades socioemocionales conlleva procesos de reflexión, necesarios para el autoconocimiento y el manejo de las propias emociones. Un adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes podría impactar en la construcción de relaciones de colaboración y respeto con los demás.

La educación socioemocional se ha integrado en las escuelas desde la orientación psicopedagógica y el área de tutoría, principalmente y, posteriormente, se incluyó en los planes de estudio (2018) como parte del currículo de la educación obligatoria y la Escuela Normal en México. En el modelo educativo (SEP, 2017a) se enmarcó a la educación socioemocional en el ámbito de desarrollo personal y social. Los objetivos se dirigen al desarrollo de habilidades de regulación emocional que parten del autoconocimiento, ya que una persona que se conoce a sí misma puede darse cuenta de lo que sucede con sus emociones, las comprende, valora y puede tomar decisiones inteligentes sobre su actuar emocional.

Los programas de educación socioemocional de las EN correspondientes a los planes de estudio (2018) toman como bases teóricas principalmente a Goleman y Lantieri (2009), con su concepto de inteligencia emocional, Davidson y Begley (2012), desde los aporte de la neurociencia y su relación con la conciencia, y Bisquerra (2003, 2011) y colaboradores, con su modelo de educación socioemocional, los cuales buscan estimular el desarrollo de competencias emocionales a través del uso de diferentes estrategias basadas en la reflexión.

Autores como Bisquerra (2020) y Davidson (2015) sugieren que se incluya la música, entre otras artes como herramienta para la autorregulación emocional; sin embargo, la música no se ha integrado a los programas de educación socioemocional de las Escuelas Normales (EN), apenas se menciona como una estrategia sugerida dentro de estos cursos, pero no se explica cómo interviene en los procesos emocionales o cómo se retroalimentan los contenidos de los cursos de educación artística y socioemocional.

En los planes de estudio (2018) de las EN, se dividió a la educación artística en diferentes cursos, para abarcar cada una de las manifestaciones artísticas de manera separada, con el fin de dar más espacio al conocimiento de cada una de ellas. De esta manera, algunos programas educativos como la licenciatura en Educación Preescolar (LEPE) y en Educación Primaria (LEP) contienen dentro de su malla curricular cuatro cursos destinados al aprendizaje de las artes: danza, teatro, música y literatura. A través de estos, se busca promover actividades de expresión musical que contribuyan al desarrollo de la sensibilidad, creatividad y la imaginación (SEP, 2021). A pesar de que se menciona la relación de la educación artística en sus diferentes expresiones con la educación socioemocional, no se puede identificar de qué manera se propone su vinculación. La música, junto con otros elementos puede configurar experiencias que faciliten el desarrollo de la percepción y expresión emocional de los estudiantes y maestros, por lo que podría integrarse a la investigación educativa.

Este trabajo está constituido por cinco capítulos, en el primero se presenta la revisión de la literatura para identificar el avance en el conocimiento con relación al objeto de estudio, se revisan las investigaciones sobre la música en su relación con el desarrollo socioemocional, especialmente en el campo educativo. Se delimita el problema a partir de lo vacíos en el conocimiento acerca de la experiencia musical en la formación socioemocional de futuros docentes, se define el enfoque teórico epistemológico de la investigación, y se

presentan las preguntas y objetivos de investigación que fueron la base para el diseño metodológico y el análisis de la información. Para cerrar este capítulo se explica la relevancia del estudio a partir de sus aportaciones al campo educativo, especialmente en la formación socioemocional de futuros maestros.

En el segundo capítulo, se exponen los referentes teóricos que sustentan los conceptos de experiencia, experiencia musical y habilidades socioemocionales, por lo que se comienza por integrar los aportes sobre el estudio de las emociones, la música y el desarrollo del concepto de inteligencia y educación emocional. Se establece el diálogo entre los autores de diferentes campos del conocimiento: neurocientíficos, psicólogos, filósofos y educadores que permiten comprender la dinámica que se genera en la experiencia musical, así como los procesos que intervienen en el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.

En el tercer capítulo, se describe el marco contextual de la investigación; se realiza un breve recorrido por la historia de las EN, con respecto a la forma como se ha concebido la educación artística, especialmente la música a lo largo de las diferentes reformas educativas. Posteriormente, se describen las características de la institución en la que se llevó a cabo la investigación, las particularidades de su población estudiantil y la forma como se ha comprendido el papel de la música en la formación de profesores.

El capítulo cuarto, se centra en la presentación del diseño metodológico, en el cual se exponen las características de la muestra, los procedimientos que se siguieron para seleccionar a los sujetos de estudio, para elaborar los instrumentos que posibilitaran la recuperación de los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación. En este capítulo, se describe de manera detallada la sucesión de pasos para preparar y realizar el trabajo de campo y la ruta que se siguió para analizar los datos obtenidos.

En el capítulo quinto, se presentan las interpretaciones de los datos recuperados y los hallazgos que permitieron dar respuesta a las preguntas general y secundarias de investigación. En este apartado se exponen los perfiles de los casos seleccionados, a partir de la reconstrucción de los hechos y datos relacionados, así como los significados que los participantes construyeron de sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas, se considera la interacción de los elementos

personales, musicales y contextuales. Además, se presentan las diferencias y similitudes identificadas con respecto a los procesos de construcción de significados de las experiencias musicales que permiten explicar el impacto en el desarrollo socioemocional.

Por último, en las conclusiones se exponen las reflexiones de la investigadora en cuanto a la contribución de esta investigación para la formación socioemocional de los futuros docentes, la pertinencia de las estrategias metodológicas que se utilizaron y los hallazgos que generan nuevas preguntas que podrían ser atendidas en futuras investigaciones.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se llevó a cabo en metabuscadores como dogpile y metacrawler; se revisó el repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), especialmente las tesis doctorales en red. Las bases de datos que se utilizaron fueron: Redalyc, DOAJ, Eric, Scielo, Dialnet, Iresie, Open DOAR y EBSCO. Además, se revisaron los artículos publicados en la Revista Mexicana de Investigación Educativa desde el año 2007 al 2021; los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE: 2002-2011) de las líneas de investigación ‘convivencia, disciplina y violencia en las escuelas’ (Furlan y Spitzer, 2013), ‘estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa’ (Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz, 2013) y ‘La investigación en México en el campo de educación y valores’ (Yuren y Hirsch, 2013).

Posteriormente, se llevó a cabo la búsqueda de estudios relacionados con el objeto de estudio, dentro de las ponencias expuestas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) desde el año 2011 al 2021 y de los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN: 2017- 2021) y se buscó material bibliográfico en el acervo de la biblioteca Pedro Arrupe de la Universidad Iberoamericana Puebla y en la biblioteca Gilberto Castellanos del Benemérito Instituto Normal del Estado. Algunos artículos se pudieron conseguir a través de redes sociales académicas como Research Gate y Academia.edu.

Se utilizaron los descriptores: música y emociones, educación socioemocional y formación docente, inteligencia emocional y música, educación emocional y música, experiencia musical, emociones y formación docente. Posteriormente, se organizó el material en una base de datos con el fin de clasificarlo en diferentes categorías: autor, año, país de publicación, objeto de estudio, tipo de documento, enfoques teóricos, metodológicos y las conclusiones a las que llegaron.

1.1.1 Panorama general: avances en el conocimiento

Se presenta una descripción de los trabajos e investigaciones producidos desde los años 90 hasta la época actual que muestran los avances en el estudio de la música en su relación con el desarrollo socioemocional, desde diferentes enfoques disciplinares. Se seleccionaron los estudios que se centran en la formación docente y el desarrollo socioemocional y, aquellos que vinculan la experiencia musical con las emociones.

Se encontró que la experiencia musical relacionada con las emociones se ha estudiado especialmente por la psicología de la música y la musicoterapia. Desde el campo de la psicología, se han explicado los mecanismos psicológicos que se movilizan y que influyen en reacciones emocionales que tiene la persona cuando entra en contacto con la música. Se han realizado estudios sobre la manera cómo interactúan las capacidades del oyente, la personalidad del compositor o intérprete y las asociaciones y memorias construidas por la persona (Alvin, 1990).

En los años 90 se comenzó a utilizar el término inteligencia emocional, con Salovey y Mayer, (1990), desde el campo de la psicología, quienes clasificaron las habilidades que describían este constructo. Su modelo propuesto fue actualizado siete años después. Por el lado de la música, surgió un especial interés por el conocimiento sobre las estructuras musicales y su impacto en las emociones. Estos estudios se abordaron principalmente desde bases biológicas y se consideraron los elementos musicales definidos por la teoría de la música (Sloboda, 1991). Sin embargo, desde un enfoque sociocultural, se estudió cómo el contexto cultural influye en las respuestas emocionales de las personas ante la música y se reconoció a la identidad cultural como un factor que influye en la forma como el sujeto significa la música (Blacking, 1990).

En la primera década del siglo XXI se realizaron revisiones sobre estados del conocimiento en el ámbito socioemocional y se encontró un incremento considerable y continuo en la producción académica sobre educación socioemocional en las escuelas. En los estados del conocimiento realizados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), y Pena-Garrido y Repetto-Talavera (2008), se refieren estudios en el campo educativo que relacionan la educación socioemocional con otros factores como el rendimiento académico, el bienestar personal y social, la convivencia escolar. Estos estudios abarcan diferentes poblaciones como

alumnos, docentes y estudiantes del magisterio; se mostraron los efectos positivos de la inteligencia y educación emocional en estos aspectos; también se publicaron propuestas de programas de educación emocional, ensayos y estudios sobre la música y las emociones. En algunos de ellos, se explican las relaciones entre la conciencia y la experiencia musical (Lacárcel, 2003, López de la Calle, 2009, Foran, 2009). Los psicólogos suizos Scherer y Zentner (2001), afirmaron que la experiencia musical que se genera al escuchar o ejecutar música se debe investigar de manera sistémica, ya que se requiere considerar las características estructurales de la música, del oyente y del contexto en el que se escucha o interpreta la música. Además, discutieron sobre el aparente poder de la música de inducir emociones.

Durante la primera década del siglo XXI, se percibió el interés por articular la educación musical con el desarrollo socioemocional en los estudiantes. Se estudió la forma de procesar la música en el cerebro y el impacto que tenían ciertas estructuras musicales en las conexiones neuronales relacionadas con las emociones (Scherer y Zentner, 2001; Peretz, 2006.).

Los estudios sobre el procesamiento de la música en el cerebro desde la neurociencia continuaron (Juslin y Västjäll, 2008, Habibi y Damasio, 2014; Trost, Ethofer, Zentner, Vuilleumier, 2011; Hodges y Wilkins, 2015, Hernández-Ruiz, 2017). Por otra parte, la psicología de la música y la musicoterapia analizaron los elementos que participan en una experiencia musical para facilitar procesos cognitivos y emocionales. Se clasificaron los mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales que tienen las personas ante la música (Juslin y Västjäll, 2008, Gabrielsson, 2011 y Juslin, Harmat y Eerola, 2014). Se argumentó la importancia de trabajar la educación socioemocional en los docentes, y se comenzó a evaluar la eficacia de algunos programas de educación socioemocional a través del uso de instrumentos que miden la inteligencia emocional. Se estudiaron diferentes metodologías sobre educación musical y su influencia en la inteligencia emocional en sujetos con bajo autocontrol emocional (Campayo y Cabedo, 2016; Jacobi, 2012)

Posteriormente, algunas investigaciones acerca de la música y su relación con las emociones incluyeron a la conciencia desde el enfoque de las neurociencias y desde las teorías socioculturales (Fachner, 2010; Juslin, Barradas, Ovsinnikow, Limmo y Thompson, 2016; Barradas, 2017); se reforzó la postura sobre la necesidad de integrar la educación

socioemocional al currículo educativo en alumnos y docentes (Bisquerra, 2005) y se mostró interés por la significación de la experiencia musical desde la psicología de la música (Céspedes- Guevara, Eerola, 2018). Además, se avanzó en el conocimiento sobre los estilos musicales y las reacciones emocionales desde el punto de vista fisiológico y psicológico. Universidades europeas de Suecia, Finlandia y Reino Unido, especialmente han formado desde hace más de dos décadas grupos de investigación dentro de la psicología para analizar los mecanismos psicológicos que se movilizan en una experiencia musical para generar respuestas emocionales significativas en las personas, utilizando métodos cuanti y cualitativos (Gabrielsson, 2011; Goffin, 2014; Lundqvist, Carlsson, Hilmersson y Juslin, 2013).

La educación musical se integró al campo de la investigación educativa, y retomó bases psicológicas y sociológicas para explicar la manera como la educación musical puede contribuir al desarrollo de la empatía, del bienestar en el aula y se identifica como una estrategia educativa para la formación ciudadana (Campayo y Cabedo, 2016, Chao, Mato y López, 2015, Gritten, 2015, Gillanders, Tizón-Díaz y Candisano, 2019)

Desde la psicología, la educación musical y la neurociencia se reconoció a la música como un recurso que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales. La musicoterapia considera los aportes de la psicología de la música para explicar cómo se configura una experiencia musical a partir de las relaciones que se generan entre la persona, la música y el terapeuta, aunque aún no se encontraron estudios que se refieran a la aplicación de estos hallazgos en el campo educativo.

Otros autores (D. Willimek y B. Willimek, 2011; Juslin, 2013) consideraron el estudio de elementos musicales definidos por la teoría musical para identificar formas y estructuras musicales que pueden estar relacionadas con las emociones. Es decir, se buscó dar respuestas a preguntas referentes a los elementos y estructuras musicales que influyen en las reacciones emocionales ante cierto tipo de música, con el objetivo de identificar elementos de carácter universal, capaces de inducir respuestas emocionales similares entre las personas, independiente del contexto cultural del que provengan.

En España existen autores que han propuesto la integración del desarrollo socioemocional como uno de los objetivos de los programas de educación musical (Oriola y Gustems, 2015);

sin embargo, no se ha investigado la experiencia musical como entidad compleja y dinámica dentro del campo educativo en su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Con respecto a las teorías que han fundamentado las investigaciones, se pudo identificar que, para el estudio de la inteligencia emocional, se consideran los modelos de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1996) y Bar-On (1997), preferentemente, pero en el campo educativo el modelo de habilidad de Mayer y Salovey es el más reconocido (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) y el que ha sido referente para el diseño de programas de educación socioemocional (Bisquerra y Hernández- Paniello, 2017, Fernández-Berrocal, Cabello, Gutiérrez-Cobo, 2017), debido a que es el modelo que cuenta con mayor número de investigaciones en el ámbito educativo (Fragoso-Luzurriaga, 2018).

En los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE (2002-2011) que fueron revisados, no se encontraron estudios relacionados con las emociones y la música en la formación inicial docente. Los referentes a la formación docente están enfocados hacia el aprendizaje de estrategias para tratar problemas de conducta en los alumnos y promover un clima escolar de respeto y tolerancia. Se vinculan habilidades sociales, pero desde un enfoque sociocultural y psicosocial, no se consideran las emociones como objeto de estudio y la música o el arte en general sigue estando ausente. De manera similar, al realizar la revisión de la línea de investigación 'la investigación en México en el campo: educación y valores' (Yuren y Hirsch, 2013), el interés se reflejó hacia la formación en ciudadanía y valores democráticos. Los valores no fueron vinculados en ningún estudio con la educación socioemocional y las expresiones artísticas. En las estrategias para fomentar estos valores no tiene presencia la música.

Por otra parte, se identificó que los programas de educación socioemocional en España se trabajan desde las áreas de tutoría y psicopedagogía, principalmente y están basados en el modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, los cuales buscan promover procesos de reflexión. El grupo de investigación psicopedagógica (GROP) en España, trabaja bajo la modalidad de asesoramiento, en donde colaboran maestros y asesores. Se han considerado los aportes científicos sobre de la conciencia desde enfoque neurocientífico y se ha explicado cómo la conciencia está vinculada a las habilidades socioemocionales porque es necesaria para percibir, valorar y manejar las emociones de

manera adecuada, por lo que se comienza a integrar otro tipo de estrategias en las escuelas como la meditación para educar a las personas en sus emociones (Bisquerra, 2011)

En Estados Unidos se trabaja la educación socioemocional desde hace más de dos décadas a través de su programa CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), por medio del cual, se configuran programas basados en redes de apoyo para el desarrollo de competencias como: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables (CASEL, 2013)

Al revisar los artículos publicados en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), desde el año 2007 hasta 2021, no se encontraron estudios referentes al papel de la música u otras manifestaciones artísticas en la educación socioemocional, solo se encontró un estudio que evidencia la relación entre estilos de enseñanza y la inteligencia emocional en futuros docentes (Laudadio y Mazzitelli, 2021).

Después de revisar las ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE, 2011- 2021), se encontró que a partir del XIV CNIE se incrementaron de manera considerable los trabajos que incluyen las emociones relacionadas con el rendimiento académico, el aprendizaje y la resiliencia, en los diferentes niveles educativos, especialmente en educación básica. En el XVI CNIE (2021), se presentó una ponencia sobre el estado del Conocimiento sobre educación socioemocional (Hernández-Aguirre y Cervantes, 2021). Los autores revisaron 21 documentos con distintos enfoques metodológicos y los dividieron en aquellas investigaciones realizadas con estudiantes de diferentes niveles educativos y aquellos centrados en la formación docente. La producción se generó principalmente en países como: México, España, Ecuador, Colombia, Venezuela, Israel y Chile. Con respecto a la formación docente, se reconoció la necesidad de evaluar los programas de educación socioemocional desde la perspectiva de los estudiantes. Los autores de los estudios a los que hacen referencia Hernández-Aguirre y Cervantes (2021) están de acuerdo en incluir en los marcos curriculares de las escuelas formadoras de docentes la educación socioemocional.

Los trabajos sobre educación socioemocional en la formación docente en México se encontraron principalmente en las ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN: 2018, 2019, 2021). Los sujetos de

estudio de las investigaciones fueron estudiantes de diferentes Escuelas Normales del país. Se evaluaron programas de educación socioemocional para favorecer la sana convivencia, basadas en la reflexión, el diálogo, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones positivas (Madrueno, Ortiz-Macías y Ortiz-Figueroa, 2018 y 2019), en otros se realizaron análisis de las percepciones de estudiantes normalistas y sus formadores sobre la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes y en el impacto en su práctica docente (Cuevas, y Martínez-Martínez, 2019; Cazares, Villa, Martínez-Hurtado, 2021; Nájera, García-Álvarez y Caravantez, 2021) .

Algunos autores se interesaron por conocer el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes normalistas de diferentes programas educativos: licenciatura en educación preescolar, primaria, inclusión educativa (Alfaro, 2017; Arredondo, Berumen, Martínez-Aldana, 2018; Rábago, Parra y López- Ibarra, 2019) y en algunos casos se identificó la necesidad de fortalecer estas habilidades en los estudiantes.

En el siguiente apartado se presentan algunas de las conclusiones a la que han llegado los autores en el campo de las emociones y la formación docente, así como su vinculación con la experiencia musical. Se seleccionaron aquellas investigaciones que permitieron identificar los vacíos en el conocimiento y que llevaron al planteamiento de nuevas preguntas.

1.1.2 Resultados de estudios sobre experiencia musical y emociones

Lamont, (2012) encontró que, en una interpretación musical se movilizan sensaciones de placer y un involucramiento profundo con la experiencia, además puede afirmar la identidad e influir de manera positiva en la autoestima. Sin embargo, no toda interpretación musical tiene efectos positivos, pues también pueden movilizarse emociones de ansiedad ya que el ejecutante busca el desarrollo de habilidades de gran nivel debido a la creencia que los errores no se permiten dentro de estos niveles de exigencia.

Maury y Rickard (2016) realizaron una revisión de estudios sobre los beneficios de la música y el bienestar emocional en los alumnos de diferentes niveles escolares, desde jardín de niños hasta el último grado de educación básica y argumentaron que cantar en grupo puede crear una experiencia emocional positiva que es compartida por los miembros del grupo, ya

que puede establecer nexos cercanos y conductas prosociales, mejorar la autoestima y la comunicación entre compañeros, con sus padres y maestros.

Bern y Daniela Willimek (2011), músicos alemanes realizaron diversos estudios con enfoque cuantitativo para identificar cómo ciertas estructuras armónicas en la música en interacción con otros elementos como el timbre, el tiempo y la intensidad pueden generar un espectro de emociones complejas que pueden ser categorizadas según su forma de interactuar. Por ejemplo, encontraron que, las armonías menores, no siempre evocan tristeza, hay otros elementos como la intensidad, el timbre y el tiempo que cuando se combinan pueden evocar otro tipo de emociones como nostalgia, ternura, miedo, entre otras, por lo que los compositores organizan de manera intencionada las estructuras para comunicar emociones particulares que desean transmitir a través de su obra. Es decir, la forma de combinar los elementos musicales puede evocar emociones más generales entre diferentes personas. Esto permite explicar por qué los oyentes pueden identificar las características expresivas en la música que el compositor intentó comunicar. Sin embargo, otros estudios afirman que los oyentes, a pesar de que pueden percibir estas características expresivas, no todos pueden sentir las, ya que hay elementos personales, culturales y otras experiencias que pueden influir en sus respuestas emocionales (Juslin y Sloboda, 2010, Gabrielsson, 2011; Vuoskoski y Eerola, 2013). Por su parte, Lundqvist, Carlsson, Hilmersson y Juslin (2013), demostraron que puede haber un contagio emocional al analizar respuestas fisiológicas con dos tipos de música: alegre y triste, categorizada de acuerdo con las características de las estructuras musicales de ritmo, tonalidad y tiempo.

Scherer, Zentner y Schacht (2001) encontraron que las respuestas emocionales ante la música son más de carácter individual que universal, por lo que difícilmente se pueden establecer reglas predictoras de respuestas emocionales a través de modelos estadísticos y que el poder de la música de evocar emociones funciona en formas sutiles y complejas,

Gabrielsson (2011), realizó una compilación de estudios que llevó a cabo a lo largo de más de una década, en donde analizó las experiencias musicales intensas que habían vivido las personas a lo largo de su vida con el fin de encontrar aquellos elementos que podían caracterizarlas. Entrevistó a más de 1300 personas jóvenes y adultos mayores. Se les pidió que describieran la experiencia más profunda que hubieran tenido en su vida con la música,

para determinar los elementos contextuales, personales y musicales que estuvieran asociados a estas experiencias. Después de analizar los reportes pudo concluir que cuando las experiencias se asocian con sentimientos de seguridad y confianza, suelen vivirse con intensidad. Los sentimientos que se reportaron con mayor frecuencia fueron: sentirse expandido, sentir amor por la música, sensación de trascendencia.

Las experiencias musicales intensas también se dieron durante la ejecución de un instrumento o canto. Las personas expresaron que durante esa experiencia significativa se sintieron unificadas con el instrumento o que mientras cantaban en grupo, sentían el compañerismo, entre los miembros, sentimientos de solidaridad y orgullo. Algunas experiencias estaban asociadas a eventos importantes para ellos como la Navidad, cumpleaños, entre otros. Aunque las experiencias habían ocurrido hace mucho tiempo, seguían muy presentes en la memoria de las personas y cuando escuchaban esa música en un momento posterior en sus vidas, volvían a aparecer los sentimientos que sintieron en el pasado. Estos estudios se realizaron con población sueca. Algunos sujetos reportaron haberse transformado en algún aspecto de su vida o que, a partir de ese momento vivieron de una manera más intensa su relación con la música.

Liljeström, Juslin y Västjäll (2012), en un estudio factorial 2X2 analizaron la intensidad en las respuestas emocionales en condiciones diferentes: con música seleccionada por el investigador y, con música elegida por los propios participantes; además de escuchar la música solo o acompañado por una persona significativa. Los autores encontraron que las experiencias musicales eran más intensas cuando los participantes seleccionaban la música y cuando la escuchaban acompañados de una persona importante para ellos. Estos factores correlacionaron positivamente con las respuestas emocionales positivas o placenteras.

Saarikallio (2010), con una muestra finlandesa se llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo para explorar los procesos centrales y las estrategias de regulación emocional durante una experiencia musical. Los participantes que tuvieron una relación especial con la música formaban parte de coros, pero no eran músicos profesionales. Sin embargo, esto no es un factor determinante, ya que solo pocos estudios han encontrado diferencias significativas entre músicos y no músicos con respecto al uso de la música para la regulación emocional. Los resultados mostraron algunas diferencias en cuanto a las edades. A mayor

edad, mayor valoración de la música como regulador emocional y reconocimiento de su poder curativo. Entre los participantes se observó que los recuerdos positivos relacionados con la música, los llevaba a regular sus emociones en el presente. Esto le permitió a la autora concluir que los recuerdos de las experiencias musicales en el pasado, asociados a sentimientos positivos pueden funcionar como recursos para la regulación emocional.

Se identificó que el número de estudios de tipo cuantitativo supera a aquellos con enfoque cualitativo y están orientados a identificar aquellas propiedades objetivas de la música como el ritmo, la melodía, las estructuras armónicas que evocan respuestas emocionales específicas. Es decir, la música se concibe como estímulo emocional que evoca emociones que se pueden observar y medir a través de instrumentos estandarizados.

Los estudios de tipo cualitativo se basan en técnicas narrativas, como los autoinformes o reportes sobre las experiencias musicales de los participantes (alumnos, estudiantes del magisterio o docentes) o sobre sus propias habilidades socioemocionales. Cuando una persona narra una experiencia pasada, la resignifica, pues las memorias autobiográficas son una mezcla de una copia fiel y una reconstrucción, pero lo que interesa a la investigación es la forma como estas memorias representan el significado de la experiencia para la persona (Bjerstedt, 2013).

Algunos estudios e informes sobre música y emociones en el campo educativo han evidenciado su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y de regulación emocional (Ducorneau, 1988; Albanesi, 2004; Chao, Mato y López, 2015; Campayo y Cabedo, 2016; García-Torrel, 2013); actividades musicales, como escuchar música, tocar un instrumento, pertenecer a un coro o a una orquesta han ayudado a los alumnos a desarrollar la sensibilidad, el autoconocimiento y a establecer mejores relaciones con sus compañeros (Ducorneau, 1988; Lacárcel, 2003, Jacobi; 2012). Estudiantes de Educación que han formado parte de agrupaciones como las bandas de música escolares han reconocido su impacto en el desarrollo socioafectivo y consideran que la implementación de actividades musicales en la escuela ayudaría al desarrollo de la competencia social y ciudadana (Bernabé-Villodrú, 2019).

Las experiencias musicales se refieren a las vivencias musicales que han dejado huella en las personas, estas pueden darse a través de la escucha de una pieza musical, del canto, de la

ejecución de un instrumento o de una improvisación. Los estudios sobre experiencias musicales intensas han encontrado un poder especial en la música clásica, para generar este tipo de experiencias; sin embargo, estudios más recientes hacen referencia a otros estilos como el jazz, la música popular, entre otros (Schäffer, Smukalla y Oelker, 2014).

La educación musical se ha impulsado en diferentes países a través de metodologías de la pedagogía musical reconocidas internacionalmente. Los países europeos tienen ya una trayectoria en la educación musical infantil y en Latinoamérica resaltan países como Venezuela, Colombia y Chile por sus proyectos musicales que han mostrado un gran impacto en la educación, especialmente orientados a la inclusión social de grupos vulnerables y al fomento de la sana convivencia. En Venezuela, con las ideas de Abreu, se lograron agrupaciones orquestales de perfil sinfónico y de música coral, para lograr una “democratización del arte musical” y superar brechas sociales. Se partió del pensamiento que el quehacer orquestal y coral implica la formación de un espíritu solidario y fraterno, por lo cual contribuye al enriquecimiento de las relaciones sociales. En Colombia se creó el programa denominado Red de Escuelas de Música, con fines similares a los de Venezuela (Egas, 2014), buscar una mayor inclusión social. Es decir, ya se pueden apreciar los fines de desarrollo de habilidades sociales de los programas musicales. En México, en algunas escuelas se imparten talleres artísticos como baile, banda de música, coro, estudiantina, entre otros, como parte de la formación integral de los alumnos. Sin embargo, no se ha estudiado el impacto que estos tienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Antes de la pandemia por la COVID-19, se lograron implementar proyectos enfocados en la conformación de orquestas y coros para mejorar la convivencia entre compañeros, especialmente en aquellas escuelas en las que presentaban altos niveles de riesgo psicosocial. Un ejemplo es la constitución de un coro monumental y orquestas de guitarras para la paz que inició en 2013 en escuelas primarias y secundarias de zonas marginales en la ciudad de Morelia, los resultados pudieron evidenciar el desarrollo de la sensibilidad en los estudiantes, la empatía, motivación de logro, disminución de las adicciones y de los casos de violencia escolar (Soto-Alanís, Ruiz-Moreno, y Soto-Campos, 2021). En la tabla 1, se concentran los estudios que están más relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, referentes

al avance en el conocimiento sobre música y emociones, especialmente dentro del campo de la psicología de la música y la educación.

Tabla 1. Producción académica sobre música y emociones

Autor (es)	País	Objeto de estudio	Conclusiones
Scherer, Zentner y Schacht (2001)	Suiza	Reglas básicas para predecir respuestas emocionales ante la música	Las respuestas emocionales ante la música tienen más carácter individual que universal, por lo que es difícil establecer predictores de respuestas emocionales a través de modelos estadísticos.
Scherer y Zentner, (2001)	Suiza	Reglas de percepción musical y la evocación de emociones. Influencia de los elementos extra musicales.	Para comprender las respuestas emocionales ante la música se consideran los elementos musicales, contextuales y personales, por lo que el poder de la música para evocar emociones es muy complejo y varía entre individuos.
Lacárcel (2003)	España	La emoción musical, análisis del comportamiento musical	La educación emocional se puede favorecer a través de la música, porque la música moviliza las emociones. La música permite la expansión de la conciencia
Juslin y Västfjäll (2008) y Juslin (2013)	Suecia	Mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales ante la música	La primera clasificación (2008) incluyó 6 mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales: reflejos del tronco encefálico, evaluación de condicionamiento, contagio emocional, imaginación visual, memoria episódica. En 2013, Juslin agregó los mecanismos de arrastre rítmico y propuso el de juicio estético.
Saarikallio (2010)	Finlandia	La música como regulador emocional	Los recuerdos de experiencias musicales contribuyen a la regulación emocional. La música facilita la relajación y proporciona consuelo.
Gabrielsson, 2011	Suecia	Factores que configuran las experiencias musicales intensas	Las experiencias musicales intensas se presentan cuando existen asociaciones a sentimientos de protección y confianza, en eventos especiales como Navidad, cumpleaños. Estas experiencias pueden favorecer un mayor involucramiento emocional con la música.
Habibi y Damasio (2014)	Estados Unidos	La música y las estructuras musicales para generar homeostasis	Existen estructuras musicales que afectan zonas neuronales relacionadas con la homeostasis.
Chao, Mato y López (2015)	España	Beneficios de la música en conductas disruptivas en la escuela	La educación musical favorece el bienestar en el aula, desarrolla la empatía y la tolerancia entre compañeros.
Campayo y Cabedo (2016)	España	La música y las habilidades socioemocionales para la mejora de la educación musical	La música desarrolla habilidades socioemocionales, más en el intérprete que en el oyente, las destrezas que requiere para la ejecución de un instrumento pueden mejorar el manejo de emociones.

Fuente: Elaboración propia

1.1.3 Resultados de estudios: educación socioemocional y formación docente

La mayor parte de los estudios relacionados con el desarrollo socioemocional se enfoca en la población infantil, especialmente en la primera infancia. Hay todavía muy pocas investigaciones sobre educación emocional en la formación docente en México. A partir de 2018, se comenzó a visualizar el interés por investigar el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente; en los últimos dos Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN: 2019 y 2021) se encontraron más trabajos relacionados con la educación socioemocional en la formación docente. Sin embargo, ninguno de ellos incorporó a la música o las artes como estrategia o recurso en la formación socioemocional de futuros docentes.

Madrueno, Ortiz-Macías y Ortiz-Figueroa (2018, 2019) evaluaron la eficacia de un programa de educación socioemocional con un grupo de estudiantes normalistas que presentaban problemas de convivencia. A través de una intervención psicopedagógica con enfoque humanista basada en la reflexión y el diálogo grupal, se logró mejorar la convivencia de los estudiantes, desarrollar la empatía y el respeto entre compañeros. Este programa trabajó las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación, empatía y colaboración.

Otros estudios evidenciaron la eficacia de programas de educación socioemocional al ser trabajos transversales e interdisciplinarios. Serrano (2021) trabajó la educación socioemocional desde el curso de Formación Cívica y Ética, y la orientó al autoconocimiento, empatía, respeto a las normas de conducta. En otro estudio (Ramírez-Vallejo, 2019) se evaluó un programa de intervención en el que se tomó como base teórica la teoría del vínculo de Neufeld con el propósito de que los estudiantes pudieran reconocer la relación entre las habilidades socioemocionales y el fortalecimiento del vínculo con los alumnos. En otro estudio (Goiz, Martínez-Aguirre, 2019) se evaluó el impacto en los futuros docentes de un taller de expresión corporal y se observó que los estudiantes que cursaban el taller eran más participativos y colaborativos que aquellos que no lo cursaban. Los autores concluyeron que es necesario impulsar las prácticas corporales dentro de la formación docente, porque inciden en la comunicación de emociones, sentimientos y pensamientos.

Se encontraron estudios para diagnosticar el nivel de inteligencia emocional de estudiantes normalistas por medio de instrumentos estandarizados, con el fin de identificar las áreas de

oportunidad y reconocer la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales y fortalecer así la formación integral de los futuros docentes. En algunas EN se obtuvieron puntajes que indicaban un buen nivel en las habilidades de percepción y comprensión de las emociones, no así en el manejo y regulación de estas (Rábago, Parra y López, 2019). En otras instituciones de Educación Normal se detectó una mayor necesidad de desarrollar las habilidades socioemocionales, ya que los estudiantes registraron puntajes bajos en las diferentes dimensiones de inteligencia emocional (Arredondo, Berumen y Martínez-Aldana, 2018).

Así mismo, se investigaron las percepciones que tienen los maestros noveles, los estudiantes normalistas y los formadores de docentes sobre la importancia de la educación socioemocional durante la formación inicial docente y su impacto en la práctica con los alumnos, y se encontraron coincidencias en las percepciones de los participantes de los diferentes estudios, quienes valoraron de manera positiva la educación socioemocional como elemento necesario para la formación integral de los futuros docentes. Los participantes concibieron al docente como un modelo para sus alumnos, por lo que la forma como percibe, comprende y maneja sus propias emociones puede influir en las interacciones que construya con sus alumnos y en la forma de apoyarlos para que puedan desarrollar sus propias habilidades socioemocionales (Pesqueira, Navarro y Mora, 2018; Cuevas y Martínez-Martínez, 2019; Cazares, Villa y Martínez-Hurtado, 2021; Nájera, García-Álvarez y Caravantez, 2021) En la tabla 2, se muestran las investigaciones relacionadas con la inteligencia o educación socioemocional y la formación docente.

Tabla 2. Producción académica: Inteligencia- educación socioemocional y formación docente

Autor y año de publicación	País	Objeto de estudio	Conclusiones
Bisquerra (2003)	España	Educación emocional en el futuro docente	La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, se requiere de un profesorado capacitado, de materiales curriculares e instrumentos para evaluarlos.
Bisquerra y Hernández-Paniello (2017)	España	Propuestas para la educación socioemocional en los docentes	Se argumentó la importancia de su desarrollo en los docentes y expone la necesidad de evaluar la eficacia de los programas de educación socioemocional.
Madrueno, Ortiz-Macías y Ortiz-Figueroa, (2018 y 2019)	México	Estrategias para el desarrollo socioemocional de futuros docentes para mejorar la convivencia	La intervención psicopedagógica a través del diálogo y la reflexión puede mejorar la convivencia, a través del desarrollo del autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.
Gándara 2019	México	Autorregulación y procesos de aprendizaje en estudiantes normalistas.	Hay habilidades metacognitivas que los estudiantes elaboran para la autorregulación emocional. Estas habilidades están relacionadas con la automotivación y el autocontrol.
Pesqueira, Navarro y Mora (2018)	México	Autorregulación emocional y fortalecimiento de la identidad docente en estudiantes normalistas	Se propone acompañamiento por parte de docentes y personal directivo para los estudiantes próximos a egresar. El formador de formadores representa un modelo de desarrollo socioemocional para sus estudiantes.
Cazares, Villa y Martínez-Hurtado (2021)	México	Percepciones sobre la importancia de la Educación Socioemocional en la formación docente	Los estudiantes normalistas consideran que la inteligencia emocional se refiere al control de emociones, les ayuda a tener un mejor desempeño laboral y a crear ambientes de aprendizajes para sus alumnos
Hernández-Aguirre y Cervantes (2021)	México	Estado del conocimiento de Educación Socioemocional y formación docente	Los programas de educación socioemocional (ESE) contribuyen a la sana convivencia, la construcción de relaciones positivas y mejora la calidad de vida de estudiantes y docentes. La educación socioemocional ayuda a los docentes a conocer sobre técnicas efectivas para la resolución de problemas.

Fuente: Elaboración propia

1.1.4 Vacíos en el conocimiento

Después de realizar la revisión de la literatura referente al desarrollo socioemocional y la experiencia musical en la formación docente, se pudo identificar que la educación socioemocional se ha convertido en un foco de atención en los últimos años, especialmente

por los beneficios que tiene un adecuado desarrollo socioemocional en conductas prosociales dentro del ámbito escolar. Existen documentos que integran el estado del conocimiento sobre la formación socioemocional en los actores educativos, pero no se encontraron investigaciones sobre experiencia musical vinculada al área socioemocional en la educación que se haya abordado desde los procesos de significación de la experiencia. Dicho de otra manera, no se ha estudiado cómo la persona significa sus vivencias musicales que configuran las experiencias y la forma como estos procesos de significación influyen en la formación socioemocional de futuros docentes.

A pesar de que cada vez tiene mayor presencia en la investigación educativa el aspecto socioemocional en la formación docente, los estudios siguen enfocándose preferentemente en la educación básica. Aún no existen estudios que hayan integrado la música o la experiencia musical en su relación con el desarrollo socioemocional de los futuros docentes.

El estudio de la experiencia musical y su relación con las emociones sigue siendo parte de la investigación psicológica y neurocientífica, pero no ha podido encontrar su lugar en el ámbito educativo en México, a pesar de que la música, así como otras manifestaciones artísticas ha formado parte del currículo de la educación obligatoria y de la formación inicial docente de las Escuelas Normales. La mayoría de los estudios que han evidenciado los beneficios de la educación musical en el desarrollo integral de los alumnos provienen de países con un alto nivel de desarrollo económico.

La música se ha reconocido como medio de comunicación y expresión emocional, por lo que es pertinente analizar cómo las diferentes vivencias musicales como escuchar, ejecutar o componer música, pueden transformar al estudiante cuando diferentes elementos personales y contextuales interactúan, y de esta manera, contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional de los futuros docentes. Existen estudios que vinculan a la música con el desarrollo socioemocional, pero no hay investigaciones que analicen las experiencias musicales desde sus procesos de significación y su impacto en el desarrollo socioemocional de futuros docentes.

A pesar de que en los planes de estudio de las EN se explicita el enfoque humanista que orienta la formación del futuro maestro, no se ha logrado reconocer al docente como un ser

que está en búsqueda de su propio desarrollo personal y social, por lo que la formación socioemocional sigue enfocándose principalmente en el niño o joven y no en el formador.

No obstante, en los últimos años, se ha incrementado el interés por conocer el nivel de inteligencia emocional de estudiantes normalistas en México y se ha escrito sobre la necesidad de implementar programas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales que fortalezcan su formación, especialmente por el impacto que pueden tener en su práctica profesional. Para Fernández-Berrocal y Extremera (2002), Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), los docentes tendrán mayores posibilidades de construir ambientes afectivos para sus alumnos si han desarrollado sus propias competencias socioemocionales, pero habría que empezar desde la formación del docente. Las intervenciones para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la población normalista se basan en el diálogo y la reflexión, no se menciona la implementación de la música o de otras manifestaciones artísticas, al menos no ha sido foco de ninguna de las investigaciones revisadas.

Anteriormente, el estudio de las emociones se reservaba para disciplinas como la neurociencia y la psicología, no se reconocía como un área de investigación dentro de la educación. Sin embargo, las evidencias empíricas que se han generado desde la investigación educativa han permitido reconocer el impacto que tienen las habilidades socioemocionales en diferentes aspectos como el aprendizaje, el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales que se generan dentro del aula, la motivación de los alumnos, entre otros (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004).

1.2 Construcción del objeto de estudio

Esta investigación busca comprender aquellas experiencias musicales que han tenido los estudiantes normalistas a lo largo de su vida y que han impactado en su desarrollo socioemocional, específicamente en su autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional, por lo que se analizan los procesos de significación de las vivencias musicales que configuraron las experiencias.

El concepto de experiencia se comprende desde el pensamiento de Larrosa (2006 y 2015) y Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes la conciben como “lo que me pasa”, reconocen

su carácter formativo y transformativo, porque eso que vivió la persona y significó, logró transformarla, es decir, después de eso vivido y significado, ya no es la misma persona, hubo un cambio en ella a partir de eso que le pasó.

La experiencia musical se concibe como una entidad dinámica y compleja, en la que interactúan elementos personales, propios de la música y del contexto. Se retoman los hallazgos sobre los mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales ante la música desde la psicología de la música de la escuela de Suecia (Juslin y Västjfall, 2008, Gabrielsson, 2011; Gabrielsson, 2011; Lundqvist, Carlsson, Hilmersson y Juslin, 2013; Juslin, Harmat, Eerola, 2014).

Las habilidades socioemocionales se explican a partir del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), quienes integran habilidades para identificar, comprender y regular las emociones en uno mismo y en los demás; estas habilidades movilizan procesos cognitivos de diferentes niveles de complejidad. Para apoyar en la comprensión del proceso cognitivo de regulación emocional, se considera el modelo de proceso de regulación emocional de Gross (1998, 2002), quien afirma que la regulación de emociones pasa por un proceso, por lo que las personas pueden regular sus emociones en el momento en el que se están generando o cuando estas ya han sido generadas y lo puede hacer de manera consciente o inconsciente (Gross y Thompson, 2007)

Añadido a esto, se incorporan los aportes de Damasio (1994, 2001) sobre la conciencia y su relación con las emociones quien, desde un enfoque neurocientífico, explica las emociones como aquellas manifestaciones corporales que se evocan al entrar en contacto con un estímulo y que son interpretadas y comprendidas por la mente. Con respecto a los procesos de significación sobre la música, se considera el pensamiento de Langer (1953, 1957), quien establece una analogía entre lo que sucede en la música y la dinámica de los sentimientos, por lo que la música puede ser una representación simbólica de la vida interior.

De esta manera, la experiencia musical se define como el conjunto de vivencias subjetivas e intersubjetivas que tiene la persona al entrar en contacto con la música y con los elementos que la integran (personales, contextuales y aquellos que son propios de la música) y que posibilitan su formación y transformación (Juslin y Västjfall, 2008; Juslin y Sloboda, 2010 Gabrielsson, 2011).

Con base en los vacíos de conocimiento, se construyeron las preguntas y objetivos de investigación que fueron guía de este estudio.

1.3 Preguntas de Investigación

Pregunta general:

¿Cómo construyen los estudiantes normalistas los significados de sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales?

Preguntas secundarias:

- ¿Qué elementos personales, contextuales y propios de la música contribuyen a la configuración de experiencias musicales de los estudiantes normalistas?
- ¿Cómo interactúan los elementos, personales y contextuales y propios de la música en los procesos de significación de las experiencias musicales de los estudiantes normalistas?
- ¿Cómo se relacionan los procesos de significación de las experiencias musicales con el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional?
- ¿Qué características tienen las experiencias musicales que inciden en el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Comprender cómo construyen los estudiantes normalistas los significados de sus experiencias musicales y la manera como contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales.

Objetivos particulares:

- Identificar los elementos personales, contextuales y propios de la música que configuran las experiencias musicales de los estudiantes normalistas.

- Analizar cómo interactúan los elementos personales, contextuales y propios de la música en los procesos de significación de las experiencias musicales de los estudiantes normalistas.
- Analizar los procesos de significación de las experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.
- Caracterizar las experiencias musicales que inciden en el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.

1.5 Supuestos

- Las personas tienen a lo largo de su vida experiencias musicales significativas, independiente de su formación musical o de su cultura, que pueden impactar en el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- En los procesos de significación de las experiencias musicales intervienen elementos propios de la música, personales y contextuales que pueden movilizar habilidades para el autoconocimiento, la percepción, expresión y regulación emocional.
- La experiencia musical puede contribuir a la formación y transformación de la persona en su ámbito socioemocional porque se movilizan procesos de interioridad y significación, a través de diferentes mecanismos psicológicos.

1.6 Justificación

El modelo educativo (SEP, 2017a) concibe a la educación desde un enfoque integral y humanista, así mismo, lo hace el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2021-2022 y 2022-2023, el cual plantea como objetivo principal “el desarrollo de manera armónica de todas las facultades, habilidades y destrezas del ser humano” (gobmx.org/nueva-escuela-mexicana). Dentro de los contenidos de los planes de estudios, integran nuevamente a las artes, el deporte y las habilidades socioemocionales como el modelo 2017, por lo que este estudio se alinea a este pensamiento humanista e integral de la educación, y puede ser un aporte para la formación docente en el ámbito socioemocional, a partir de la comprensión de

los procesos de significación de las experiencias musicales; es decir, de aquellas experiencias que transforman a la persona y que han contribuido al desarrollo de su autoconocimiento, percepción, comprensión, expresión y regulación emocional.

En el perfil de egreso del estudiante normalista se plantea que, al terminar su formación inicial, sea capaz de generar ambientes de aprendizaje afectivos, que tenga un alto nivel de sensibilidad para percibir y atender las necesidades de sus estudiantes en las diferentes dimensiones de su desarrollo, por lo que esta investigación puede contribuir a fortalecer el perfil de egreso que plantean los diferentes programas educativos de las EN, especialmente porque existen evidencias empíricas que se refieren a las relaciones entre las vivencias musicales significativas y el área socioafectiva de las personas (Ducorneau, 1988, Gabrielsson, 2011, Jacobi, 2013: Maury y Rickard, 2016). Las relaciones interpersonales que se suscitan en el aula están impregnadas de afectividad, por lo que fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes y en el propio docente coadyuvaría a la construcción de climas escolares más propicios para el aprendizaje.

La formación socioemocional implica el autoconocimiento del estudiante, el desarrollo de la sensibilidad vinculada a una reflexión profunda que permite a los individuos moverse en el flujo de la conciencia para lograr la comprensión de su vida afectiva. Esto implica procesos de interioridad, percepción de sus propias emociones y de las de los demás, tener conciencia de sus propias formas de expresión y regulación emocional. Comprender estos procesos de significación que configuran las experiencias musicales de los futuros docentes y su relación con el desarrollo socioemocional aporta a la investigación educativa, principalmente por el interés actual que existe en el desarrollo socioemocional de los docentes, y que se ha intensificado por los efectos en este ámbito que ha dejado la pandemia por la COVID- 19 en los diferentes actores educativos.

Se podría apoyar al estudiante normalista en su crecimiento emocional que se vea reflejado en mejores prácticas e interacciones pedagógicas. Introducir la música en la educación, implica agudizar el sentido del oído, crear sensibilidad para escuchar y buscar unir la afectividad con el intelecto (Ducorneau, 1988). De esta manera, una persona que desarrolle la sensibilidad a la música podría ser más receptivo a las emociones de los demás y ser empático.

Desde mi experiencia personal y profesional, como musicoterapeuta, psicóloga y formadora de docentes de EN he podido reconocer los beneficios de la música en el ser humano. La formación en musicoterapia que realicé en Alemania me permitió acercarme a los diferentes enfoques teóricos y metodológicos sobre el uso terapéutico de la música, especialmente aquellos fundamentados desde la psicología de la música. Desde mi regreso a México en el año 2006 he tenido el interés por contextualizar estos conceptos de la musicoterapia y psicología de la música a la población mexicana y abrir posibilidades de aplicación al campo educativo.

La música puede ser significada para configurar una experiencia, pero no lo hace por sí sola, sino en interacción con otros elementos de tipo personal y contextual, probablemente esta sea la razón por la que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas como la etnomusicología, la psicología de la música, la educación musical, la filosofía de la música y la musicoterapia. En el ámbito educativo, el estudio de las experiencias musicales podría aportar al desarrollo de programas, estrategias o metodologías dirigidas al desarrollo personal y social de los futuros maestros. El interés radica en su contribución al desarrollo de habilidades socioemocionales, porque se ha valorado el impacto que estas pueden tener en su práctica profesional. Si se comprenden los procesos que intervienen en la construcción de significados de las experiencias musicales, se podrían diseñar actividades musicales pedagógicas significativas que incidan en el desarrollo socioemocional de alumnos y maestros.

Al ingresar a la EN como docente, impartiendo el curso de música y expresión corporal para estudiantes de la licenciatura en Educación Inicial, pude percibir que las estudiantes tenían un pensamiento de tipo prescriptivo y reduccionista sobre el uso de la música en la primera infancia, las estudiantes me pedían listas de canciones para aplicarlas con los niños, esperando que todos los niños fueran a reaccionar de manera similar, me pedían canciones para entretenerlos, motivarlos y desarrollar en ellos aprendizajes específicos. Si bien, existen elementos de la música, como los ritmos, las melodías, armonías y el contenido literario de las canciones, que pueden evocar reacciones similares entre las personas, la experiencia musical va más allá y hay aspectos personales y del contexto que establecen las diferencias entre las formas en que las personas la experimentan, la viven y la sienten. Mi interés se fue

enfocando hacia la reflexión de sus propias vivencias con la música y la forma como han ido construyendo sus preferencias musicales, de manera que pudieran comprender que hay influencias familiares y culturales con respecto a la construcción de significados acerca de la música que escuchan o interpretan.

Para construir con mayor claridad y sustento el problema de esta investigación entrevisté a seis músicos profesionales que pudieran compartir sus experiencias relacionadas con la música y la forma como han contribuido en su desarrollo personal y profesional. Además, consideré pertinente conocer la manera como estos músicos mexicanos perciben el rol que se le ha dado a la música dentro del campo educativo en el país, y la forma como se ha vinculado, o al menos se ha pensado relacionar con el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Los músicos entrevistados expresaron que en México se da poco valor a la música, por lo que aún está lejos de ser considerada un elemento formativo en los diferentes niveles educativos. Además, coincidieron que la formación de maestros podría beneficiarse con la música ya que les ayudaría en su desarrollo personal y podrían tener más herramientas pedagógicas para trabajar con sus alumnos. Así mismo, expresaron sus opiniones acerca de lo importante que es contribuir al desarrollo de la sensibilidad del futuro docente y una forma para lograrlo es a través de la música y el arte.

La formación socioemocional implica procesos de pensamiento profundo, entonces la reflexión de las experiencias musicales podría llevar al estudiante a darse cuenta sobre la forma como lo han afectado en su persona y que posiblemente han contribuido a formarlo como un ser sensible, crítico y responsable sobre el manejo de sus emociones en algunas situaciones.

Los programas de educación musical que se implementan en las escuelas, especialmente en México, no logran concretizar los objetivos formativos que se plantean, probablemente debido a la falta de formación de quienes los imparten. Es cierto que los objetivos de los programas de música o de educación artística consideran el arte como una forma de sensibilización y expresión emocional; sin embargo, la música, junto con las otras artes sigue considerándose como una parte suplementaria de la formación, sin conocer o comprender el potencial que podría ofrecer para el desarrollo integral de las personas. Concebir a la música solamente como un medio de entretenimiento y placer para los alumnos, significaría limitar

su papel formativo. Esto hace que se mantenga en un plano inferior dentro de las exigencias de formación docente y que se tenga escaso interés para la investigación educativa en México.

La ley general de educación (2019) plantea como uno de sus objetivos propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores de bienestar y transformación. Es decir, se ha buscado comprender los fenómenos educativos desde la inter- multi y transdisciplinariedad. Se desea orientar las estrategias pedagógicas hacia una educación integral enfocada en desarrollar las habilidades intelectuales, cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que contribuyan a su bienestar y al desarrollo social. Las habilidades socioemocionales forman parte del enfoque humanista que se plasma en esta ley. Así mismo, establece el compromiso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de generar mecanismos para apoyar y promover la creación y difusión artística, a través del diseño de métodos de enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos expresen sus emociones a través del arte, y de esta manera, contribuir a su desarrollo emocional, cognitivo y cultural.

La formación docente podría integrar procesos profundos de reflexión de la vida afectiva y contribuir a alcanzar los fines humanistas que propone la educación actual, porque se busca una formación docente integral, que contemple su desarrollo personal y social, ya que serán ellos quienes construyan los ambientes propicios para el aprendizaje y ayuden a sus alumnos a percibir, expresar sus emociones de manera adecuada para favorecer la sana convivencia dentro y fuera del aula.

En resumen, se busca contribuir al conocimiento de la educación socioemocional en la formación docente, a través de la comprensión de aquello que le sucede al estudiante normalista y que impacta en la comprensión y manejo de sus emociones durante o a partir de sus experiencias musicales.

II. REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo se presenta una revisión de las principales teorías que fueron sustento para explicar el objeto de estudio, para determinar las categorías de análisis e interpretar los datos recuperados. Se definen los conceptos de experiencia musical y formación socioemocional a partir de estos referentes teóricos.

Se buscó establecer el diálogo entre autores de diferentes campos disciplinares que han estudiado las emociones, que han desarrollado modelos de inteligencia emocional y quienes han sido base para la construcción de programas de educación socioemocional en las escuelas y en la formación docente. Con respecto a la música, se consideró pertinente revisar las diferentes formas en que se ha abordado el estudio de la experiencia musical desde bases neurocientíficas, filosóficas y psicológicas y cómo cada una de estas disciplinas ha buscado entender la complejidad de los elementos que integran una experiencia musical. Así mismo, se abordan los conceptos de conciencia y la significación de la experiencia, ya que apoyan a la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

La música se ha vinculado a las emociones y a la educación desde hace ya varios siglos y, en cada época histórica se distinguen formas predominantes de concebir esta relación, por lo que se consideró pertinente comenzar con un apartado sobre las diferentes formas de comprender a la música y su papel en la educación y en la sociedad en cada época histórica.

2.1 Música, emociones y educación a través de la historia

Cada época presenta posturas ideológicas sobre la realidad que impactan en la forma en que la sociedad se relaciona con la ciencia y las artes. En cada etapa se priorizan aspectos diferentes, ya sean religiosos, políticos, sociales o intelectuales, de acuerdo con los paradigmas predominantes de ese momento histórico. Esto lleva a comprender la función de la música en la educación y la sociedad en cada época y se puede entender cuánto de eso se queda, se transforma o se hereda a futuras generaciones.

La música se ha enlazado con otras disciplinas como la matemática, la psicología, la filosofía, la lingüística, la física acústica y la estética, por lo que las reflexiones sobre ella adquieren mayor complejidad. Cada una de estas disciplinas en determinados tiempos

históricos presenta su propia mirada (Fubini, 2008). En el mundo occidental, la definición que más se ha encontrado sobre música es aquella que la concibe como el arte de combinar los sonidos vocales o instrumentales o ambos para producir una forma de belleza, armonía y expresión emocional (Allen, 1992, citado en Juslin, Barradas, Ovsiannikow, Limmo y Thompson, 2016).

Los conocimientos que se poseen hasta el momento sobre la historia de la música provienen principalmente de la filosofía, disciplina que ha logrado reconstruir una especie de historia de la música o, mejor dicho, “una historia de la teoría, del pensamiento, de las discusiones musicales, desde la antigüedad más remota hasta las épocas más recientes” (Fubini, 2008, p.42), la filosofía ha recuperado documentos que han permitido explicar la concepción de la música y su función en la sociedad de cada época.

Durante la época antigua, el medioevo y principios del renacimiento, el músico no era reconocido al mismo nivel que otros artistas como los pintores, literatos, arquitectos y escultores, cuya función social era exaltada; los músicos tenían una condición servil; fue hasta la época de la Ilustración que fue reconocida entre los sabios como una manifestación cultural. En el siglo XVIII entra al mundo de las artes y de la cultura; “la atención en la música probablemente radica en que ha podido trasponer los valores, estilos, estilemas, invenciones del mundo de la música culta a la popular y viceversa, desde la tradición oral a la académica” (Fubini, 2008, p. 46). El ser humano puede disfrutar del lenguaje musical, aún sin una formación académica como podría suceder con otro tipo de lenguajes artísticos como la literatura (Fubini, 2008). Esto no significa que no sea importante aprender a escuchar música, a disfrutarla y apreciarla, pero la mayoría de las personas, aunque no tengan una formación musical académica, pueden tener acceso a ella, ya que todas las personas tienen un cierto tipo de intuición que les permite gozar de la música, incluso de manera intensa.

a) Época antigua

En la Grecia Antigua, la música interesaba a la filosofía de Platón y Aristóteles por su relevancia educativa para el hombre y la sociedad. Desde esta época, ya se percibían las potencialidades de la música para desarrollar el carácter moral; es decir, sobrepasaba los aspectos emocionales y se penetraba en el moral (Gillanders, Tizon-Diaz y Candisano, 2019).

En la época pitagórica (569-475 a.C.), se percibió la música como formas matemáticas, se partió de la base que el sonido es un fenómeno que se puede medir con exactitud, pues el número de vibraciones por segundo determina la altura del sonido. Se analizaron las relaciones numéricas entre los intervalos. Esta visión matemática de la música fue apoyada por aquellos teóricos que buscaban hacerla autónoma, es decir separarla del lenguaje poético, pues consideraban que debía ser tratada de manera especial. El enfoque pitagórico estaba por tanto más en el aspecto intelectual que en el emocional.

Se puede decir que en el pensamiento griego se encuentran las raíces de nuestra cultura musical. El pensamiento de los griegos sobre la música estaba basado en la ética, positiva o negativa, de la música en la sociedad. Era un elemento educativo desde el punto de vista social, se unía a otras actividades como la gimnasia, el teatro, la danza y la poesía. Es decir, servía a la sociedad para la educación del hombre, pero fue en la época pitagórica que asumió una importancia especial, el concepto de armonía desde una concepción matemática; los números constituyeron la armonía sobre la que se fundamentaba el mundo y tenía la capacidad de reestablecer la armonía de nuestro ánimo, cuando éste se había perturbado; es decir se reconoció el poder curativo de la música pero a partir de un enfoque ético y pedagógico; podía educar el ánimo, y corregir las malas inclinaciones, se debía exaltar la virtud y borrar el vicio, por lo que la doctrina pitagórica tenía un aspecto matemático y uno moral (Fubini, 2008). La armonía musical en la época de la Antigua Grecia fue relacionada con las órbitas celestes, las enfermedades, la composición de la materia, el tiempo y el origen del universo, por eso ocupó un lugar importante para la educación del hombre (Albano de Lima, 2019).

Para Platón (427-347 a.C.), la música era un reflejo de la belleza divina. La música podía producir placer, para bien o para mal, por lo que debía cuidarse para no actuar en contra de los principios y la educación. Se buscaba que el placer fuera inducido por la buena música, aquella que conducía a filosofar. La armonía de la música era para Platón la armonía del alma, por lo que se volvió el símbolo de unidad de la persona con el universo.

Es a partir de la época platónica que se comenzó a hablar de dos tipos de música; la que era puramente pensada, relacionada con las matemáticas y la filosofía, y una música oída y ejecutada relacionada con los oficios y profesiones técnicas; esta última no tenía un carácter

educativo, pues era concebida como entretenimiento, (Fubini, 2008, Guillaenders, Tizón-Díaz, y Candisano, 2019).

Para Aristóteles (384 – 322 a.C.), la función de la música era producir placer, y en la educación era algo útil; la consideraba como pasatiempo en el ocio, pero retomó algunas ideas pitagóricas sobre la influencia de la música en el alma y reconoció en la música un poder educativo cuando era usada con prudencia, por lo que era importante que el hombre conociera los efectos que tenía sobre su espíritu. Es decir, se identificó el aspecto psicológico de la música en la educación. De esta manera, ya se delimitaron tres funciones de la música: educar, servir de catarsis para el alma y entretener (Fubini, 2008).

Aristóteles dividió a las melodías en cuatro tipos: moderadas, entusiastas, tristes y relajadas. La categoría de las moderadas era la más apropiada para la paideia (educación) que, para la cultura antigua, contribuía a la formación intelectual, física y moral; mientras que las entusiastas, podían producir la catarsis (Rowell, 1999).

El análisis de los documentos de los autores griegos ha permitido identificar el poder formativo de la música sobre los jóvenes, y que cada etapa de la vida y cada casta de la sociedad, libres o esclavos, tenía sus propias necesidades y requería prescripciones musicales específicas. Para la educación, se propusieron los ritmos moderados, aquellos que no tenían exceso de movimiento los que podían ayudar a mantener el equilibrio, la variedad de experiencias musicales a las que se exponía la persona formaba el carácter (Rowell, 1999). Para este autor, la ética musical de la antigua Grecia la consideró como una mezcla de teoría educativa, psicológica y terapéutica.

La idea de carácter tenía implicaciones políticas, ya que tanto Damón de Atenas¹ como Platón creían que la música podía desarrollar todas las virtudes como el valor, la moderación y la justicia en el carácter humano (Rowell, 1999). Para Damón era necesario distinguir entre los distintos tipos de melodías y ritmos, de manera que se pudiera distinguir entre aquellos que podían educar hacia la virtud, hacia la sabiduría y hacia la justicia (Otaola, 2000).

¹ Damon de Atenas fue un músico, filósofo griego que defendió el uso de la música para el desarrollo humano, se le considera el padre de la musicoterapia.

En la época Alejandrina (S. IV a.C. a S. II d.C.), el interés del filósofo por la música dejó de ser el ético social y pasó a ser de carácter individual. Es decir, se interesó por los problemas individuales del hombre y su psicología como una forma para consolar el alma. Aristoxeno² (354-300 a.C.), intentó separar la experiencia musical de la filosofía y le dio mayor importancia a la percepción auditiva para poder elaborar un juicio musical. Se comenzó a dar mayor interés a los aspectos de orden sensible y subjetivos, ubicó las armonías y modos musicales en un contexto histórico; además unió la ética con la estética, por lo que la música ya no solo tenía un carácter moral, sino también estético.

a) Época Medieval

En el Medioevo, la música adquirió un carácter religioso y la práctica pedagógica se orientó al servicio de la religión, por ejemplo, en el canto a los fieles; la música vocal fue la que predominó durante esta época. En la etapa cristiana de la Edad Media, la música era vista como un instrumento tanto de perdición como de elevación espiritual. El canto llegaba a identificarse con el verbo divino. San Agustín (354- 430 d.C.), por su gran sensibilidad podía reconocer el placer que producían los sonidos, pero también pensaba que los placeres que producía la música podían alejar el alma de lo espiritual o empujar el espíritu a la oración. La música, por tanto, tenía un carácter dual: podía conducir a la espiritualidad o a la perdición.

Paralelamente, existieron teóricos medievales que se enfocaron en los problemas técnicos de la música y su pedagogía. Guido de Arezzo (991-1025) fue uno de los principales teóricos musicales. El concepto de estética musical se unió al término de belleza a partir del siglo XIV y, la música adquirió, por otro lado, un carácter laico y psicológico. Sin embargo, como en todas las épocas, hay posturas opuestas sobre la concepción de la música, por un lado, unos la consideraban como un instrumento de devoción religiosa y otros la concebían como autónoma y autosuficiente, con un valor puramente auditivo.

² Aristoxeno: fue un músico, teórico musical y filósofo de la antigua Grecia, se enfocó en la percepción musical y no en las proporciones matemáticas como lo hacían los pitagóricos.

En la segunda mitad del s. XV, se rompe con el pensamiento medieval y la armonía ya no es comprendida en términos matemáticos y metafísicos sino en términos puramente subjetivos. Tinctoris, teórico musical de esta época (1435-1511), enlistó veinte efectos relacionados con las emociones y con la adoración a Dios, producidos en el ser humano por la música. Algunos de ellos son: agradar a Dios, impulsar los sentimientos hacia la piedad, atraer el amor, beatificar las almas, apartar la mala voluntad, conducir al éxtasis, alejar la tristeza, entre otros.

b) Renacimiento

El Renacimiento se consideró la época de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. Con respecto a la música, se justificó racionalmente el uso efectivo de algunos intervalos y las nuevas armonías, los modos mayor y menor, el enfoque estaba en la matematización de la música, pero desde la racionalización del mundo natural. Se prefirieron los motivos más populares, para que el pueblo pudiera entonarlos y formaran parte de su patrimonio cultural.

La música se concibió desde una postura racionalista, pero no se dejó de lado el placer de la escucha ni la relación entre música y sentimiento. Zarlino (1517-1590), teórico musical italiano, explicó que el gusto por la música se debía al orden del universo natural que se representaba a través de la armonía. Para Rameau (1683-1764), la música era capaz de traspasar fronteras, ya que es un lenguaje completamente racional y por ello universal. Las diferencias no se encontraban en la armonía, sino en la melodía, la cual estaba más relacionada con el gusto. Entonces, desde esta postura racionalista, la armonía era la que regía ese orden lógico de las cosas (Fubini, 2008).

En esta etapa, la concepción sobre la música también marcó diferencias entre las actitudes educativas de la iglesia protestante y de la católica romana. En las regiones protestantes, se pensaba que los fieles pudieran leer la Biblia y participar en el canto comunitario. Martín Lutero, se refirió a la música como una especie de disciplina que transformaba a los hombres, los volvía más pacientes y dulces y los hacía más felices. Por otro lado, para los católicos, la música era dejada de lado, salvo en las escolanías de los monasterios, que así se denominaba

a los coros y conjuntos instrumentales de niños, ligados a los conventos y monasterios (Rainbow, citado en Gillanders, Tizon-Díaz y Candisano, 2019).

c) El barroco y la época moderna

Posteriormente, en el siglo XVII, Leibniz buscó reconciliar el oído con la razón y así vincular el arte con la ciencia y la sensibilidad con el intelecto. Esta forma de conceptualizar la música se encontró en los siglos XVII y XVIII. La música puramente instrumental en la cultura occidental tenía una posición aún muy marginal, fue hasta el siglo XVII que se le prestó atención; es decir, durante la edad Barroca; se buscó su autonomía, desligarla de la poesía, aunque esto solo fue posible de manera parcial.

Durante la época del Barroco surgió la teoría de los afectos, que es una recuperación del Humanismo y de la teoría del ethos musical. Esta teoría parte de la idea de que hay una relación entre música y ánimo. La teoría de los afectos se fortalece en la Ilustración, pero toma el término de “gusto musical” que es extendido hasta el Romanticismo. La música se unió a la retórica y se utilizaron formas melódicas cromáticas para evocar las emociones y sentimientos en quien la escuchaba y podía expresarlos.

Las investigaciones sobre las estructuras musicales como las armonías y los intervalos aportaron a otras disciplinas como la acústica y la psicología auditiva. Estos nuevos conocimientos permitieron comprender algunos procesos de la psique humana, de las emociones y los sentimientos.

En el siglo XVIII, la teoría de los afectos fue propia de la cultura alemana, pues fue Alemania, en donde la música instrumental fue impulsada en mayor grado. La música instrumental ya tenía su propia presencia, por lo que se apoyó la idea de que los timbres de los diferentes instrumentos podían producir un color emotivo particular. Así mismo, se consideró una correspondencia entre las diferentes figuras musicales, intervalos o acordes, y afectos específicos (Fubini, 2008). Durante el romanticismo, se jugaba con las tonalidades mayores, ya que las asociaban con estados emocionales alegres, mientras que las menores estaban relacionadas con la melancolía (Berciano, et. al., citado en Guillanders, Tizon-Díaz y Candisano, 2019).

d) Época contemporánea

Se denomina época contemporánea entre finales del siglo XVIII hasta la actualidad, una época caracterizada por las revoluciones y transformaciones en diferentes ámbitos: político, económico, tecnológico y artístico.

En la música se apreciaron transformaciones; los enciclopedistas, en particular Rousseau, veían que la melodía era la que marcaba la diferencia entre pueblos, pues en ella se percibían los cambios, las invenciones y la imaginación. Para Rosseau (1712-1778) la música era el lenguaje del corazón, por lo que podía expresar los sentimientos más auténticos; la melodía era la expresión espontánea de los sentimientos, mientras que la armonía era la invención de la razón. Por otra parte, Diderot (1713-1784), no consideraba de manera separada la armonía y la melodía, pues ambos elementos estaban presentes en la música para expresar mejor la vida. Para él, la música era un arte realista, capaz de sacar a la luz lo más profundo del ser.

Los románticos deseaban encontrar un ámbito expresivo que fuera propio de la música, es decir, que la pudiera diferenciar de las otras artes. La música instrumental pura fue la que se convirtió en el símbolo de este nuevo lenguaje expresivo, la cual posibilitaba el acceso a los sentimientos más profundos de la persona, que de otra forma serían inaccesibles. Es decir, la música tenía otra forma de significar que el lenguaje. La indeterminación semántica de la música la llevaba a tener un poder expresivo más profundo. Para algunos músicos románticos las artes podían converger bajo el dominio de la música (Fubini, 2008).

Durante el siglo XX se utilizaron nuevas sonoridades, instrumentos, formas y recursos sonoros que intentaron inducir diferentes estados de ánimo, desde la relajación hasta la exaltación. El primer tercio del siglo XX fue un periodo de grandes enfrentamientos entre las potencias mundiales, una época de progresos, científicos e ideológicos. En el arte surgieron las vanguardias, que iban en contra de lo establecido; en la música se rompieron las reglas tonales que hasta ese momento se tenían, para dar paso a la música atonal con Arnold Schönberg. A pesar de esta ruptura, la emocionalidad fue buscada por los compositores de esta época, por lo que la expresión emocional ha sido parte de la música de todas las épocas de la historia.

El estudio sobre los factores que influyen en las respuestas emocionales en los oyentes fue de gran interés dentro de los diferentes campos disciplinares, lo que llevó a considerarla como una entidad compleja. Las emociones musicales tienen cierto carácter universal, aunque con algunos matices (Tizon-Díaz, 2016). Sin embargo, una misma música no produce los mismos efectos en todos los oyentes (Gillanders, Tizon-Díaz y Candisano, 2019), debido que la percepción del carácter musical y del sentimiento que se evoca son construidos desde la subjetividad.

A principios del siglo XX surgió la psicología de la música, como una rama dentro de la psicología, y que a lo largo de los años ha ido evolucionando en sus métodos, basados en las diferentes escuelas psicológicas que surgieron durante esta época. Para Lacárce (2003), se requiere concebir al individuo desde sus diferentes dimensiones: biológica, psicológica, emocional y social.

En resumen, se podría hablar de dos tesis contrarias que se han planteado a lo largo de la historia del pensamiento musical. Por un lado, hay una concepción ética que sostiene que la música influye en el comportamiento humano, en la forma de expresar los sentimientos y, por otra parte, está la postura hedonista, la cual considera que la finalidad de la música es producir un placer sensible. Si se considera la capacidad educativa de la música como se concibió en el mundo antiguo, las teorías convergerían en la primera tesis, que reconocen su carácter ético, ya que la música puede transmitir valores positivos o antivalores, lo cual genera su aceptación o rechazo dentro de la educación. Sin embargo, no se puede negar la capacidad de la música de evocar respuestas placenteras o de disgusto, por lo que optar solo por una tesis, podría omitir elementos que contribuyen a la significación de la experiencia musical (Fubini, 2008). A pesar de las diferentes posturas ideológicas sobre la música a lo largo de la historia, incluso dentro de las épocas racionalistas, no se ha podido desvincular de las emociones, ya que son inherentes a ella.

Una tercera tesis podría vincular ambas posturas y concebir a la música desde su carácter existencial, porque forma y transforma a las personas. Las vivencias musicales significativas forman experiencias, ya que tienen una carga emocional intensa, algo le pasa a la persona cuando escucha, improvisa, compone o ejecuta cierta música. Al reflexionar sobre eso que le pasa, se movilizan procesos cognitivos, por lo que las experiencias musicales podrían formar

seres emocionales y críticos que se transforman y pueden contribuir a la transformación de los demás.

Conocer la historia sobre el papel que se le ha adjudicado a la música en la educación y su relación con las emociones a través de los siglos, permite comprender su trascendencia en el desarrollo personal y social. Aunque en algunos campos parece quedar aislada, siempre ha formado parte de la vida del hombre, de ahí el interés por sentirla, conocerla, analizarla y valorarla. El uso de la música para la regulación emocional sigue vigente, el ser humano ha encontrado en la música a lo largo de los siglos, un medio para mejorar su estado de ánimo, como forma de distracción y relajación (Saarikallio, 2010).

Se han revisado las concepciones que el hombre ha tenido sobre la música a lo largo de la historia, su relación con las emociones y su papel en la educación. A continuación, se explican las principales teorías que han estudiado las emociones, especialmente desde el campo de la neurociencia y la psicología.

2.2 Estudio de las emociones

Las emociones forman parte del sistema afectivo, así como los sentimientos y los estados de ánimo: es importante establecer la distinción entre estos términos. El estado de ánimo se refiere a los estados afectivos que son de menor intensidad y de mayor duración que las emociones; además, no responden a un objeto o estímulo definido. Las emociones, en cambio, se refieren a reacciones afectivas de corta duración, pero de mayor intensidad, se enfocan en un objeto o estímulo e integra una serie de subcomponentes: sentimiento subjetivo, excitación fisiológica, expresión, tendencia a la acción y regulación, los cuales pueden estar en alguna medida sincronizados durante un episodio emocional. El componente subjetivo de la emoción es el sentimiento, porque se refiere a la experiencia de sentir y a la imagen mental que crea la persona de esa emoción, de ese cuerpo reaccionando (Damasio 2006: Juslin, 2013).

Entonces, las emociones se manifiestan en el cuerpo, pero que al ser identificadas y etiquetadas por la persona se movilizan procesos conscientes, ya que esto implica el dominio

del lenguaje (Bisquerra, 2011); se pone en palabras la emoción que represente de manera más fiel su verdadero sentir, que puede ir más allá de las emociones básicas.

Una de las funciones de las emociones es ayudar a la persona en su adaptación a las oportunidades y retos que enfrenta en la vida (Reeve, 2002 y Bisquerra, 2011). Se considera que la emoción tiende a la actuación, ya que moviliza acciones para afrontar situaciones, pero no son reacciones directas evocadas por los estímulos, sino por la relación entre el organismo (persona) y el entorno (Lazarus, 1982) y pueden observarse a través de cambios fisiológicos, expresiones corporales o del comportamiento. De acuerdo con Ekman y Friesen (1975) existen expresiones faciales que corresponden a las emociones básicas y que son universales, es decir, que no dependen de factores culturales, lo cual permite identificar el tipo de emoción que la persona está experimentando.

A lo largo de la historia, ha habido propuestas para clasificar las emociones. La primera surgió con los filósofos racionalistas del Barroco como Descartes, quien distinguió seis emociones primarias: admiración, miedo, amor, odio, alegría y tristeza. Spinoza las denominó pasiones y consideró a 15 de ellas como las básicas: codicia, envidia, celos, orgullo, humildad, ambición, venganza, avaricia, trabajo, pereza, deseo, amor pasional, paternal, filial y el odio. A finales del siglo XIX, el psicólogo Wundt propuso que era necesario establecer dimensiones del sistema afectivo, y fue hasta 1972 que se lograron identificar seis emociones primarias o básicas: alegría, tristeza, miedo, disgusto, sorpresa e ira (Díaz y Flores, 2001) y que, de acuerdo con Ekman y Friesen (1975) se pueden reconocer en las personas de cualquier cultura a través de sus expresiones faciales o posturas corporales. Las emociones, además de tener un componente biológico también son fenómenos sociales que facultan al hombre para comunicarse y expresar sus emociones por medio de señales faciales, de la postura corporal, etc. (Reeve, 2002).

Las teorías de las emociones tienen sus orígenes a finales del siglo XIX con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva, con autores como Arnold, Izard, Frijda, Buck y Lazarus y los avances de la neurofisiología con Ekman, Rosenberg y Levinson.

2.2.1 Las emociones desde la psicología

Las teorías cognitivas de la psicología comenzaron a emerger a principios de los años 60 como parte de la revolución cognitiva de la psicología. Schachter y Singer (citados en Rimé, 2019) fueron pioneros de esta postura cognitiva de las emociones; para ellos, las respuestas emocionales pasan por un proceso de valoración cognitiva.

Es hasta los años 80 que surge el interés por estudiar la relación entre emoción y cognición. Uno de los autores más representativos fue Lazarus (1982), quien afirmó que las respuestas emocionales en las personas son evocadas a partir de una valoración cognitiva compleja que hace la persona acerca de la importancia de los acontecimientos. El autor concibió a la emoción como producto de la interpretación que realiza la persona de las situaciones, de sus valores y compromisos más importantes para él, “la emoción resulta de una percepción evaluativa de una relación (real, imaginaria o que anticipa) entre una persona (o animal) y el medio ambiente” (p. 1023).

Durante esa época se desarrollaron diferentes modelos dentro de la psicología cognitiva, enfocados a estudiar los procesos cognitivos como la valoración, atribución e interpretación de estas. Otros, se enfocaron en los contenidos cognitivos como los esquemas, las imágenes y las representaciones, o a las creencias y expectativas y, por último, aquellos que se interesaron por los contenidos subjetivos emocionales (Fernández-Abascal y Cano-Vindel, 1995).

Con base en estos modelos cognitivos, las emociones nos permiten evaluar una realidad y a la vez evaluarnos a nosotros mismos, por lo que la emoción va unida a un sistema de análisis y procesamiento de la información. Ortony, Clore y Collins, citados en Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez (2010) sostuvieron que la interpretación que la persona haga de las distintas situaciones influirá en sus respuestas emocionales. Dicho de otro modo, las emociones se basan en aspectos perceptivos, de valoración situacional que permiten a la persona catalogar sus propias emociones y las de otros.

Otra forma de concebir a las emociones es a partir del modelo de construcción social, que afirma que las emociones se construyen a partir de nuestras interacciones con otros. El conocimiento se puede enriquecer cuando las propias emociones se comparten con otros. En los momentos de tranquilidad y de conflicto hay fluctuaciones afectivas, la emoción surge de

un conflicto entre los datos internos y externos. Cuando un individuo siente que su conocimiento no se integra con el de sus compañeros de su comunidad, o que se rompen sus planes sobre un proyecto pueden emerger emociones, por lo que la persona busca su equilibrio y entra en proceso de negociación con los demás para lograr un acuerdo; es decir, “las emociones juegan un papel fundamental en esta negociación y renegociación del conocimiento compartido” (Rimé, 2019, p. 9), por lo que las emociones contribuyen al proceso de aprendizaje en el hombre y a la transformación de la cultura, pues las emociones envían señales de conocimiento para ser valoradas. De esta manera se puede entender por qué las emociones sociales son más complejas, ya que son producto de las experiencias y del aprendizaje.

Las emociones, por tanto, están presentes en los diferentes procesos de interacción social, en la valoración, negociación y toma de decisiones. El hombre actúa y decide con base en las emociones vinculadas a procesos cognitivos que surgen de momentos de tranquilidad y conflicto, por lo que no se puede desvincular la emoción de la razón como se creía anteriormente (Rimé, 2019).

Otro campo que se ha interesado por el estudio de las emociones es la neurociencia, la cual ha explicado los procesos neuronales que intervienen en las emociones. Se conoce que, al nacer, todo ser humano trae un determinado equipamiento de conexiones neuronales que le permite responder emocionalmente de manera pre- organizada al percibir ciertas características de estímulos externos e internos, pero también se conoce que, en la forma de procesar esas emociones participan otras estructuras neurales.

2.2.2 Las emociones desde la neurociencia

Desde el punto de vista biológico, las emociones fueron asociadas con cambios fisiológicos en el sistema nervioso autónomo como aumento en el ritmo cardiaco, enrojecimiento de la piel o erizamiento del vello, o cambios en el sistema nervioso central como la activación o inhibición de determinadas estructuras neuronales o en la concentración de ciertos neurotransmisores y secreción hormonal (Fernández- Abascal y Jiménez-Sánchez, 2010).

La neurociencia ha explicado la forma como se procesan las emociones en determinadas estructuras cerebrales; se han identificado interconexiones neuronales que intervienen en el procesamiento de la información emocional. Estas respuestas se manifiestan en el cuerpo, solo se requiere que las capas corticales tempranas categoricen las cualidades de estos estímulos y que la amígdala reciba las señales de su presencia. Estas emociones primarias ayudan a la persona a protegerse de los peligros, así como sucede con los animales. Hay una valoración automática y corresponde al componente psicofisiológico de las emociones (Bisquerra, 2009). Es decir, las emociones brindan la posibilidad de actuar de manera emocional ante sucesos importantes de la vida. Dicho de otra manera, cuando una persona experimenta una emoción hay un estímulo que tiene la capacidad para desencadenar una reacción automática. Esta reacción empieza en el cerebro, luego pasa a reflejarse en el cuerpo real o en la simulación interna del cuerpo (Damasio, 2006).

Cada emoción implica una respuesta con patrones químicos distintivos; lo cual es una forma de organizar el propio organismo. Es decir, las emociones integran un complejo de respuestas químicas, neuronales y de comportamiento. y, la forma como se perciben e interpretan las propias emociones forma parte del proceso de autorregulación para alcanzar la homeostasis (Habibi, y Damasio, 2014). Dentro de la gama de emociones, se encuentran aquellas que son básicas o primarias y otras que, por los procesos neuronales que intervienen son clasificadas como complejas. Las emociones primarias dependen del sistema límbico, en donde la amígdala y la corteza cingular anterior son las estructuras que participan en la forma de procesar este tipo de emociones. En el ser humano se utilizan además otras conexiones que implican procesos mentales de mayor complejidad. Damasio (1994) explica la participación de la percepción e interpretación de esa emoción como parte de este proceso complejo. Las emociones primarias son programas estereotipados que han evolucionado en las personas, pero también hay otro tipo de emociones que son evocadas por la influencia del medio social y cultural. Damasio (2010) define a las emociones sociales como aquellas que se dan en un espacio social (*social setting*), que son detonadas en situaciones sociales y tienen un papel en la vida de los grupos sociales; son producto de las experiencias, por lo que forman parte de la historia biográfica de las personas. El tipo de educación que recibimos, el entorno en el que crecimos influye en la forma de modular y regular nuestras emociones.

La neurociencia incluye a la conciencia para explicar las respuestas emocionales. El cerebro toma datos de la realidad, pero no todos los datos son asimilados, algunos se filtran y de este proceso dependerá la calidad del sentimiento. Entonces, primero hay un estímulo que actúa en el cerebro, el cual selecciona un programa emocional, se genera la emoción, se elaboran mapas neuronales de esa emoción y finalmente hay un sentimiento, el cual ya es un estado mental interno (Damasio, 2017).

La psicología y la neurociencia cognitiva han aportado a la investigación educativa y una de sus contribuciones principales ha sido el estudio de las emociones, porque existen suficientes evidencias empíricas sobre la influencia que tienen las emociones en diferentes aspectos como en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las interacciones que se generan en el aula y que posibilitan u obstaculizan la construcción de ambientes de colaboración y respeto.

La neuroeducación surge de los saberes de la psicología, la neurociencia y la pedagogía, por lo que tiene una perspectiva multifactorial, porque en el aprendizaje interactúan procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos (Caballero, García-Cabrera y Llorent, 2021).

”Lo más importante para un educador es entender a las Neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro- cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas- para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan el aula” (Campos, 2010, p.5)

Esta nueva perspectiva de la educación brinda al docente saberes multidisciplinares, que le permiten construir nuevas formas de diseñar ambientes de aprendizaje, porque reconoce la influencia del contexto, de las emociones y las experiencias positivas en los procesos de aprender y enseñar.

2.2.3 Las emociones en la educación

En el discurso educativo en México se hace referencia a la necesidad de una educación integral, incluyente y de calidad. El desarrollo de las habilidades socioemocionales forma parte de esta visión integral y humanista de la educación. No obstante, existen diferentes

escuelas humanistas que orientan las prácticas pedagógicas, por lo que la educación socioemocional de los niños, jóvenes y futuros docentes puede ser atendida desde diferentes enfoques.

En esta investigación se consideran algunos de los conceptos clave de la psicología humanista de Maslow, debido a la influencia que ha tenido en el campo de la psicología de la música a través de sus aportaciones sobre experiencias cumbre de autorrealización facilitadas por la música, en las que se involucran emociones intensas que adquieren significado para la transformación de las personas. El psicólogo humanista realizó aportaciones al campo educativo a través de su teoría de la motivación y la concepción del hombre como un ser en búsqueda de su autorrealización (Maslow, 1991). Los términos clave de su teoría son: autorrealización, experiencia cumbre y jerarquía de necesidades.

Para Maslow, la meta de la educación debería ser la autorrealización, lo cual significa para el autor llegar a ser plenamente humano. A través de la educación, se podría ayudar al estudiante a que sea lo mejor de lo que es capaz (Maslow, 1999, p. 167). Las experiencias cumbre son momentos de realización que pueden surgir de manera espontánea y es en estos momentos que la persona puede descubrir lo que realmente es. Este tipo de experiencias ha tenido su aplicación principalmente en los procesos de psicoterapia; sin embargo, en el campo educativo pueden aportar al estudio de las emociones para la formación y transformación personal y social. Después de haber vivido esa experiencia intensa, sublime, de plenitud, la persona puede cambiar la forma de percibirse a sí misma, a la vida y al mundo; se puede relacionar de manera emocionalmente diferente consigo misma y con su entorno.

En las experiencias cumbre hay una atención total de la persona hacia un objeto, es un estado de absorción absoluta, un estado de plenitud que se puede dar cuando la persona entra en contacto con una pieza musical, con una obra de arte o con la persona que ama. En las experiencias cumbre no hay juicios comparativo ni valoraciones, porque lo que la persona percibe o siente es único y no puede ser comparado con nada (Maslow, 1972).

Los valores del ser son intrínsecos a todas las personas, son los más elevados de la naturaleza humana, solo hay que descubrirlos; se refieren a la búsqueda de la verdad, benevolencia, belleza, totalidad, trascendencia de las dicotomías, vida, singularidad, perfección, necesidad, plenitud, justicia, orden, simplicidad, riqueza, espontaneidad, gozo y

autosuficiencia. La educación artística para Maslow debería ocupar un lugar central en el desarrollo de los valores del ser (Maslow, 1999).

Esta educación intrínseca puede tener muy bien como centro a la educación artística, la educación musical y la enseñanza de la danza. Tales experiencias podrían servir como modelos, podrían ser los medios por los que quizá se pudiera rescatar el resto del currículo escolar de la ausencia de valores, la neutralidad, la falta de metas y de significado en que ha caído (Maslow, 1999, p.176).

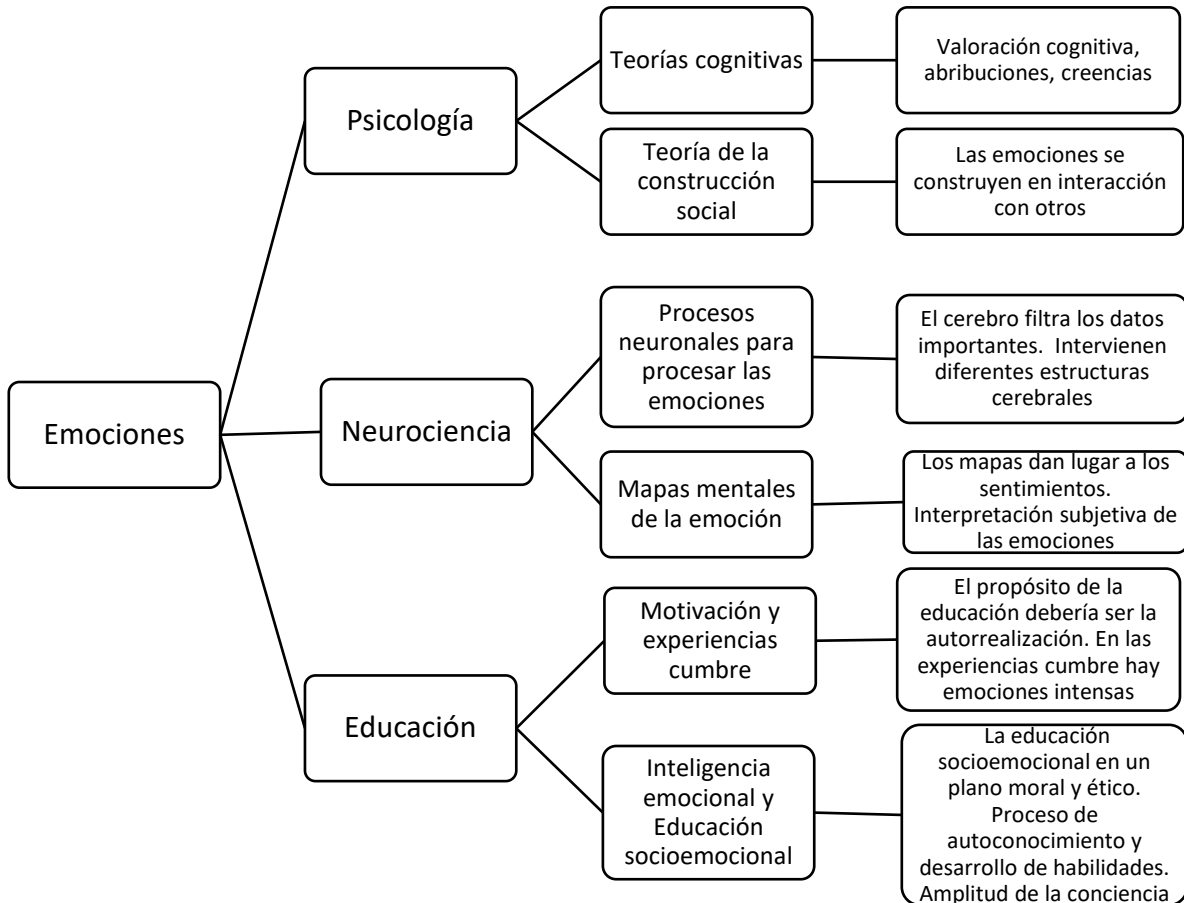
A través de la educación, se busca posicionar a las emociones en un plano moral y ético (Damasio, 2006), por lo que uno de los objetivos principales de la educación sería desarrollar en las personas niveles profundos de conciencia, para que sus acciones, basadas en sentimientos elaborados e intencionados, se dirijan a buscar el bien humano (Lonergan, 1994).

La educación socioemocional desde esta postura buscaría que el hombre desarrolle sus potencialidades, que decida de manera libre y responsable sobre su actuar emocional, a partir de la valoración y comprensión de las emociones que forman parte de su vida interior, lo cual implica un proceso de autoconocimiento, de profunda reflexión que le permita elegir entre lo que es bueno para él y para los demás.

En la última década del s. XX, se buscó dar respuesta a múltiples interrogantes sobre los procesos implicados en el desarrollo emocional de las personas y fue en este periodo cuando surgió el concepto de inteligencia emocional basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), especialmente las denominadas inteligencias intra e interpersonal.

En la figura 1, se integran los temas centrales sobre el estudio de las emociones desde cada uno de estos campos disciplinares.

Figura 1. Las emociones y su estudio desde la psicología, neurociencia y educación



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los programas de formación docente, a lo largo de las diferentes reformas educativas, se han incluido cursos que abordan temas referentes a las emociones, pero es a partir del modelo educativo (SEP, 2017a) que se diseñaron cursos de educación, aprendizaje o desarrollo socioemocional dentro del proceso de formación inicial docente para articularlos a los de educación básica. Los programas de educación socioemocional en México fueron diseñados con base en los fundamentos de los modelos de inteligencia y educación socioemocional que se han desarrollado en las últimas décadas, especialmente en Estados

Unidos y España. En el siguiente apartado, se explica cómo el concepto de inteligencia emocional ha evolucionado y ha dado paso al surgimiento de diferentes modelos.

2.3 Inteligencia emocional y sus modelos

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue desarrollado por la psicología; sin embargo, el neurocientífico estadounidense LeDoux, a principios de los 80, ya había demostrado desde la neurociencia que la amígdala, estructura cerebral localizada en el lóbulo temporal conecta el cerebro emocional con el racional (Trujillo y Rivas, 2005). Es decir, ya existían evidencias empíricas que permitían afirmar la vinculación entre los aspectos emocionales y los procesos cognitivos.

El término IE ha pasado por diferentes periodos de conceptualización; entre 1990 y 1993 Mayer y Salovey, junto con otros colaboradores, publicaron una serie de artículos sobre inteligencia emocional (IE) y propusieron un primer modelo sobre los componentes de la IE. A través de este modelo, buscaron explicar el procesamiento de la información emocional que serviría como guía para formular la versión final de su teoría. En esta primera propuesta, Salovey y Mayer (1990) integraron las habilidades de percepción, apreciación y regulación emocionales para definir el concepto. Sin embargo, fue Goleman, quien popularizó el término “inteligencia emocional” cinco años después, y añadió rasgos de personalidad y capacidades cognitivas a su definición, ya que para él este tipo de inteligencia constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales (Goleman, 1996).

Para Salovey y Mayer (1990), Goleman (1996) y Saarni (2000), las habilidades sociales e inteligencia emocional están interrelacionadas, ya que para ellos las habilidades sociales son parte constitutiva de la IE. Sin embargo, otros autores como Bar-On prefieren distinguirlas y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio- emocionales o inteligencia social y emocional (Bisquerra, 2009).

Como un intento de clasificar a los modelos sobre IE se reconocieron dos tipos: los modelos mixtos, enfocados hacia la personalidad en relación con la inteligencia emocional y el de habilidades, basados en la aplicación de la inteligencia emocional en el aprendizaje (Trujillo y Rivas, 2005).

a) Modelos mixtos

Entre los mixtos se mencionan los desarrollados por Cooper y Sawaf (1998), el de Goleman (1996) y el de Bar On (1997). El modelo de Cooper y Sawaf está enfocado en la valoración de aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento para identificar características individuales e interpersonales que llevan al éxito. Se reconoce su aplicación al campo empresarial, principalmente. La IE enfoca su atención a las aptitudes que influyen en el rendimiento y busca patrones individuales y formas de interactuar que se relacionan con el éxito empresarial. Los autores utilizan el término cociente emocional (CE) y afirman que las personas con un alto CE pueden percibir fácil y rápidamente los conflictos que se están gestando y actuar para resolverlos, tienen la habilidad para encontrar los puntos vulnerables de los equipos y organizaciones, saben aplicar eficazmente la información que les brindan sus propias emociones y las de los demás (Cooper y Sawaf, 1998).

Por su parte, Goleman pone su atención a las competencias emocionales presentes en el desempeño profesional. Su modelo abarca el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, el manejo de estas, la automotivación y la capacidad de mantener relaciones interpersonales efectivas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). El concepto de IE de Goleman, une las inteligencias intrapersonal e interpersonal referidas por Gardner.

El modelo de Bar-On, desarrollado en 1997 incluye habilidades intra e interpersonales, manejo del estrés y la motivación. Para Bar-On (2006), las competencias emocionales y sociales están interrelacionadas e impactan en el comportamiento. Las habilidades socioemocionales le permiten a la persona enfrentar las exigencias del medio ambiente, por lo que la inteligencia emocional puede determinar la capacidad de éxito en la vida e influye en el bienestar emocional. Las personas que son emocionalmente inteligentes tienen la sensibilidad para reconocer las emociones y sentimientos de los demás y de esta manera, mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Bar-On, y Parker, 2018)

b) Modelos de habilidades

El más reconocido en el campo educativo es el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) que permite evaluar la inteligencia emocional a partir de las cualidades más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas. La IE, con base en su modelo reestructurado Mayer y Salovey (1997) la componen cuatro grupos de habilidades:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud: la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (p.10).

La IE es el conjunto de habilidades que le permite a la persona percibir, comprender con precisión la información emocional y tomar mejores decisiones sobre qué hacer con sus emociones. Dicho de otro modo, la IE implica razonar sobre las propias emociones y reconocer la capacidad que tienen para guiar el pensamiento, es decir hay una correspondencia, una intersección entre emoción y razón, no puede existir una sin la otra, pues las emociones brindan información y se requiere de habilidades cognitivas para percibir las, valorarlas, y manejarlas adecuadamente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Esta unión entre emoción y razón permite aprender a entender y gestionar las emociones, y de este modo, favorecer el bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), (figura 2).

Sin embargo, es importante preguntarse qué tanta percepción y valoración de las emociones contribuye al desarrollo de la IE, pues algunas personas que ponen demasiada atención a sus estados emocionales desde el neurotismo pueden obstaculizar el desarrollo de las habilidades para comprenderlas y regularlas adecuadamente. Jiménez y López-Zafra, (2008) explican cómo los rasgos de personalidad se involucran en las habilidades para percibir, valorar y regular las emociones. Estos autores encontraron que las personas que puntuaban bajo en la categoría de neurotismo e irritabilidad, tenían mayor claridad de sus emociones por lo que no requerían prestar excesiva atención a ellas. Los autores concluyeron que cuando una persona presta demasiada atención a sus emociones se puede llegar a sentir invadida por pensamientos negativos, por lo que puede experimentar miedo a perder el

control sobre ellos y afectar su percepción sobre sus habilidades de autorregulación emocional.

Figura 2. Modelos de Inteligencia Emocional



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que cada modelo define desde su enfoque el concepto IE, un aspecto que todos persiguen es la capacidad de identificar y discriminar las propias emociones y las de los

demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones y de utilizarlas de forma adaptativa. Todos estos modelos se originaron en Estados Unidos y, posteriormente en el año 2021, Extremera y Fernández-Berrocal dieron a conocer su modelo para Europa, basado en el de Salovey y Mayer y dirigido especialmente al campo educativo. Este modelo evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación. Se ha utilizado en forma empírica en estudios con estudiantes de nivel superior; se ha validado con diferentes poblaciones y en contextos escolares y clínicos (Trujillo y Rivas, 2005).

El nivel más alto dentro del grupo de habilidades socioemocionales es el que Mayer y Salovey (1997) denominaron regulación emocional reflexiva e implica la capacidad para regular las emociones en uno mismo y, a través de la propia regulación, la persona puede ayudar a otros en el manejo de sus emociones, porque conoce la manera de calmarse a sí mismo después de sentirse enojado y puede ayudar a aliviar la ansiedad o el enojo en otras personas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

2.4 Habilidades socioemocionales

Los antecedentes de las habilidades socioemocionales provienen de Gardner (1983), con su teoría de inteligencias múltiples, especialmente los tipos intra e interpersonal. La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de aplicar ese modelo de manera eficaz en la vida, es la capacidad que tiene la persona para contactar con su vida interior, por lo que precisa del lenguaje, de la música u otras formas expresivas de inteligencia. Por otra parte, la inteligencia interpersonal se define como la capacidad para entender a las otras personas desde sus emociones, por lo que puede trabajar con ellas de manera cooperativa.

Esta investigación toma como base el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), el cual fue reformulado en 1997 y que abarca cuatro grupos de habilidades que unen las emociones con los procesos cognitivos y el de proceso de la regulación emocional de Gross (1999). Este último se basa en la premisa que las personas buscan influir en la intensidad y la generación de sus emociones, ya sea de manera consciente o inconsciente. Las emociones son detonadas por un estímulo que se valora como importante, entonces, las personas entran

en un proceso de regulación de sus emociones, en el que utilizan estrategias en diferentes momentos, desde su inicio, hasta el momento en que ya han sido generadas.

Para Mayer y Salovey (1997), en el desarrollo de habilidades socioemocionales intervienen procesos de autoconocimiento, percepción y manejo de las emociones. Los autores incluyen un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Es decir, es un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas. A continuación, se explica cada nivel de habilidades con base en este modelo.

La percepción y evaluación de las propias emociones y de los demás pertenecen al primer nivel jerárquico de las habilidades emocionales que plantea el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997); posteriormente hay procesos cognitivos y comportamentales de mayor complejidad, que se refieren a la asimilación de las experiencias emocionales en la vida mental hasta llegar a la autorregulación emocional reflexiva (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). La inteligencia emocional considera la conexión entre razón y emoción, ya que involucra habilidades para sentir y reconocer las emociones en uno mismo y en los demás, comprenderlas, valorarlas y expresarlas de manera adecuada. De este modo, Mayer y Salovey (1997) definen cuatro grupos de habilidades:

- 1) La percepción y valoración de las emociones se refiere a la habilidad para identificar los cambios fisiológicos y cognitivos de las propias emociones o las que se reconocen en otras personas, pero también implica la capacidad de percibir las emociones plasmadas en las obras de arte, por la imagen, el sonido o el comportamiento y, poder discriminar entre las emociones honestas y deshonestas, precisas e imprecisas. La honestidad de las emociones percibidas ya sea en una persona o en una obra de arte se refiere a la congruencia entre lo que las expresiones faciales, corporales, colores o sonidos expresan por sus características y lo que la persona dice que siente. Entonces la persona puede percibir y valorar si eso que comunica el cuerpo es congruente con lo que dice sentir.
- 2) La facilitación o asimilación de las experiencias emocionales básicas y la vida mental, a través de la cual la persona es capaz de ponderar las emociones, las sensaciones y el

pensamiento, permite que las emociones dirijan la atención (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Es decir, las emociones actúan sobre el pensamiento para procesar la información que nos envían, por lo que implica procesos cognitivos de mayor complejidad, pues se requiere de una valoración de la información para identificar aquella que es importante y que le va a permitir a la persona adquirir una postura sobre las diferentes situaciones. La persona puede priorizar el pensamiento; es decir, decide a qué ponerle atención; se incluye la capacidad para utilizar las emociones relacionadas con recuerdos y emitir un juicio sobre estas situaciones pasadas, lo que le posibilita abrir su panorama y considerar múltiples puntos de vista. Es decir, los estados emocionales facilitan diferentes formas de acercarse a problemas específicos.

- 3) La tercera rama se refiere a la comprensión de la información emocional, ahora se le puede etiquetar y darle un significado, la persona es capaz de reconocer cómo se despliegan las emociones y puede razonar acerca de ellas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), puede comprender emociones complejas o que se presentan de manera simultánea. Así mismo, se da cuenta que hay emociones que se mezclan para formar otras o que pueden pasar por un proceso de transición, por ejemplo, el enojo se puede convertir en vergüenza, o en tranquilidad.
- 4) En el nivel más alto de la jerarquía se ubica la regulación emocional reflexiva, la cual implica la capacidad para estar abierto a diferentes tipos de emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo, moderando las emociones negativas, por lo que nuestras relaciones con los demás se vuelven más empáticas y efectivas. La persona tiene un mayor nivel de conciencia y sabe cuándo separarse de una emoción, puede monitorear sus emociones y actuar de manera emocionalmente inteligente, sin reprimir o exagerar la información que ellas le transmiten, conoce cómo puede calmarse a sí mismo o cómo puede aliviar la ansiedad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Para fines de esta investigación se definieron cuatro habilidades con base en el pensamiento de Mayer y Salovey (1997) y Gross (1999): autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional reflexiva. Cada una de estas habilidades será explicada

desde su relación con la conciencia, ya que, se requiere de cierto nivel de conciencia en cada una de ellas para poder pasar a niveles de comprensión más profundos.

2.4.1. Autoconocimiento

Una de las habilidades socioemocionales es el autoconocimiento, el cual se deriva de la inteligencia intrapersonal. El autoconocimiento ayuda a la persona a discriminar entre diferentes tipos de emociones y de situaciones para poder decidir si involucrarse más o de retirarse de ellas.

La persona tiene experiencias a lo largo de su vida, momentos que la marcaron y que propiciaron procesos reflexivos sobre sí misma, forma su autoconcepto y cuando alcanza niveles más profundos de conciencia enriquece esta percepción de sí misma y su papel en el mundo. En este proceso de autoconocimiento están involucradas las emociones, ya que facilitan información sobre lo que le pasa, aquello que padece, sufre y lo transforma. Cuando la persona se hace consciente de esto que le sucede, decide qué hacer con sus emociones, pero desde la reflexión y comprensión de estas. Es decir, el autoconocimiento es una habilidad que se relaciona con las otras. Damasio (2001) se refiere a una espiral de conciencia, en la que se involucran las emociones y sentimientos y que lleva a la persona a un conocimiento más profundo de sí misma.

El autoconocimiento y la conciencia son elementos que están estrechamente relacionados. La conciencia, es inherente al ser humano, pero puede ser desarrollada en mayor o menor grado por las experiencias y condiciones bio-psico sociales a las que se enfrentan las personas a lo largo de su vida. Las experiencias favorecen, además, la movilización de procesos cognitivos complejos, que le permiten a la persona valorar aquello que le pasa, y comprender por qué siente lo que siente, y de esta manera ampliar el concepto y conocimiento que tiene de sí mismo. “La conciencia comienza como sensación de lo que ocurre cuando vemos, oímos o tocamos y, a partir de ese sentir se crean imágenes que nos permiten definir qué vemos, oímos o tocamos” (Damasio, 2021, p. 37). Para el autor, a través de la conciencia la persona tiene la sensación de ser y conocer.

Damasio (2001) distingue entre la fase de la emoción y la del sentimiento; primero es la emoción y después el sentimiento. Para tener sentimientos es necesario un sistema nervioso con la capacidad de proyectar en imágenes las emociones, y la conciencia del ser. El autor retoma a William James, quien distingue diferentes tipos de “ser”, hay un ser cambiante y uno permanente, los cuales están relacionados, pero no son una entidad, sino dos. El ser que cambia es la sensación del ser central y el permanente es el que denomina “autobiográfico”, ya que se basa en sus recuerdos a lo largo de su vida, es decir, se conforma por los hechos fundamentales de su biografía y que pueden activarse en el presente, lo cual da la sensación de permanencia, por lo que se requiere de la conciencia central para el “ser cambiante” y de la memoria para el “ser autobiográfico”.

La conciencia central es un recurso producido por un sistema mental y neural restringido, pero que incluye varias estructuras neurales ya sea sensoriales o motoras para generar conocimiento. Por otro lado, el ser autobiográfico contiene recuerdos organizados que, a través de la conciencia central se pueden recuperar (Damasio, 2001).

Las investigaciones en el campo de la neurociencia han comprobado que las actividades enfocadas a la autorreflexión, la recuperación de memorias autobiográficas y las emociones, estimulan la conciencia y la interconexión neuronal. Hodges y Wilkins (2015) encontraron que la red de interconexiones cerebrales predeterminada (Default Mode Network) está menos activa cuando la persona pone mayor atención al exterior que al interior, por lo que concluyeron que durante los momentos de introspección hay mayor actividad de esta red. Estos hallazgos podrían fundamentar las prácticas enfocadas al autoconocimiento a través de la introspección y la reflexión. La conciencia es una forma de mirar y comprender el propio interior (Lonergan, 1992), por lo que la interioridad posibilita el autoconocimiento desde un tipo de conciencia reflexiva (Nogués, 2013).

En este punto se puede retomar el concepto de inteligencia intrapersonal de Gardner (1983) para comprender el papel de la conciencia en el autoconocimiento, pues el autor concibió a este tipo de inteligencia como la capacidad que tiene la persona de contactar con su vida interior y de esta manera construir un modelo verídico y auténtico de sí mismo. Las prácticas reflexivas sobre las experiencias pueden contribuir de esta forma al desarrollo de la conciencia y del autoconocimiento (figura 2.3). Con base en el pensamiento de Damasio

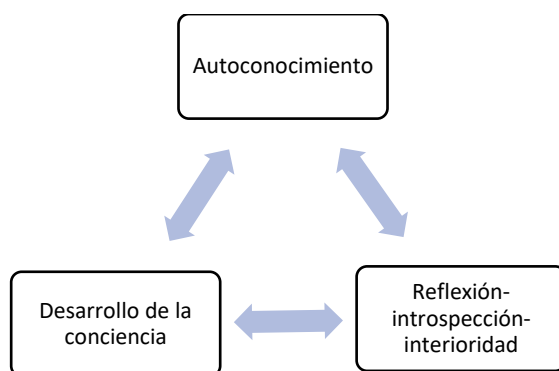
(2001) y Larrosa (2006), las experiencias musicales que han dejado huella en las personas podrían ser parte de este ser autobiográfico porque permanecen en la memoria y pueden ser recuperadas, reflexionadas y resignificadas en el presente, además de ser fuente de formación y transformación de la persona. Las experiencias musicales que se configuran a través de la escucha de la música preferida han logrado la activación de zonas neuronales relacionadas con la conciencia. Esto puede explicarse por las memorias emocionales que se asocian a esta música (Hodges y Wilkins, 2015).

Para Davidson (2015), la música y otras manifestaciones artísticas son formas de expresión no lingüísticas que representan lo que sucede a la persona en su cuerpo y mente. La persona puede mirar y comprender lo que le sucede en su interior a través de una ejecución musical o de una composición artística.

El autoconocimiento está relacionado con la salud mental de las personas, porque aquellas que son sanas, fuertes y definidas escuchan las voces de sus sentimientos y saben lo que les comunican. “Una parte del autoconocimiento es ser capaz de escuchar claramente las señales del interior” (Maslow, 1999, p.180) y llegar a ser lo que en potencia ya es. Para Hegel, el hombre necesita de la formación para llegar a ser lo que en su devenir logra ser (Villegas-Durán, 2008). A través de la formación, se busca la conquista de la subjetividad, para que el individuo sea él mismo, pueda ser autocrítico para auto transformarse. Pero esto no es un proceso aislado, pues la cultura forma parte de esta transformación, ya que cada persona se transforma con otros. Formarse en el sentido educativo involucra la razón con los compromisos éticos y sociales que la acompañan (Rivas-González, 2008).

En resumen, para el desarrollo del autoconocimiento se requiere de la conciencia, y esta misma se amplía y profundiza a través de la reflexión de las experiencias. En este proceso de darse cuenta y comprender lo que le sucede a la persona se activan habilidades de percepción y valoración. Como se ha explicado, para Mayer y Salovey (1997), la percepción, expresión y valoración de las emociones pertenecen a un nivel todavía básico en la jerarquía del conjunto de habilidades de la inteligencia emocional. Si bien, la conciencia está presente en cada una de las habilidades socioemocionales ya sean básicas o complejas, el nivel de profundidad y expansión de la conciencia que alcance la persona dependerá de los procesos reflexivos y de interioridad, principalmente (figura 3).

Figura 3. Procesos que contribuyen al autoconocimiento



Fuente: Elaboración propia

2.4.2 Percepción

La percepción se considera como una de las habilidades más básicas de acuerdo con Mayer y Salovey (1997). Las personas perciben lo que les sucede corporalmente al entrar en contacto con un estímulo, y posteriormente, evalúan esta información para activar procesos más complejos de comprensión y regulación emocional.

Las personas pueden percibir las emociones en sí mismos y en otros, pueden reconocer las emociones básicas en los demás a través de sus expresiones faciales, independiente de la cultura, pues existe suficiente evidencia sobre la universalidad del reconocimiento facial de las emociones primarias o básicas: ira, desprecio, asco, miedo, alegría y sorpresa. Sin embargo, hay expresiones sutiles que las personas no pueden reconocer con facilidad y requieren de un nivel de percepción más profundo y del aprendizaje (Matsumoto, Hwang, López y Pérez-Nieto, 2013).

Los programas de educación socioemocional pueden apoyar el desarrollo de esta habilidad. Se podría inferir que los docentes que perciben con exactitud las emociones en sus alumnos con mayor facilidad podrían tener más herramientas para ayudarlos a que las expresen de manera adaptativa.

Percibir implica darse cuenta de lo que nos pasa y lo que pasa en otros, por lo que la habilidad para percibir se une a la conciencia y a los sentidos; la persona se da cuenta de lo

que siente, ve o escucha, de lo que le sucede en su cuerpo como respuesta a estímulos que considera importantes. Lonergan (1994), sostuvo que es mejor tomar plena conciencia de los sentimientos propios, por muy deplorables que estos sean, porque así la persona puede identificar cuándo rechazarlos o alejarse de ellos. La toma de conciencia ayuda a que la persona se conozca a sí misma y descubra su falta de atención o su irresponsabilidad.

Damasio (2017) afirma que todas las emociones tienen una valencia, por lo que pueden ser percibidas y valoradas como negativas o positivas, placenteras o desagradables. Esta valoración permite a la persona darse cuenta del estatus de su vida, y tomar decisiones sobre qué hacer para lograr la homeostasis, es decir, para mantener los parámetros fisiológicos del cuerpo en estados de óptimo funcionamiento.

Hay una sensación inicial de uno mismo, que requiere ser percibida, lo cual significa sentir lo que sucede en el cuerpo, por lo que se requiere un cierto nivel de conciencia para percibir e interpretar esa emoción que se manifiesta en el cuerpo (Damasio, 2001). Así mismo, el autor explica la diferencia entre emoción y sentimiento y el papel que desempeña la conciencia para unir estos dos componentes. La emoción está en el cuerpo, ya que es la reacción automática ante los estímulos externos, y el sentimiento es la interpretación de lo que sucede en el cuerpo; es la imagen mental que se crea de lo que siente. Pero el proceso no queda aquí, luego se entra en una espiral más complicada en la que aumenta la conciencia y el sentimiento (Damasio, 2006) y la persona puede comprender mejor lo que le sucede.

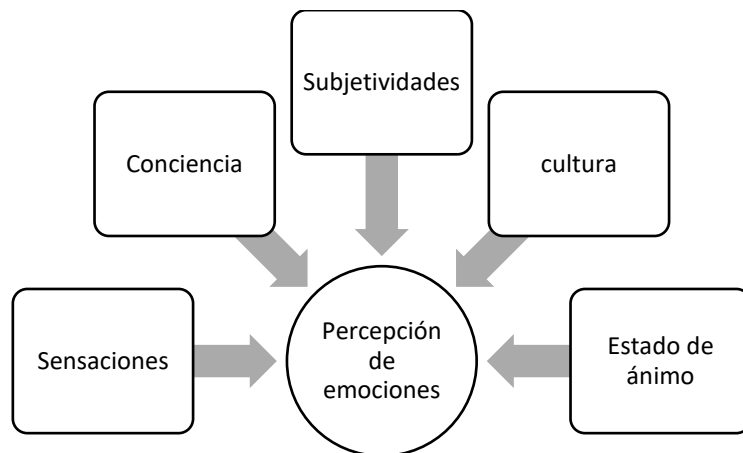
Este pensamiento podría compararse al de Mayer y Salovey (1997), porque estos autores también hacen referencia a la movilización jerárquica de habilidades, de las más simples a las más complejas, aunque las conciben como un movimiento más lineal. Estos autores integran en el primer grupo de habilidades emocionales la capacidad para identificar los cambios fisiológicos y cognitivos de las propias emociones o las que se reconocen en otras personas, pero también incluyen, como ya se señaló, la capacidad de percibir las emociones plasmadas en las obras de arte, por la imagen, el sonido o el comportamiento, además implica la capacidad para discriminar entre las emociones honestas y deshonestas, lo cual significa valorar la congruencia entre lo que percibe por los sentidos y lo que la persona dice que siente. O en el caso de obras artísticas, el que percibe puede valorar si las características físicas de las imágenes, sonidos o comportamientos concuerdan con lo que se dice que

pretenden expresar. Así mismo, la persona tiene la capacidad para identificar con precisión qué tipo de emoción experimenta y puede discriminar entre diferentes emociones, por ejemplo: entre tristeza, nostalgia o depresión. Sin embargo, la percepción está cargada de subjetividad, hay elementos personales, culturales o del entorno que pueden influir en la forma de percibir. Por ejemplo, el estado de ánimo en el que se encuentra una persona puede influir en la manera como la persona percibe, siente y aprecia cierto tipo de música (Goffin, 2014), (figura 4).

Una persona puede identificar si la música es triste, alegre, enérgica, suave u otras cualidades, sin embargo, percibir no es lo mismo que sentir porque sentir las emociones percibidas en la música ya es otro proceso, por lo que percibir y sentir pueden o no ir de la mano (Gabrielsson, 2002).

Cuando una persona escucha música o contempla un paisaje, está liberando sensibilidad “permitiéndole adoptar ritmos renovados y más profundos de percepción y de sentimiento” (Lonergan, 1994, p. 35). El contagio emocional (Juslin y Västfjäll, 2008) se refiere a la sintonización entre el percibir y sentir; entonces, la persona puede sentirse triste al escuchar la música que cataloga o percibe como triste.

Figura 4. Elementos que influyen en la percepción de emociones



Fuente: elaboración propia

La percepción puede estar relacionada con la expresión emocional que, aunque existe una expresión involuntaria, también puede ser un acto consciente, ya que la persona se da cuenta de lo que siente y puede decidir sobre la forma como desea expresarlo, ya sea a través del lenguaje, el arte, la música u otros medios de expresión.

2.4.3 Expresión emocional

La expresión de emociones significa hacer manifiesto lo interno, por lo que la capacidad para expresar las emociones está relacionada con la interioridad. El arte, la música, la escritura pueden ser formas idóneas de expresión de la vida afectiva, porque una obra de arte como una pintura o una pieza musical se crea desde las emociones y puede evocar reacciones emocionales en los receptores, quienes aprecian lo que ven, escuchan o experimentan a través de los sentidos; de esta manera, el contacto con la interioridad no solo se da en los creadores de las obras, sino también en quienes las reciben (Bisquerra, 2013).

La expresión emocional puede manifestarse de manera intensa o regulada; la adecuada expresión de emociones puede aprenderse en la familia, en la escuela o por medio de los patrones culturales interiorizados, lo que puede impactar en la construcción de relaciones de sana convivencia, respeto y colaboración.

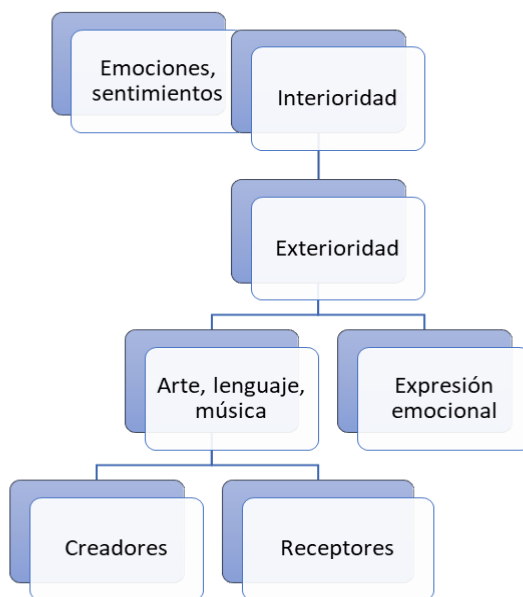
La educación socioemocional busca desarrollar las habilidades de expresión de emociones que contribuyen al bienestar de la persona y que impacten de manera positiva en las relaciones que construye con los demás. La habilidad de expresión emocional se une de esta manera a las habilidades de autoconocimiento, percepción y regulación emocional, ya que implica un trabajo interior, la toma de conciencia sobre lo que siente y piensa ante alguna situación específica y la toma de decisión sobre su actuar emocional; dicho de otro modo, sobre la forma de expresar lo que siente y piensa con la debida intensidad y en el momento adecuado.

Los maestros pueden ayudar a sus alumnos a encontrar formas de hacer contacto con sus emociones y expresarlas de manera adaptativa, pueden propiciar la reflexión sobre lo que sienten y perciben, y facilitar formas adecuadas de expresarlo. Por ejemplo, en una auto narración, los alumnos pueden analizar sus propios pensamientos, sus emociones y

reflexionar sobre eso que les pasa. Es como enfrentarse al espejo y tomar conciencia de quiénes son o de quiénes quieren ser. A través de las técnicas narrativas, la persona puede sincerarse consigo misma y expresar lo que siente, vive o piensa (Otón, 2013). Así mismo, la música ha sido reconocida como un recurso de autoexpresión y de liberación emocional, por lo que puede influir en el desarrollo emocional de las personas (Poch, 2001).

En resumen, la expresión auténtica de las emociones significa llevar al exterior lo que ya está en el interior, se trata de despejar y abrir espacios para que lo que está en el interior pueda florecer, desarrollarse o manifestarse (figura 5). La expresión es la puerta de acceso a la interioridad. Sin embargo, no todas las expresiones son auténticas, existen factores culturales o personales que buscan reprimirlas o en su forma adaptativa, regularlas, por lo que de acuerdo con Toro (2013) se requiere de maestros sensibles, que sean capaces de intuir, presentir o ver lo que se oculta tras las conductas o expresiones corporales o verbales de sus alumnos y facilitarle los medios para que pueda expresar o canalizar sus emociones.

Figura 5. Procesos y medios de expresión de las emociones



Fuente: Elaboración propia

2.4.4. Regulación emocional

El nivel más alto dentro del grupo de habilidades socioemocionales es el que Mayer y Salovey (1997) denominaron regulación emocional reflexiva e implica la capacidad para regular, o modular las emociones en uno mismo y a partir de la propia regulación poder ayudar a otros, en su proceso de autorregulación. De este modo, la persona desarrolla la capacidad de saber cómo calmarse ella misma después de sentirse enojada o ser capaz de aliviar la ansiedad en otras personas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

La regulación emocional es un conjunto de procesos que influyen en qué emociones tenemos, cuando las tenemos y cómo experimentamos y expresamos esas emociones (Gross, 1998). Estos procesos están definidos por la activación de un objetivo para cambiar la emoción y, pueden ser conscientes o inconscientes, durante estos procesos, la persona trata de cambiar uno o más aspectos de la emoción. Gross y Thompson (2007) definen la regulación emocional como un conjunto de mecanismos cognitivos y fisiológicos que utiliza una persona para intervenir ya sea en el momento en el que se comienzan a generar las emociones, o en el resultado, es decir, cuando ya han sido generadas y busca la modulación de estas respuestas. En la generación de emociones participan diferentes procesos, los cuales están estrechamente ligados con los procesos contenidos en la regulación emocional (Gross, 1998). Para Mayer y Salovey (citados en Gross, 1998), desentrañar estos procesos generativos y reguladores de las emociones es un desafío muy grande.

Las personas regulan sus emociones por medio de la implementación de estrategias en diferentes momentos del proceso de regulación. Gross (2002), hizo la distinción entre las estrategias enfocadas en el antecedente y las orientadas en la respuesta. Aquellas enfocadas en el antecedente, incluyen mecanismos que la persona utiliza para cambiar su comportamiento antes que la emoción se active por completo. Las enfocadas en la respuesta, son las estrategias que se movilizan para regular o modular las emociones que ya han sido generadas o activadas.

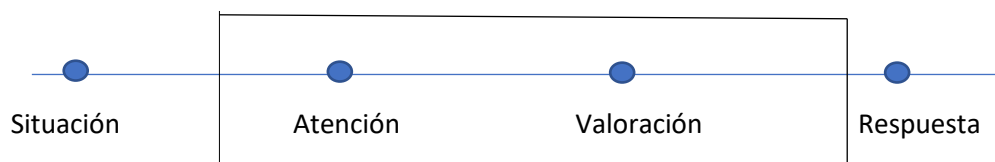
La regulación emocional puede estar dirigida a la propia persona o a los demás. Es decir, se pueden regular las propias emociones o ayudar a la regulación emocional de otros; sin embargo, se requiere comenzar por uno mismo. Por ejemplo, los maestros que se autorregulan, pueden ser un modelo de regulación emocional para sus alumnos. Los maestros

buscan influir en las respuestas emociones de sus alumnos con el fin de propiciar ambientes de sana convivencia y colaboración; les ayudan a calmarse para disminuir el impacto que pueden tener sus respuestas emocionales, y de esta manera disminuir los costos académicos, sociales o de la propia salud.

Para determinar la eficacia de los mecanismos que emplean las personas para regular las emociones, se consideran las metas que se persiguen y los costos a corto y largo plazo. Pero esta valoración requiere de su contextualización a las características de la situación y de la cultura. La regulación emocional busca disminuir o modular las emociones negativas y positivas, para que las respuestas se adapten a las metas tanto personales como sociales y se tengan beneficios a mediano o largo plazo. Es decir, se precisa de la evaluación de los costos y beneficios de la regulación emocional (Gross, 1998).

Gross y Thompson (2007), lo conciben como una secuencia, la cual parte de la situación, a la que la persona le pone atención, posteriormente la evalúa y emite una respuesta; la caja negra del organismo (persona) está en la atención- valoración, que se interpone entre la situación y la respuesta y lo que suceda en esta fase, tendrá impacto tanto en la respuesta como en la situación (fig. 6)

Figura 6. Modelo "modal" de la emoción



Fuente: Gross y Thompson (2007)

Los procesos de regulación emocional pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes y tener efectos en uno o más puntos dentro del proceso de generación de la emoción (Gross y Thompson, 2007). A pesar de que para Mayer y Salovey (1997), la regulación emocional es un proceso consciente y reflexivo, que ubican en el nivel más alto de la jerarquía de habilidades emocionales, Gross y Thompson (2007), prefieren concebirla

como un continuo de conciencia y esfuerzo, en el que la persona puede comenzar a regular sus emociones como un acto consciente y voluntario, que le implica un determinado nivel de esfuerzo, pero que posteriormente puede convertirse en una regulación inconsciente que no requiere de un esfuerzo extra. Además, algunos tipos de regulación son muy intuitivos (Gross, 2021). En el campo educativo se esperaría que los futuros docentes puedan llegar a regular sus emociones por medio de un proceso aprendido, desarrollado o fortalecido durante su formación inicial y posteriormente, que ese manejo adecuado de las emociones sea parte de su actuar natural, por la experiencia adquirida a través de su práctica profesional.

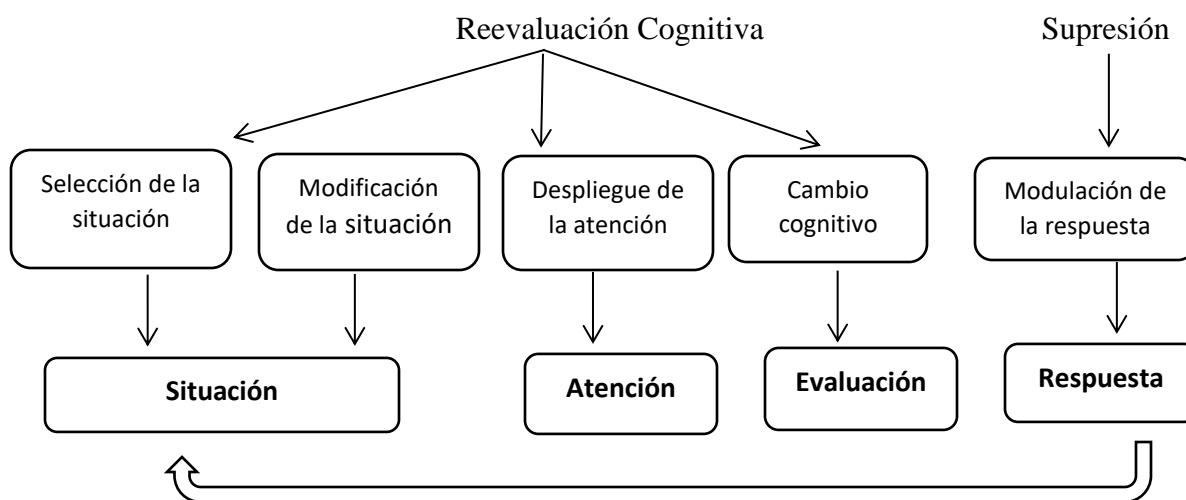
Gross (2021), afirma que podemos cambiar la situación, la atención, cambiar el pensamiento y, finalmente cambiar el comportamiento. Las estrategias que se reconocen como más exitosas son las que se aplican en la primera fase a través de una reevaluación de la situación, por lo que la persona realiza un cambio cognitivo para modificar el significado de la situación y disminuir así su impacto. Cuando la persona reevalúa, las respuestas emocionales disminuyen, y aumenta el bienestar y la tranquilidad en la persona. Las respuestas emocionales que se generan a partir de las evaluaciones implican cambios en los sistemas de respuestas de tipo experiencial, conductual o neurobiológicas.

Otra estrategia de regulación emocional es la supresión, por medio de la cual la persona trata de ocultar su emoción. Sin embargo, este tipo de estrategia no se considera efectivo, pues genera altos niveles de estrés en las personas, mayor agotamiento y tiene costos sociales, pues las personas que suprimen tienen menos relaciones sociales y una salud pobre.

La reevaluación de las emociones se puede aprender, por lo que Gross (2021) sugiere trabajar en la percepción de lo que sentimos, reflexionar acerca de eso que sentimos, creer que las emociones se pueden modificar y pensar en otros escenarios o en otras formas de pensar sobre las situaciones que nos afectan.

En la figura 7 se muestra el proceso de regulación emocional y el uso de estrategias en las diferentes fases del proceso con base en el modelo de Gross (1998) y Gross y Thompson (2007).

Figura 7. Modelo de Proceso de Regulación Emocional



Fuente: Adaptado de Gross y Thompson (2007)

Como ya se ha explicado, las reacciones emocionales son en gran medida innatas, pues ya traemos un equipamiento biológico para reaccionar emocionalmente ante ciertos eventos, pero la educación es la que provee las herramientas para que la persona pueda evaluar los estímulos y pueda decidir cómo gestionar sus emociones; la cultura también juega un rol en la forma de reaccionar y valorar los estímulos, es decir, el mundo nunca es neutro (Damasio, 2001).

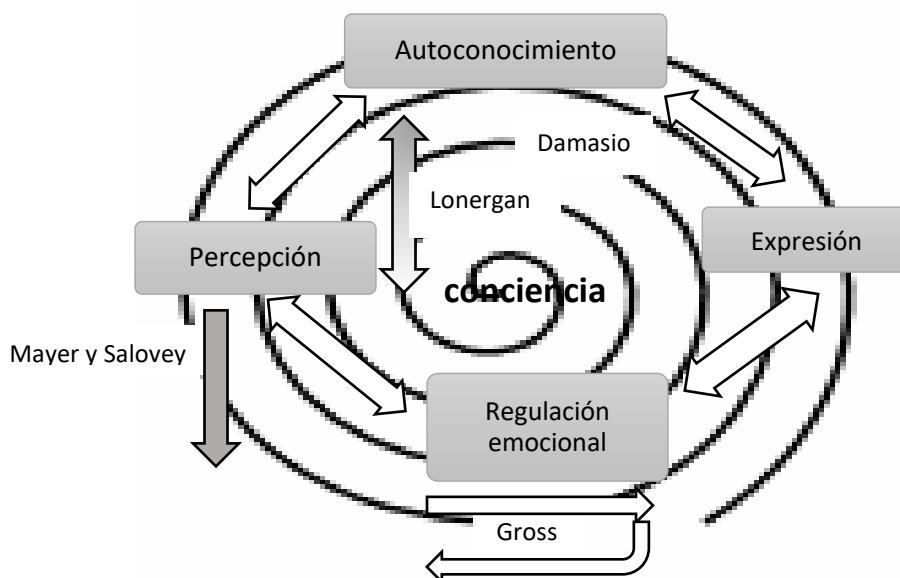
En los planes y programas que se han diseñado a lo largo de las diferentes reformas de la Educación Normal, se han incluido cursos curriculares con contenidos referentes a lo socioemocional. Sin embargo, fue hasta los planes de estudio (SEP, 2018) que se diseñaron cursos específicos de educación, aprendizaje o desarrollo socioemocional. Se partió del pensamiento que los docentes que tienen un adecuado manejo de sus emociones pueden atender mejor las necesidades socioemocionales de sus alumnos; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) expresaron que “los docentes con mayores capacidades para identificar, comprender y regular sus emociones tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente mejor preparados y afrontar los eventos estresantes que se presentan en el ámbito educativo” (p. 44).

Con base en el pensamiento de Damasio (2001), los recuerdos del ser autobiográfico le permiten a la persona anticiparse a hechos, y regular sus emociones y acciones, así podría reevaluar las situaciones y recuperar recursos que la persona reconoce como reguladores emocionales, como sería el caso de experiencias musicales que se vivieron en el pasado, y que al ser significadas quedaron en la memoria de la persona.

Gabrielsson (2011) encontró que algunas personas buscaban repetir el tipo de emociones que vivieron en experiencias musicales de su pasado, otros recurrían a esa música que significaron para empatizar con sus estados de ánimos, decidían qué escuchar para influir en sus emociones y en sus estados de ánimo.

Aunque se ha dedicado un apartado para cada una de las habilidades socioemocionales, no pueden concebirse de manera separada, ya que se influyen mutuamente. Mayer y Salovey (1997), hablan de una relación jerárquica, porque cada una moviliza diferentes procesos cognitivos desde los más básicos hasta los más complejos; Damasio (2001, 2006) lo comprende como un movimiento en espiral, en donde hay un punto en donde todo comienza porque se requiere un cierto nivel de conciencia para darse cuenta de lo que sucede a la persona, pero que puede movilizarse a procesos más profundos de conciencia, para lograr una mejor interpretación y comprensión sobre eso que le pasa; esto lleva a la persona a un conocimiento más profundo de sí misma. Lonergan (2008) hace referencia a las operaciones del conocimiento que implican la movilización de la conciencia y la ampliación de sus horizontes para sentir, comprender, juzgar y deliberar de manera responsable sobre su actuar en favor de un bien común (figura 8)

Figura 8. Habilidades socioemocionales en el flujo o espiral de conciencia



Fuente: Elaboración propia

Las habilidades socioemocionales entonces están unidas a procesos cognitivos que pueden ser aprendidos o desarrollados por medio de programas de educación o formación socioemocional, los cuales se orientan al desarrollo de habilidades para percibir las emociones, valorarlas y actuar de manera emocionalmente inteligente, procesos que unen la razón con la emoción. Se requiere de ciertos niveles de conciencia que posibiliten el autoconocimiento y la comprensión de las propias emociones y las de los demás, valorarlas y tomar decisiones de qué hacer con ellas. Aunque la naturaleza de las emociones es inconsciente, (Damasio, 2001) y las estrategias que la persona utiliza para regularlas pueden implicar igualmente procesos inconscientes (Gross, 2002), la conciencia ayuda a ampliar el alcance de la mente y lograr la homeostasis (Damasio, 2017).

Los procesos educativos facilitan la movilización o expansión de la conciencia, el estudiante entra en ese flujo, espiral o continuo de conciencia al que se refieren Lonergan (1993); Damasio, (2001) y Gross, (2002) respectivamente, y lo lleva a comprender y valorar sus emociones y, decidir de manera consciente y reflexiva sobre su actuar emocional. De esta manera puede construir relaciones interpersonales de sana convivencia con las personas de su entorno.

Las instituciones educativas son espacios de aprendizaje, en los cuales se construyen dinámicas que facilitan interacciones interpersonales para el trabajo colaborativo, lo cual favorece el logro de los objetivos de aprendizaje y la formación integral de los educandos. La figura del docente es crucial porque será él quien busque la construcción de ambientes que favorecen la expresión regulada de las emociones. El docente que ha desarrollado sus habilidades socioemocionales tendrá más herramientas para apoyar a sus alumnos en el manejo de sus emociones, podrá reconocer las emociones que expresan los alumnos a través de las señales corporales y gestuales, probablemente podrá identificar con mayor facilidad estas emociones plasmadas de manera simbólica en sus trabajos, y diseñará estrategias pedagógicas que faciliten la adecuada expresión de éstas.

A través de los cursos de educación socioemocional que se imparten en las EN, (planes de estudio 2018), los estudiantes normalistas se acercan a las principales teorías sobre el desarrollo socioemocional, y adquieren elementos para diseñar estrategias didácticas orientadas a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus alumnos. El trabajo con las experiencias musicales podría fortalecer la formación inicial docente, porque implica la reflexión de aquello que lo transformó, que significó y que le ayudó a manejar sus propias emociones.

2.5 Educación o formación socioemocional

La educación socioemocional ha sido concebida desde diferentes enfoques, lo que ha llevado al desarrollo de diversos modelos. Bisquerra (2011) definió educación emocional como un “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.243). Para el autor, la educación emocional debería ser para todos y ser implementada a través de programas prácticos, sustentados teóricamente y tener un enfoque humanista, que integren procesos de reflexión y que promuevan la participación vinculada entre familia y escuela.

La educación socioemocional permite a la persona desarrollar habilidades para percibir, valorar y manejar sus emociones de manera adecuada, de modo que pueda construir

relaciones de respeto y colaboración; implica la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas basadas en la reflexión y la interioridad.

Desde la perspectiva de Clouder (2008), la educación socioemocional debería integrar las características personales de cada individuo, el entorno social y moral, pues se trata de un concepto de desarrollo integral. En España, principalmente, se trabajan programas de educación socioemocional para profesores, basados en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey; incluyen a familias, centros educativos y grupos comunitarios, desde la modalidad de asesoría y se busca que los docentes puedan reflexionar sobre sus propias emociones y desarrollen habilidades para manejarlas de manera adecuada en favor de su bienestar y el de sus alumnos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

En Latinoamérica uno de los modelos de educación socioemocional es el construido desde el enfoque de la socioformación, el cual enfatiza en el manejo de las emociones para lograr la realización personal y promover el desarrollo social sostenible. Para Tobón (2021), las habilidades socioemocionales se desarrollan cuando se realizan proyectos participativos, por lo que estas actividades formativas son una estrategia de alto impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en el aspecto de la colaboración, la comunicación asertiva y el autoconocimiento.

El modelo educativo de México (SEP, 2017a), para la educación obligatoria define educación emocional como:

“un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética” (p. 514).

En los programas de educación socioemocional de los planes 2018, que se implementan en las EN, se menciona su relación con los demás campos formativos y como una de las estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales se considera al arte y el juego, sin embargo, no se clarifica la manera cómo podría concretarse dentro del aula.

La educación socioemocional se propone como una manera de construir ambientes inclusivos que faciliten interacciones de sana convivencia (SEP, 2018 a, b).

La formación inicial docente constituye uno de los elementos básicos en el desarrollo profesional del maestro, que podrá influir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos. En este proceso de formación, el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los maestros adquiere un papel central por el impacto que puede tener en la práctica con sus alumnos. Una de las evidencias del desarrollo socioemocional del docente se manifiesta a través del tipo de interacciones que construye con sus alumnos. De acuerdo con Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), los docentes que tienen un manejo adecuado de sus emociones tienen más posibilidades de generar entornos enriquecedores de aprendizaje y colaboración y, pueden favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus alumnos.

De esta forma, la educación socioemocional contribuye a tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, ya que educar a la persona en sus emociones comprende el conocimiento de lo que sucede en su interior. El conocimiento empieza por sentir lo que le pasa a la persona, es un padecer para la formación y la transformación como lo propuso Larrosa (2006) desde su mirada existencial y estética de experiencia.

La formación socioemocional implica un proceso de autoconocimiento, necesario en la toma de decisiones y, las experiencias que el estudiante tiene a lo largo de su vida facilitan el autoconocimiento. “La formación se abre paso a la construcción de un sujeto, en un trabajo sobre sí mismo, pero con los otros, dando sentido y significado a su actuar” (Monzón, 2015, p.21).

Educar y formar son conceptos que, aunque no tienen el mismo significado están estrechamente relacionados porque la formación necesita de la educación. Existen diferentes enfoques para comprender estos términos. Si se parte de la raíz etimológica de educar “ex y ducere”, “significa guiar, acompañar, conducir o asistir para que cada persona pueda externalizar lo mejor de sí desde dentro hacia fuera” (Ortiz-Ocaña y Sánchez-Buitrago, 2020, p. 79). Este tipo de pensamiento se complementa con el de Maslow (1999), quien ve en la educación la posibilidad para que el estudiante pueda ser lo mejor de lo que es capaz.

La formación implica un proceso educativo que se enfoca al futuro, por lo que formar es una tarea con vocación de futuro (De Zubiría citado en Ortiz-Ocaña y Sánchez- Buitrago, 2020). A pesar de que en ambos procesos “educar y formar” se integran las tres configuraciones humanas: intelectual, afectiva e instrumental o praxiológica, en el acto de educar se da prioridad al aprendizaje conceptual y procedimental y en la formación a los procesos emocionales y actitudinales. Los conocimientos, aprendizajes y habilidades son medios para formarse como ser espiritual, para trascender de lo inmediato y particular a lo universal (Flórez, 1994).

En esta investigación se prefiere el término de formación, porque es pensar en el desarrollo de habilidades socioemocionales con una visión a futuro, formar a maestros que trasciendan y que impacten en otros a través de su práctica, porque se busca priorizar lo afectivo sobre lo conceptual y procedimental, implica analizar aquellas experiencias musicales que han logrado incidir en su desarrollo socioemocional.

La música se une a la vida afectiva de las personas que la escuchan, la interpretan o la componen, por lo que no puede concebirse la música separada de las emociones. Las teorías acerca de la música en su relación con las emociones se han desarrollado principalmente desde la psicología, la neurociencia y más reciente desde la educación. En los siguientes apartados se explican algunos aspectos de estos acercamientos teóricos que relacionan la música con las emociones.

2.6 La música y las emociones

Existen diferentes disciplinas que han estudiado los efectos de la música en las emociones, los significados individuales, sociales y culturales que construyen las personas acerca de la música y sus respuestas emocionales que experimentan cuando entran en contacto con ella en situaciones y momentos específicos. La neurociencia, la psicología de la música, la etnomusicología, la musicoterapia, y la educación musical son los campos disciplinares que más se han interesado por comprender la relación entre la música y las emociones desde sus propios objetivos y enfoques; los procesos cerebrales, psicológicos, cognitivos que se movilizan cuando se escucha, se ejecuta o se compone música.

La manera como las personas hacen uso de la música puede verse desde un punto de vista meramente funcional y pragmático o como resultado de una búsqueda reflexionada e intencionada para influir en las propias emociones o estados de ánimo como una forma para trascender; es decir, desde una mirada existencial. Damasio (1994), retoma a Spinoza y Hume sobre el uso de la voluntad como método para educar a la razón, y explica que el individuo suele buscar de manera voluntaria estímulos que le evoquen emociones positivas. La música podría ser uno de estos estímulos, pero no cualquier música. Se podría entrar en una discusión sobre qué tipo de música, en qué condiciones, para quién y en qué momento. La música puede ser más que un estímulo evocador de emociones, pues ese estímulo u objeto adquiere significado a partir de la forma como cada persona la procesa en contextos específicos (Sloboda y Juslin, 2010). Es aquí en donde el análisis sobre la dinámica que sucede en una experiencia musical y que moviliza procesos de significación adquiere sentido; en esta dinámica interactúan elementos de la historia biográfica de la persona, las características propias de la música y los elementos del contexto.

No obstante, las personas no siempre buscan música que asocien con emociones positivas, sino también negativas o displacenteras, como la tristeza, nostalgia, enojo. De acuerdo con Taruffi y Kölsch (2014), las emociones displacenteras son aceptadas si son acompañadas por música. Por ejemplo, la tristeza se valora como una emoción necesaria que requiere ser sentida y expresada, la música puede ser el medio idóneo para la expresión de esa tristeza, porque se convierte en un contenedor seguro, capaz de mostrar la belleza, suavidad y ternura que tiene esa tristeza.

La música abre la posibilidad de sentir y experimentar diferentes tipos de emociones, pero desde una forma regulada, contenida o segura. Entonces, ya no es cualquier música y en cualquier momento, sino es la música que ha configurado una experiencia, que ha incidido en la formación y transformación de la persona.

2.6.1 La música y las emociones desde la neurociencia

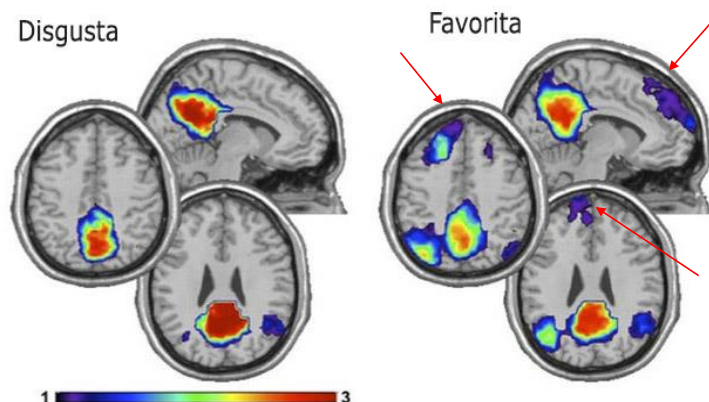
La música en su relación con las emociones puede ser explicada desde los aportes de la neurociencia, porque se activan diferentes estructuras y procesos neuronales cuando la persona escucha, ejecuta o compone música. Se le ha reconocido su poder para evocar

emociones, y lo hace de manera secuencial y simultánea por áreas corticales y subcorticales, estimula áreas motoras y posibilita procesos superiores. Hernández-Ruiz (2017), refiere que la percepción musical es probablemente la conformación de todos estos niveles.

Los estudios que se han realizado a nivel neurológico han encontrado que en la escucha, interpretación o composición musical se genera actividad en ambos hemisferios cerebrales, transfiriendo información de un lado a otro. A través de mapeos cerebrales se ha demostrado la influencia que tiene la música en la activación de redes neuronales relacionadas con las emociones y la regulación homeostática, por lo que contribuye a una mejor calidad de vida del cerebro (Hodges y Wilkins, 2015). Si bien toda persona tiene la posibilidad de tener experiencias musicales significativas, la forma como estas son procesadas en el cerebro puede diferir entre personas, por ejemplo, entre músicos y no músicos.

Hodges y Wilkins (2015) encontraron que las redes neuronales de la zona frontal se activan más cuando las personas escuchan su música favorita, por lo que concluyeron que, escuchar la música favorita podría apoyar el desarrollo de habilidades del pensamiento para la comprensión, análisis y evaluación de las emociones. Además, la zona frontal también está relacionada con la creatividad y el pensamiento flexible. Esto puede deberse en mayor medida a las asociaciones que la persona ha construido con cierto tipo de música que con el cumplimiento de ciertas normas de la teoría musical establecidas y aprobadas por las academias de arte y estética, ya que la música favorita no siempre cumple con estas normas. (figura 9).

Figura 9. Zonas cerebrales activadas durante la escucha de la música favorita y rechazada



Fuente: Hodges, D., & Wilkins, R. (2015)

Nota: En las porciones coloreadas se muestran cómo se establece una red de comunicaciones neuronales que están distribuidas en diferentes zonas. Las regiones frontales (señaladas por las flechas rojas) son parte de la red cuando las personas escuchan su música favorita y faltan cuando no les gusta la música. El color rojo indica una participación constante de estas regiones entre los oyentes de música y el morado indica menos consistencia.

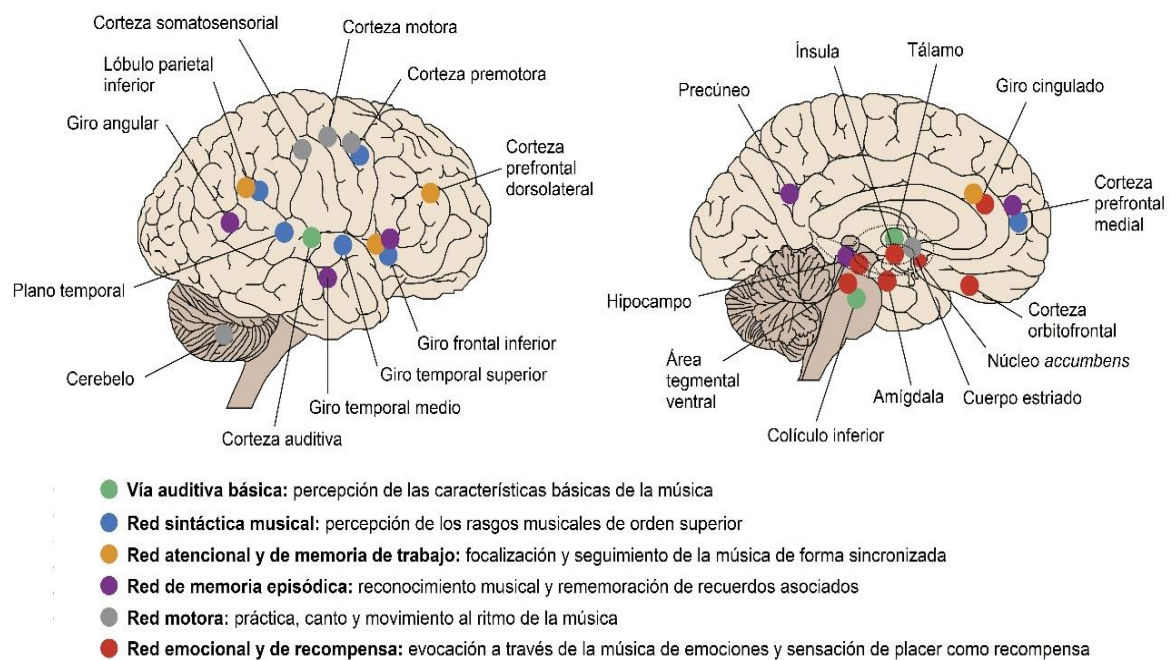
La música es la organización de los sonidos en el tiempo, y que integra cualidades rítmicas, melódicas y armónicas que se perciben como un todo integrado; sin embargo, se han identificados zonas cerebrales específicas que están relacionadas con el procesamiento de cada uno de estos elementos musicales. El ritmo estimula la zona bulbar, donde se encuentra el centro de las reacciones físicas. La melodía está asociada a los afectos; el diencéfalo recibe los motivos melódicos, y la armonía es procesada a nivel cortical, ya que es el elemento musical más complejo y, por lo tanto, precisa de actividades mentales superiores (Lacárcel, 2003). La música de diferentes tipos puede desencadenar impulsos o emociones, que a su vez inducen experiencias mentales que son internas, definidas como sentimientos (Habibi y Damasio, 2014).

Las neuroimágenes que se han realizado con individuos normales y con lesiones cerebrales han mostrado que la música puede cambiar las condiciones de los sistemas neuronales, no solo en el procesamiento auditivo y motor sino en los relacionados con las emociones y los sentimientos.

Las investigaciones en neurociencias han evidenciado que en la apreciación musical en relación con las emociones intervienen diferentes regiones neuronales que se interconectan

(Blood y Zatorre, 2001). Actividades como escuchar o componer música activan la conexión de redes neuronales, por lo que pueden producir cambios intrarredes y junto con la red emocional y de recompensa cerebral, se favorece la neuroplasticidad, por lo que la música encuentra un campo de aplicación en la rehabilitación neurológica (León-Ruiz, Pérez-Nieves y Arce-Arce, (2019) (figura10).

Figura 10. Principales regiones cerebrales que intervienen en el procesamiento de la música



Fuente: León-Ruiz, Pérez-Nieves y Arce-Arce (2019).

La psicología de la música ha buscado desentrañar los mecanismos que intervienen en la construcción de significados de la música, tanto personales como sociales. Se conoce que la música adquiere significado para las personas cuando entra en dinámica con otros elementos, pero se requiere conocer cómo se da esta dinámica entre los diferentes elementos personales, contextuales y aquellos que son propios de la música. Esta rama de la psicología dirige su atención a comprender la dinámica que se genera en las experiencias musicales y a identificar los mecanismos psicológicos que se activan cuando una persona o grupo entra en contacto con la música para influir en sus procesos biológicos, mentales y emocionales.

2.6.2 La música y las emociones desde la psicología

El estudio del comportamiento musical comprende la dimensión biológica, la psicológico-emocional y su entorno social, por lo cual la psicología de la música ha de contemplar la relación entre música y ser humano desde una perspectiva integral (Alvin, 1990, Lacárcel, 2003).

La psicología de la música se interesa por explicar el fenómeno de la percepción musical y su relación con las emociones; investiga la relación que existe entre la percepción que tiene la persona sobre el carácter emocional de la música y su capacidad para sentirlo. Los hallazgos encontrados indican que la percepción acerca de la emocionalidad en la música está más relacionada con sus características estructurales que con otros elementos de la experiencia. Gabrielsson (2002) sostiene que la percepción de emociones es un proceso sensorial y cognitivo, que no necesariamente proporciona información sobre el estado emocional del oyente, ya que la percepción puede llevarse a cabo sin ningún tipo de involucramiento emocional. Existen otros elementos personales y contextuales que pueden facilitar el contagio emocional (Juslin, 2005); es decir, que la persona se sienta involucrada con las emociones y sentimientos que percibe en la música.

Dicho de otro modo, la percepción y el involucramiento emocional pueden o no presentarse de manera conjunta; una persona puede describir las características y el carácter emocional de una canción, obra o pieza musical sin sentirse involucrada; puede realizar una observación neutral acerca de la emocionalidad percibida, pero la forma como reaccionamos ante la música ya no es neutral, porque las respuestas emocionales representan un acuerdo entre lo que la persona identifica que expresa la música y lo que siente (Gabrielsson, 2010).

Juslin, Barradas, Ovsianikow, Limmo y Thompson (2016) sostienen que una característica universal de la música es evocar emociones en los oyentes, independiente de la cultura a la que pertenezcan, por lo que Juslin (2012) sugirió estudiar a la música desde un moderado universalismo para poder explicar estos procesos. Es decir, algunos procesos son compartidos de manera universal y otros tiene un carácter más local.

Juslin y Västjfall (2008), explicaron que para realizar un análisis sobre la relación entre música y las emociones inducidas por ella, se requería partir de la definición de 'emociones

musicales'. Estos autores englobaron en este concepto aquellas emociones que eran inducidas por la música y de corta duración. Los estudios sobre la música y las emociones han considerado a las emociones básicas preferentemente, quizás porque son más fáciles de percibir. Sin embargo, la música también puede ser evocadora de emociones complejas (Juslin y Laukka, 2004, Juslin, y Västfjäll, 2008)

Para Poch (2001), la música es el medio más adecuado para influir en la vida emocional del niño y del adolescente; se ha concebido como un recurso de autoexpresión y de liberación emocional, debido a su poder para evocar, asociar e integrar, pero no solo afecta a nivel individual, sino también de manera colectiva; se considera como un arte social, porque los sonidos penetran en un grupo, para generar relaciones entre sus miembros, ya sean ejecutantes o receptores. La relación no solo se establece entre los miembros del grupo, sino también se crea la relación entre ellos y la música (Alvin, 1990).

Dentro de la psicología de la música, los enfoques holistas buscan incorporar los elementos personales, contextuales y propios de la música para explicar los mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales que las personas tienen cuando entran en contacto con la música, ya sea a través de la escucha, la ejecución o la composición.

Las emociones que se estimulan por la música han sido estudiadas ampliamente a partir de las respuestas fisiológicas que se activan en las personas, como cambios en la frecuencia cardiaca, en la activación neuronal, en las respuestas galvánicas de la piel, entre otras. Estos cambios fisiológicos proporcionan información sobre los estados emocionales que se evocan en las personas; sin embargo, no brindan suficiente información sobre la experiencia subjetiva, por lo que Gabrielsson (2011) sugirió implementar autorreportes, a través de los cuales las personas describen sus experiencias musicales. Muchos psicólogos consideran que una de las mejores evidencias sobre las respuestas emocionales de las personas ante la música es través del sentimiento auto informado, aunque Barradas (2017) afirma que los autorreportes pueden tener la limitante de que la persona exprese lo que socialmente es aceptado.

Algunos autores como Alvin (1990), Bruscia (2007), Gritten (2015) han identificado a la música como un medio de empatía, porque la persona se siente comprendida por ella, porque es un contenedor emocional seguro. Los autores concuerdan que esta relación empática que

se crea música- persona puede tener un impacto en el desarrollo de habilidades sociales, pues una persona empática es sensible ante los sentimientos de los demás, puede comprenderlos y establecer mejores relaciones interpersonales. La relación empática también puede crearse si la persona logra sentir la expresividad contenida en la música y se involucra emocionalmente.

En el término experiencia musical se distinguen dos componentes: experiencia y música, por lo que se considera pertinente partir de un enfoque teórico sobre experiencia, pues es un término polisémico que se ha definido de diversas maneras con base en la forma como se comprende y de los contextos en los que se aplica (Guzmán y Saucedo, 2015). En el ámbito educativo, entre los autores más representativos en el estudio de la experiencia son: Dewey, Larrosa, Mèlich, Contreras y Pérez de Lara.

2.7 La experiencia y las emociones

Para Dewey (1998), las experiencias tienen carácter transformador e influyen en otras experiencias, recuperan aspectos del pasado para generar experiencias más profundas: esta característica la definió Dewey como continuidad experiencial. La educación facilita la construcción de experiencias, contribuye a que la persona encuentre sentido a esas experiencias y puede predecir otras. Además, identifica dos componentes en la experiencia, un activo y otro pasivo, ya que el sujeto actúa sobre algo, hace y experimenta y después padece las consecuencias. Este padecer significa que la experiencia se abre a los afectos, por lo que se requiere estar atento para conocer cómo es afectado por ese actuar y experimentar. Tenemos una experiencia cuando eso que se vive llega a su término, no se queda en el camino, y requiere de la percepción (Dewey, 1980)

Mèlich (2002) explica que la experiencia debe ser ubicada en un contexto, en un lugar y un tiempo, por lo que reconoce en ella el principio de finitud. Para este autor “en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente y única” (p. 76). Mèlich está de acuerdo con Dewey en la influencia que tiene la experiencia en lo que el sujeto será en el futuro; entonces la experiencia tiene carácter formativo.

Desde un punto filosófico, con un carácter emocional, estético y existencial, Larrosa (2006, 2009), define a la experiencia como “lo que me pasa” y reconoce tres principios: de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva ya que cada uno tiene la suya propia, que la sufre y padece, cada persona se ve afectada de manera diferente por las vivencias que tiene, pero solo se le puede reconocer como experiencia cuando algo pasa en la persona, la mueve emocional y cognitivamente, la lleva a construir un sentido personal que es capaz de transformarla (Guzmán y Saucedo, 2015). El principio de reflexividad se refiere a ese movimiento de ida y vuelta, en el cual el sujeto va al encuentro de algo externo a él y “eso” ajeno a él se regresa para impactarlo y dejarle una huella (Larrosa, 2006 y 2009).

El principio de transformación de la experiencia sucede porque el sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. Es decir, Larrosa (2009) concibe al ser humano no como el sujeto del saber o poder, sino como el de la formación y transformación.

Para Contreras (2013), cuando una persona habla de su experiencia, presenta su modo de pensar sobre lo vivido, y la manera como existencialmente lo afectó, por lo que la experiencia está unida al modo de pensar ante aquello que le pasa; “significa mantener una relación pensante con el acontecer de las cosas, original y perceptiva” (p.130); Viniegra (2008), utiliza el concepto de experiencia vital para describir aquellas vivencias intensas, cargadas de significado afectivo y que, por medio de prácticas reflexivas, posibilitan formas superiores de ser y actuar. Reflexionar es regresar a las ideas que teníamos de las cosas; para encontrar nuevos significados (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Uno de los recursos en el ámbito educativo que se utiliza para recuperar la experiencia vivida es el relato: al narrar eso que le pasó, la persona toma conciencia de su experiencia y puede comprenderla (Contreras, 2016). El proceso reflexivo conduce al sujeto a pensar sobre la experiencia, este proceso ya significa una nueva experiencia, porque la persona se siente afectada al narrar su experiencia pasada. Para Clandinin citado en Contreras (2016) componer relatos son producto de pensar narrativamente lo vivido y construirlo, se pueden abrir nuevas formas de ver la historia, por lo que implica una resignificación. De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), “la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales” (p.12), los profesores y alumnos suelen contar historias en donde pueden ser los

protagonistas o ser personajes en las historias de otros. Los estudiantes que relatan sus experiencias musicales construyen y reconstruyen episodios, enlazan hechos sobre eso que vivieron con la música, en ese momento de su vida y que ha contribuido a su formación y transformación. Al narrar resignifican y encuentran nuevos significados de eso que les pasó.

Cuando el sujeto de la experiencia hace, escucha o compone música, se crean relaciones, que lo mueven emocional y cognitivamente. El sujeto de esa experiencia musical puede relacionarse con el compositor a través de su obra, con elementos del contexto en el que la escuchó, o con elementos de su propia biografía. Cuando escucha una canción o pieza musical, o la ejecuta, se siente afectado, reflexiona y vuelve a pensar sobre eso vivido, lo significa y posteriormente resignifica.

Para Larrosa (2006, 2009), las experiencias no se pueden repetir, no son intencionales y están cargadas de incertidumbre. Al contrario de Dewey (1998), para Larrosa (2009), las experiencias no se pueden predecir, no pueden ser anticipadas, porque la experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. El docente puede facilitar o brindar las condiciones que lleven al alumno a configurar experiencias, pero no puede predecir si eso que vive el alumno con la música, con alguna lectura o con alguna otra actividad pedagógica lo impactará y transformará o pasará sin dejar huella en él.

Desde esta perspectiva, las vivencias musicales que tiene una persona pueden ser significativas o simplemente pasar sin dejar huella; aquellas que la impactan son las que configuran la experiencia; adquieren un sentido y pueden contribuir a su formación y transformación. Cuando las vivencias no afectan a la persona, no son experiencias, simplemente son vivencias que pasan de largo sin ningún efecto ni padecimiento.

El sujeto de la experiencia tiene una relación con algo externo, algo que no es él, y que influye en la relación que tiene con él mismo y con los demás. En el concepto de experiencia de Larrosa (2006) “lo que me pasa” se integran tres dimensiones: 1) la exterioridad, alteridad y alineación; 2) la reflexividad, subjetividad y transformación y 3) el pasaje y la pasión. La primera tiene que ver con el acontecimiento con el “*eso*” que me pasa. El “*eso*”, implica la aparición de algo que no es preparado, ni previsto, es exterior a mí, es un extraño; la segunda “*me*” se refiere al quien, de la experiencia, al “sujeto de la experiencia” porque es algo que me sucede a mí, no enfrente de mí; es decir, el lugar de la experiencia soy yo y, la tercera

dimensión “*pasa*” tiene que ver con el movimiento de la experiencia, con el pasar. “A través de ese paso opera su propia transformación [...] es experiencia de algo, pero al mismo tiempo de sí mismo. A esto lo llama Larrosa principio de transformación” (Tissera, 2013, pp. 3-4).

En una experiencia musical, el “eso” podría interpretarse como la música o el evento musical que es vivenciado y significado por la persona “me”, que lo afecta, que lo mueve emocional y cognitivamente y que contribuye a su formación y transformación, hay un movimiento, para pasar a través de. En estos principios se observa este carácter pasivo de la experiencia porque la persona se deja afectar y, activo porque no es un transcurrir pasivo de las cosas, hace algo en el otro. Es decir, aunque las experiencias sucedan en la acción, se padecen, por eso requiere de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y exposición (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006).

La experiencia lleva al sujeto a mirar y situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad, por lo que la experiencia y la subjetividad son inseparables (Contreras y Pérez de Lara, 2010). La singularidad porque para cada cual la suya, la experiencia no se puede homogeneizar como sería en el caso de los experimentos (Larrosa, 2009). Un grupo de personas pueden escuchar la misma música, pero cada uno la escucha y vive de manera única.

Las prácticas reflexivas pueden generar nuevas experiencias, porque la persona se da cuenta de “lo que le pasa” al narrarlo y construir nuevos significados, sabe lo que le importa y lo que transforma (Contreras, 2016). Cuando la persona narra su experiencia musical más significativa, se involucra emocionalmente, y vuelve a vivir aquello que le fue significativo, hay una nueva comprensión de eso que le sucedió en el pasado y de lo que le pasa en el presente al reconstruirlo, entonces se puede mover a otros niveles de conciencia más profundos.

Los referentes teóricos que se han expuesto colocan a la experiencia desde la subjetividad, ya que el sujeto de la experiencia es quien le da significado y tiene la capacidad para reconstruir ese significado; “la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que significan e importan para los sujetos” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1024), implica un lenguaje impregnado de pasión, orientado más a la conversación que al debate (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). De esta manera, la música adquiere significado para la persona cuando se siente afectada y transformada por ella; sin embargo, en una experiencia musical

no sólo es la música que impacta a la persona, sino que entra en interacción con otros elementos propios de su persona y del contexto en el que se escuchó o se ejecutó esa música, pero ¿qué tipo de vivencias musicales son aquellas que hacen que las personas se sientan impresionadas y que las llevan a tener algún cambio importante en su vida?, ¿cuáles son los elementos que interactúan en esas vivencias para lograr tales efectos y generar sentimientos profundos?, estas preguntas han tratado de ser respondidas por diferentes disciplinas, especialmente por la psicología de la música.

2.8 La experiencia musical y las emociones

La psicología de la música es el campo disciplinar que ha estudiado preferentemente la experiencia musical en su relación con las emociones. Estas experiencias pueden construirse cuando la persona escucha una canción o pieza musical, cuando toca en un grupo musical o de manera individual, cuando improvisa o compone una canción. El tipo de experiencia que más se ha investigado es la que se configura a través de la escucha musical, probablemente porque es la que está al alcance de la mayoría de las personas. Esta rama de la psicología ha explicado cómo y porqué el ser humano reacciona emocionalmente ante la música; estudia los procesos psicológicos que se activan cuando un individuo o un grupo entra en contacto con la música; el tipo de asociaciones, memorias, capacidades de escucha del oyente, la influencia de la personalidad del compositor e intérprete y la relación entre estos elementos.

Cada una de estas formas de vivir la música puede evocar respuestas emocionales de manera individual o colectiva. La interpretación y la improvisación en su relación con el desarrollo humano han sido estudiadas, especialmente por la educación musical y la musicoterapia. Para García-Torrel (2013), cada una de las diferentes formas en que las personas experimentan la música puede estimular la creatividad y la expresión libre, lo cual ayuda a su desarrollo emocional y cognitivo. Las experiencias musicales comprenden diversos aspectos: emocionales, físicos, comportamentales, perceptuales, cognitivos y existenciales (Gabrielsson, citado en Barradas, 2017).

Cuando la persona entra en contacto con la música se movilizan cualidades del mundo interno, por ejemplo, en una ejecución musical se pueden proyectar las emociones de la propia vida del individuo. Al interpretar una pieza musical, las estructuras musicales entran

en una dinámica que pueden relacionarse con las experiencias de vida, debido a que se proyectan cualidades de la música que dan sentido a situaciones de vida, por las analogías entre la dinámica de la música y la vida interior de la persona.

La experiencia musical no necesariamente es una experiencia estética, porque no toda experiencia musical cumple con los criterios que marcan las academias de arte sobre la estética y la apreciación artística, sin embargo, puede incluir procesos que lleven a la formación y transformación de la persona. A continuación, se explican los criterios que definen las experiencias estéticas.

2.8.1 La experiencia estética

En el siglo XVIII aparece el concepto de estética, por lo que la percepción de la belleza se le denominó experiencia estética; sin embargo, incluso ahora se sigue considerando que la experiencia estética es sinónimo de experiencia de la belleza, porque se requiere de la concentración de los sentidos (Plazaola, 2007). Para definir la experiencia estética, se han considerado sus propiedades, por lo que se le ha concebido como una experiencia que está ligada a lo sensible, que no puede ser reducida a la reacción puramente orgánica.

Hay respuestas corporales que tienen raíces sensoriales que están vinculadas a emociones, pero la experiencia estética traspasa lo biológico. Son vivencias que tiene el hombre cuando entra en contacto con una obra de arte, a través de las cuales se genera un goce estético unido a los sentidos y que anuncian el juicio de la razón (Plazaola, 2007). De acuerdo con Tatarkiewicz (2001), la experiencia estética se refiere a la respuesta humana a la belleza y al arte.

Cuando una persona ve una pintura, escucha un poema o una pieza musical, se puede sentir atraído por ella. Eso que siente lo une al pensamiento, a lo inteligible, entonces su percepción se transforma y puede llegar a un estado de plenitud, entonces surge la experiencia estética. Sin embargo, este estado de plenitud puede confundir a la experiencia estética con la mística, pero Berthelémy, citado en Plazaola (2007) explica la diferencia entre estos dos tipos de experiencia a partir de la forma como se integran los sentidos. En la experiencia

mística, los sentidos quedan confundidos, mientras que en la estética son colmados, se llega a un estado de contemplación profunda y superior.

La experiencia estética pasa por diferentes fases; la primera es la evocación emotiva, que rompe con el ritmo cotidiano, lo saca de su vivir pragmático. Escuchar una pieza musical puede ser un impulso para llegar posteriormente a un plano más existencial, pero lo primero es ese impulso que es de orden estético que estimula las emociones, pero todavía no se reconoce como emoción estética. Después viene un estado de contemplación, en el cual la persona observa la obra, la compara, la verifica, relaciona y se identifica con ella, por esas propiedades que encuentra en ella. En la tercera fase pasa a la contemplación plena. De este modo hay una transición de una captación activa y analítica a otra de nivel superior, de cualidades sensibles, entonces se aprecia y se siente la obra en su globalidad, hay un goce desinteresado. La contemplación une lo que el artista ha plasmado en su obra con lo que es de la persona o de los otros que viven la experiencia. La música, una de las artes mejor estudiadas, es un excitante sensorial, ya que es capaz de evocar sensaciones corporales de gran intensidad y con valor afectivo (Plazaola, 2007).

Panzarella, (1980) se interesó por las experiencias estéticas cumbre, alcanzadas por la música y las artes visuales. Estas experiencias generan cambios en la apreciación del arte visual y la música, sensaciones de sentirse renovado, cambios fisiológicos como sensación de flotar y en unión plena con la música. Además, identificó que las experiencias estéticas cumbre pasan por diferentes fases: comienza con respuestas cognitivas y la pérdida del yo, después hay un momento de mayor intensidad o clímax, respuestas motoras que dan lugar a las emociones y a la transformación. Las emociones que se evocan en la experiencia musical pueden ser el antecedente para la transformación de la persona.

Con base en el planteamiento de Plazaola (2007), una experiencia musical puede ser estética si pasa por estos niveles, primero, la persona se siente atraído por la obra musical, después la percibe con el intelecto y, por último, queda maravillado por la obra en su globalidad, es un estado de disfrute pleno por los tonos, las voces, el contenido literario, pero la disfruta en conjunto. Entonces, algunas experiencias musicales pueden ser estéticas, pero hay otros elementos además de la música que entran en juego para dar significado a esas

vivencias, como son los biográficos, culturales y el contexto en el que se escucha, ejecuta o compone la música.

Juslin (2013), incluyó al juicio estético como uno de los mecanismos psicológicos que se activan en las personas para generar respuestas emocionales ante la música. Para el autor, el juicio estético significa estimar el poder emocional de las artes y su capacidad para influir en las emociones cuando el oyente concibe una pieza musical como arte.

En resumen, la experiencia musical puede unirse al concepto de experiencia estética, si se concibe desde la belleza, si la sensación de plenitud que transforma a la persona sucede al escuchar una obra o pieza musical. Sin embargo, las experiencias musicales adquieren muchos matices, por lo que tiene un carácter más amplio y existe una dinámica de elementos de tipo histórico biográfico y contextuales para significar las vivencias que tiene la persona con la música.

2.8.2 Conceptualización de experiencia musical

El concepto “experiencia musical” ha sido definido de diferentes maneras; Bruscia (2007), la define como las vivencias subjetivas que tiene un individuo o grupo al entrar en contacto con la música y con los elementos que la acompañan. Para este autor, una experiencia musical contiene componentes esenciales: se requiere por lo menos a una persona, un proceso musical específico (componer, improvisar, ejecutar o escuchar), un producto musical (una improvisación, una composición, una ejecución o una percepción) y un contexto (el físico, emocional, interpersonal o ambiental).

Quesada (2012) la considera como una vivencia consciente, que no se puede separar de elementos personales como son: el estado de ánimo del oyente, el nivel de atención que presta a la música, las asociaciones positivas o negativas con determinada música que ha construido por situaciones de su propia historia biográfica. El autor sugiere que una “experiencia puramente musical” es aquella que solamente la música puede dar, pero que es difícil definirla como tal, pues los aspectos biográficos están presentes, y algunos de ellos probablemente tengan mayor influencia que otros en la forma de vivir la música, pero esto depende de cada caso, pues la experiencia es la propia de cada uno.

En esta misma línea, Jungarberle, Verres y Du Bois (2001), reconocen el papel de los elementos de la situación, y explican la diferencia entre música y experiencia musical. El elemento música se refiere a los sonidos, ritmos, melodías, y la acústica completa. Por otra parte, la experiencia musical está constituida de escenas musicales que adquieren significado. En ocasiones el impacto de la experiencia musical está más relacionada con las asociaciones construidas, cadenas de recuerdos “privados” que por los elementos propios de la música. Es decir, pueden estar relacionados con las metas, planes y preferencias que surgen en el momento de pensar y reflexionar sobre ellas. En el ámbito educativo, la recuperación de las experiencias musicales podría ayudar a la comprensión de los procesos de significación de escenas musicales que vivieron los estudiantes en su pasado y que les ayudó a su autoconocimiento.

Es decir, cuando se habla de experiencia musical se debería pensar en un fenómeno integral que incluye elementos de tipo personal, contextual y musical, que se presentan como formas simbólicas que adquieren significado para el sujeto o para un grupo en un determinado momento sociohistórico. Por lo que comprender la experiencia musical no significa analizar la música, sino el significado de las escenas musicales, que incluye lo acústico, lo social, y la información que comunican, que puede ser facilitada por las emociones que se evocan (Jungarberle, Verres y Du Bois, 2001). De esta manera, las escenas musicales con significado a las que se refieren estos autores proporcionan información emocional que puede ser procesada por habilidades cognitivas, en este punto se abre la posibilidad al desarrollo de habilidades socioemocionales para comprender esas emociones que se evocan y reflexionar sobre aquello que puede o no ser adaptativo en su vida.

Para Gabrielsson (2011), las experiencias pueden presentarse en cualquier parte; en la casa, en el trabajo, en la escuela, en alguna sala de concierto o en una festividad; no requieren de un entrenamiento musical técnico y las han experimentado jóvenes y ancianos de diferentes culturas, muchas veces no están asociadas a ninguna intención, simplemente se presentan de manera espontánea (Whale, Sloboda, Gabrielsson, 2009).

Para los objetivos de esta investigación se integra a la definición de Bruscia (2007), la escuela de psicología de la música del norte de Europa, especialmente Suecia (Gabrielsson (2011), Juslin y Vastjfall (2008), Juslin y Sloboda (2010) y se retoma el carácter

transformativo de la experiencia del concepto de Larrosa (2006). De esta manera se define la experiencia musical como las vivencias subjetivas e intersubjetivas que tiene una persona al entrar en contacto con la música y con los elementos que la constituyen (personales, contextuales y propios de la música), y que la forman y transforman.

2.8.3 Elementos de la experiencia musical

Educadores musicales como Reimer (2004) y Willems (2011), han prestado mayor atención al análisis de la dinámica entre las características de la persona, los aspectos estructurales de la música y los elementos del contexto para comprender la forma como se experimenta la música. Para Reimer, (2004) cada experiencia musical que tenemos cambia lo que somos, es decir, tienen un carácter transformador. En una experiencia musical los elementos del contexto, de la música y de la persona interactúan y, en esta dinámica se construyen significados. Willems (2011), explicó cómo la experiencia musical presenta una dinámica en tres niveles de experiencia: sensorial, afectivo y mental, los cuales coexisten y se interpenetran íntimamente a cada instante, porque los elementos constitutivos de la música no son solamente físicos y formales, sino “son de por sí- tal como nosotros los consideramos- elementos vitales de orden fisiológico, afectivo y mental” (p.16). Franco, Castillo y Leiva (2017) argumentaron que para comprender la relación entre música y emoción se precisa atender a dos parámetros vinculados: la capacidad y comprensión de la música, como lenguaje universal y por el otro lado, el análisis de las preferencias subjetivas de los individuos según sus estados emocionales.

Como se ha explicado hasta el momento, el análisis de experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales presenta un alto nivel de complejidad, ya que implica comprender la dinámica entre elementos personales, contextuales y propios de la música, la forma como se construyen los significados de las vivencias musicales y cómo estos procesos inciden en el desarrollo socioemocional, el cual vincula las emociones, las sensaciones y la cognición. A continuación, se definen los elementos personales, musicales y contextuales que constituyen la experiencia.

a) Elementos personales

Los elementos personales se refieren a los aspectos biográficos, como la cultura, rasgos de personalidad, temperamento, historias de vida que definen a la persona, también se incluyen las expectativas, motivaciones, estado psico-físico, las experiencias musicales previas que influyeron en lo que es ahora, sus preferencias musicales, la apertura a la experiencia, entre otros (Gabrielsson, 2011).

Los factores culturales se consideran parte de los elementos personales porque el sujeto se construye en interacción con su medio sociocultural; ciertas melodías y armonías son propias de una cultura, por lo que son mejor aceptadas por los miembros de esa cultura que por otros (Gabrielsson, 2011).

El estado psicofísico en el que se encuentran las personas puede influir en las emociones que perciben en la música (Goffin, 2014). De esta manera, si la persona se encuentra con un estado de ánimo depresivo, probablemente escuchará que la música tiene un tono más triste que si se sintiera alegre o con más energía. La apertura a la experiencia, como lo explicaron Larrosa (2006) y Gabrielsson (2011), podría ser un factor que facilita la configuración de la experiencia musical, porque el sujeto de la experiencia se expone para dejarse afectar por algo externo o extraño a él.

Los recuerdos musicales tempranos influyen en la forma como la persona vive la música en el futuro, por ejemplo, la formación musical que tuvo durante su infancia o adolescencia, las formas en que aprendió a escuchar y apreciar la música, las preferencias y rechazos conscientes, las tensiones físicas, las asociaciones inconscientes, las sensaciones, son parte de la historia biográfica que influye en las configuraciones de experiencias musicales durante su vida. La experiencia musical puede darse desde una pasividad casi absoluta hasta lograr una intensa actividad interna por el nivel de involucramiento con ella (Rowell, 1999).

b) Elementos musicales

Se refieren a la expresividad emocional de la música determinada por las características del sonido, el ritmo, el tiempo, la intensidad, la entonación, la dinámica, la modalidad armónica y su forma (Gabrielsson, 2011). Estos elementos propios de la música transmiten el

carácter emocional de la pieza musical y posibilitan que un oyente sensible pueda percibir y sentir esas emociones que trasmite la melodía, en conjunto con los otros elementos musicales, definidos por la teoría de la música. En las piezas musicales estos elementos pueden ser elaborados por el compositor para expresar sus propias emociones y sentimientos o con la intención de generar un estado emocional en el oyente (Castro, 2018).

Anteriormente, se definían asociaciones desde una perspectiva reduccionista, y se afirmaba que los tonos mayores evocaban alegría y los menores, tristeza. El pensamiento musical ha ampliado esta visión y ahora se abre a la posibilidad de considerar una extensa gama de emociones complejas, por lo que las armonías menores, al ser combinadas con ciertos niveles de intensidad, timbres, dinámicas, pueden evocar emociones como miedo, ansiedad, nostalgia, entre otras (D. Willimek y B. Willimek, 2011).

Los compositores, con base en su formación musical conocen cómo combinar estos elementos musicales para expresar emociones que desean comunicar a través de su obra. Esta expresión emocional de la música pretendida por el compositor puede ser percibida y sentida por el oyente, aunque no siempre es así. La educación musical previa que tenga el oyente puede influir en la forma como la percibe y la siente, aunque todas las personas tienen una forma genuina e intuitiva que les permite percibir y sentirse afectados por la música (Saarikallio, 2010). Es probable que las diferencias en las respuestas emocionales entre aquellos que tienen educación musical formal y los que no, sea por el interés de los primeros en elaborar juicios estéticos acerca de las obras musicales.

c) Elementos contextuales

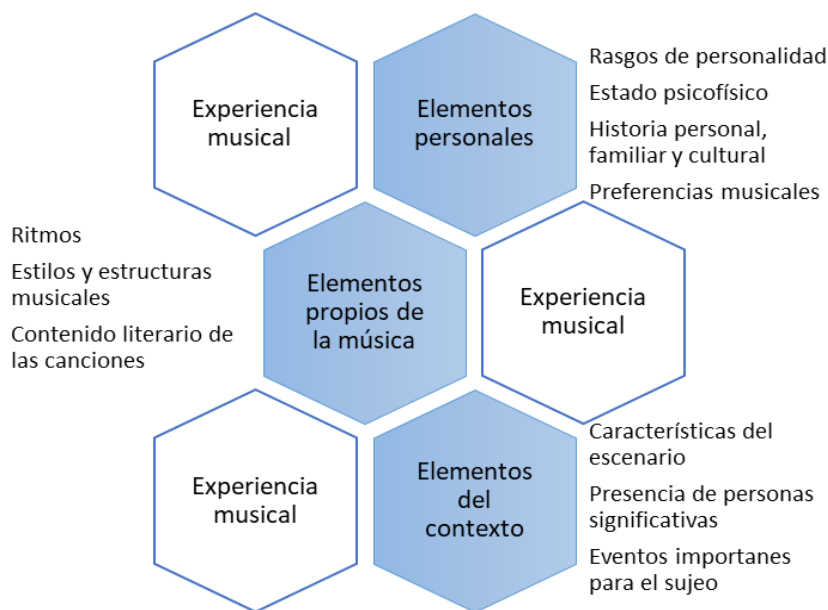
Por último, los factores contextuales, se refieren a las situaciones y condiciones ambientales en las que se dio la experiencia, como las características del entorno, la acústica, las impresiones visuales, el momento en que se vive la experiencia, por la presencia de figuras significativas para el sujeto de la experiencia, entre otros (Gabrielsson, 2011). Una canción que se toca como música de fondo mientras se realiza una actividad cotidiana, seguramente no tendrá la intensidad emocional en lo oyentes, que, si se escucha en un evento importante para la persona, como un concurso, en el cual tiene el apoyo emocional de muchas personas o durante un momento de recogimiento y reflexión como la Navidad junto a la familia o en

lugar de retiro junto a la naturaleza. Entonces, los elementos del contexto se refieren a las características del entorno en el que se escuchó, ejecutó o compuso una canción o pieza musical.

La presencia de figuras significativas para el sujeto de la experiencia puede ser el principal componente para la construcción de significados, porque en ese momento sintió el apoyo de su padre, de su novio (a), por ejemplo, y se fortalecieron los vínculos afectivos entre ellos.

A manera de síntesis, la interacción de elementos personales, contextuales y musicales que constituyen la experiencia musical lleva a concebirla como una entidad compleja, en la cual se movilizan procesos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales para significarla. Ahora faltaría comprender cómo interactúan estos elementos que movilizan esos procesos de significación y, de qué manera estas experiencias inciden en el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas; es decir, comprender cómo la experiencia musical ayuda a la persona al conocimiento de sí misma, a la percepción de sus propias emociones y las de los demás, y de qué manera la persona encuentra en la experiencia musical formas de expresión y regulación emocional (figura 11).

Figura 11. Elementos de la experiencia musical



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura 11, los elementos pueden interactuar de diferentes formas para configurar la experiencia y cada persona tiene la suya propia. Algunas personas pueden atribuir mayor valor a los elementos del contexto que otras, o las características propias de la música generaron respuestas emocionales intensas. Entonces, el significado de la experiencia puede construirse a partir de la interacción entre diferentes elementos, pero no todos tienen el mismo nivel o poder de influencia en la construcción de significados.

2.8.4 Significación de las experiencias musicales

Como se ha explicado hasta el momento, las experiencias musicales integran elementos propios de la música, personales y del contexto, por lo que los significados que cada persona construye de sus vivencias musicales pueden ser producto de la interacción entre estos elementos o del peso- valor que cada persona le dé a cada uno de ellos.

Desde el pensamiento filosófico de Langer (1953, 1957), la música es la representación simbólica de la dinámica afectiva, lo que explica por qué las personas se identifican con algunas canciones o piezas musicales, ya que puede reflejar o proyectar lo que le sucede a la persona internamente en relación con sus emociones.

Se establece un comportamiento análogo de lo que sucede en la música y la vida afectiva, ya que en ambas hay matices, diferentes intensidades, movimiento en las emociones, por lo que hay ciertos aspectos físicos o mentales de la ‘vida interior’ que son similares a las propiedades afectivas de la música. Langer (1953) explica esta analogía a partir de los patrones o formas lógicas de conciencia o sensibilidad, como las formas de crecer y atenuar, fluir y detenerse, conflicto y resolución, activación y relajación, que suceden en la música y en la vida afectiva. Esta analogía formal acerca de las estructuras lógicas permite establecer la relación entre el símbolo y su significación.

El oyente puede partir de sus concepciones de vida interior y conciencia para reconocer las formas simbólicas en la música con base en sus concepciones y de esta manera significarlas, por lo que para Langer (1953), los sentimientos, la vida, el movimiento y la

emoción constituyen la significancia de la música. Para Oliver Sacks, la música posee una capacidad única para expresar estados o sentimientos interiores (Rowell, 1999).

Loneragan (1994) consideró la significación como el medio para conocer la realidad, ya que para él toda experiencia está mediada por un mundo de significados desde los cuales se vive, se percibe y se interpreta. La significación es selectiva, porque no todas las impresiones penetran la conciencia (Loneragan, 1993) esto permite comprender el hecho de que no toda la música impacta los sentidos y es significada por la persona; la relación entre individuo y música está mediada por la significación, lo que posibilita al sujeto de la experiencia que viva cierta música de manera singular, ya que su forma de percibirla, comprenderla y valorarla está mediada por los significados que ha construido en torno a ella.

En una experiencia musical intervienen además del elemento música, marcos de referencia personales, culturales y sociales, así como la construcción subjetiva que se hace de las experiencias. Las escenas musicales integran situaciones mentales y sociales; los sujetos que participan en estas escenas, ya sea a través de la escucha, la ejecución o improvisación musical elaboran sus propios significados de estas escenas. Entonces, cuando se habla de experiencia musical habría que pensar en un fenómeno integral, en el que se incluyen elementos de tipo personal, contextual y propios de la música, que se presentan como formas simbólicas que adquieren significado para el sujeto o para un grupo en un determinado momento sociohistórico ((Jungaberle, Verres, y Dubois, 2001).

El compositor puede representar en su obra lo que él conoce como ‘vida interior’ y la música es la forma simbólica para hacer manifiesto este conocimiento. La música tiene un significado y ese significado es el patrón de la conciencia (Langer, 1953). Castro (2018) concuerda con Langer cuando explica la relación entre música y las emociones que se suscitan tanto en el compositor como en el oyente; toma como base la teoría de la semejanza, la cual afirma que hay un parecido entre la música y la apariencia de las emociones que se presenta de manera simbólica. La música expresiva es comprendida por la persona cuando la relaciona con otros elementos de la experiencia y la conecta con la vida humana, cuando la música encaja con otros aspectos o situaciones que tienen significado para el individuo.

La filosofía de la música se puede ocupar de la experiencia auditiva si la percibe con estos elementos integrados y busca comprender las formas de relación y significación que se

generan para configurar las experiencias; como la capacidad del oyente para reconocer estructuras musicales y su dinámica, las formas de audición musical (pasiva, técnica, imaginativa); las actividades que acompañan la audición (atención, apreciación, recuerdo, sorpresa, respuestas físicas); los valores que se le adjudica a la pieza musical y a sus propiedades, los juicios, el contexto, los obstáculos como: prejuicios, creencias, entre otros. Sin embargo, el estudio de algunos de estos componentes pertenece más al campo de la psicología que al de la filosofía (Castro citado en Rowell, 1999).

La dinámica de los sentimientos es singular, cada persona experimenta su propia dinámica con base en su historia biográfica; sin embargo, también las épocas marcan características comunes entre la forma de vivir y concebir la música, por lo que se forman estilos de sentimiento que pueden ir cambiando de generación en generación y hay formas musicales que adquieren mayor significado en una época que en otra. Para Meyer, citado en Rowell (1999), la música puede dar origen a imágenes y cadenas de pensamientos que, por su relación con la vida interior del individuo pueden dar como resultado final, el afecto. Para el autor, los significados no son observaciones subjetivas, sino conexiones reales que existen objetivamente en la cultura, por lo que la experiencia musical puede constituirse por un conjunto de vivencias intersubjetivas. Es decir, los significados musicales son productos culturales aprendidos, no universales y absolutos.

Para Langer (1957) las formas simbólicas transmiten ideas, tienen una intención de comunicar, pero el oyente puede contemplarlas de diferente manera. La experiencia musical puede llegar a ser tan profunda que se requiere de un lenguaje figurado para describirla, las metáforas, como formas simbólicas pueden ser más reveladoras que un enunciado literal, es un símbolo natural que puede ayudar a la construcción del significado de las emociones evocadas durante una experiencia musical. Cuando una persona relata una experiencia musical suele hacer uso de metáforas para explicar lo que vive con la música relacionado su vida interior. Estas metáforas se convierten en mapas de la experiencia musical (Jungaberle, Verres, Dubois, 2001).

En el acto de escuchar se involucran las actitudes del oyente, la interpretación, la naturaleza de la actividad mental que acompaña el acto de escuchar y la forma en que se

evalúa la experiencia. Estas habilidades, actitudes o valores forman parte de procesos diferentes pero que se complementan para enriquecer la experiencia.

Si bien, la música se ha concebido como evocadora de emociones por diversos autores, la interpretación que hace la persona sobre su experiencia resulta ser más reveladora para su formación y transformación, ya que comprende un proceso de significación en donde la conciencia ocupa un papel central. En los procesos de significación de las experiencias musicales intervienen mecanismos psicológicos que se activan para que la persona responda emocionalmente ante la música y construya significados acerca de ella.

2.8.5 Mecanismos psicológicos y respuestas emocionales ante la música

Para el análisis y valoración de las respuestas emocionales en las personas cuando contactan con la música, Juslin y Västfjäll (2008) consideran la estimulación fisiológica, la expresión, la interpretación subjetiva de la experiencia, la tendencia a la acción y la regulación. Con base en las investigaciones que se han realizado desde el campo de la psicología, las emociones inducidas por la música suelen ser positivas (Sloboda y Juslin, 2010); sin embargo, la música emocionalmente triste también es valorada como positiva, ya que ayuda a las personas a mirar hacia el interior (Taruffi, 2016). Cuando las personas escuchan música que perciben como triste, pueden encontrar consuelo y belleza en esa música porque acompaña su propia tristeza. Es decir, las emociones que usualmente se consideran displacenteras, cuando son acompañadas por música son valoradas como positivas. Entonces la persona puede revalorar su propia tristeza, aceptarla y darle un espacio para su expresión, y la música puede ser el contenedor que necesita para poder contactarla y expresarla. Estas aportaciones de la psicología de la música son retomadas principalmente dentro de la práctica de la musicoterapia.

El proceso psicológico, a través del cual la emoción es alcanzada es definido por Juslin y Sloboda (2010) como mecanismo. Juslin y Västfjäll, (2008) establecieron una clasificación de seis mecanismos psicológicos; posteriormente, Juslin (2013) agregó el de arrastre rítmico y propuso el de juicio estético. Estos mecanismos explican las reacciones emocionales que tienen las personas ante la música y que influyen en los procesos de significación: 1) reflejos del tronco encefálico, 2) arrastres rítmicos, 3) asociaciones o respuestas condicionadas, 4) imágenes visuales, 5) memorias episódicas, 6) contagio emocional, 7) expectativas musicales

que tiene el oyente y 8) juicio estético. Estos mecanismos pueden explicar la mayoría de las emociones que se inducen a través de la música y no son excluyentes, sino que pueden complementarse entre sí.

Juslin (2013), explicó cada uno de estos mecanismos:

- 1) Los reflejos del tronco encefálico son parte de procesos fisiológicos que están latentes para que la persona reaccione emocionalmente ante los sonidos musicales. La música puede inducir una emoción porque el tronco encefálico registra una o más características acústicas de la música para enviar la información importante y urgente. Por ejemplo, la disonancia en la música, los patrones de tiempo rápidos y los cambios bruscos en el tiempo y en la intensidad suelen producir sentimientos displacenteros en los oyentes, lo cual genera una activación en el sistema nervioso central. Los reflejos del tronco encefálico dependen de las primeras etapas del procesamiento auditivo y permiten explicar los efectos de activación o relajación de la música.
- 2) El arrastre rítmico se refiere al proceso por el cual una emoción es evocada por una pieza musical, que por sus características rítmicas influye en el ritmo corporal interno del oyente, por ejemplo, en su ritmo cardíaco, ya que puede haber una sincronización entre el ritmo de la música y la frecuencia cardíaca y evocar en el oyente un sentimiento de comunión con la música.
- 3) Otro mecanismo es el de asociación o condicionamiento evaluativo, a través del cual se inducen emociones por el apareamiento entre una pieza musical específica con un sentimiento positivo o negativo que se ha dado de manera repetida en el pasado. Si una pieza musical se asocia a emociones que causan felicidad de manera repetida, tendrá un efecto positivo en un futuro al momento de escucharla, aunque la persona no esté consciente de la contingencia entre el estímulo musical y la respuesta emocional, lo que quizá no sea el caso para otro tipo de condicionamiento clásico con otro tipo de estímulos.
- 4) El contagio emocional se refiere al proceso en el cual el oyente percibe la emoción musical y logra imitarla internamente; por ejemplo, el oyente percibe la música como triste por sus características musicales como: tiempo lento, baja intensidad, armonía menor y se relaciona de manera empática con ella, es decir, logra contagiarse por esta

emoción que percibe en la música y siente la tristeza. Es una relación empática y se ha explicado a través del papel mediador de las neuronas espejo.

- 5) Las imágenes visuales es otro mecanismo psicológico subyacente, a través del cual la música tiene el poder de evocar imágenes que tienen contenido emocional. Existen suficientes evidencias que demuestran el poder de la música para evocar la imaginación. Los oyentes parecen conceptualizar la estructura musical a través de mapas mentales que se presentan como metáforas de los sentimientos. De esta manera, si la persona escucha una melodía ascendente puede evocar en ella emociones positivas, y estas pueden ser representadas por un bello paisaje de la naturaleza. Para Meyer, citado en Rowell, (1999) los procesos imaginativos juegan un rol importante en las experiencias musicales afectivas de las personas.
- 6) Las memorias episódicas es el mecanismo por el cual se induce una emoción vinculada a un recuerdo especial de la persona, que es recuperado a través de la música. Dicho de otra manera, la música lo lleva a recordar ese evento en su vida y a sentir esa emoción profunda que experimentó en el pasado.
- 7) Expectativa musical, se refiere al mecanismo por el cual una emoción es inducida por las características musicales de una pieza, lo cual puede generar expectativas en el oyente que pueden confirmarse, aplazarse o frustrarse (Juslin y Västfjäll, 2008). La música tiene patrones musicales organizados que posibilitan que sean percibidos por el oyente (Langer, 1953), para producir claridad en la percepción, pero si esta lógica se rompe, probablemente causará sentimientos de confusión o ansiedad. Meyer, fue el primer teórico en desarrollar el concepto de expectativa musical (Juslin, 2013).
- 8) El juicio estético también es considerado como un mecanismo, aunque muchos psicólogos han buscado evitarlo y sustituirlo por el término de preferencia musical. El juicio estético significa para Juslin estimar el poder emocional de las artes; argumenta que las emociones no pueden reducirse a las preferencias. Sin embargo, el juicio estético puede influir en las emociones cuando el oyente concibe una pieza musical como arte. Cada mecanismo se activa por una configuración de la

información contenida en la música, el oyente y la situación que, de manera conjunta integran el evento musical (tabla 3).

Los diferentes mecanismos psicológicos que se movilizan cuando la persona entra en contacto con la música permiten comprender la complejidad de los procesos que configuran las experiencias musicales, por lo que no se puede hablar de relaciones directas estímulo – respuesta. En el campo educativo, el maestro podría reflexionar sobre sus propias experiencias, qué tipo de mecanismos se está activando en él para reaccionar emocionalmente ante cierto tipo de música, en qué momento y en qué situación. Este conocimiento sobre sí mismo podría ayudarle a diseñar actividades musicales para su práctica pedagógica desde una visión más integral sobre la música y facilitar así la configuración de experiencias que impacten en el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

Tabla 3. Mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales ante la música

Mecanismos psicológicos	Reflejos del tronco encefálico	Primeras etapas del procesamiento auditivo registrado por SNC
	Arrastre rítmico	El ritmo musical influye en el ritmo corporal interno
	Asociación o condicionamiento	La música se asocia con cierto tipo de emociones
	Contagio emocional	La persona siente la emoción que percibe en la música
	Imágenes visuales	La música evoca imágenes con contenido emocional
	Memorias episódicas	Se recuperan recuerdos al escuchar cierta música
	Expectativa musical	Se esperan ciertos patrones musicales para mantener la lógica
	Jucio estético	Poder emocional en la música valorada como arte

Fuente: Elaboración propia, basada en Juslin (2013)

Los teóricos de la psicología de la música han considerado los aportes de Maslow sobre la experiencia cumbre o de autorrealización para explicar la profundidad e intensidad con la que se vive la música, experiencias sublimes, con un profundo e intenso nivel de emocionalidad.

2.8.6 La experiencia musical de autorrealización

Maslow (1972, 1999) encontró que las experiencias cumbre pueden tener efectos permanentes en la forma como la persona visualiza el mundo y su propia vida. Para llegar a estas conclusiones entrevistó a personas autorrealizadas, a quienes solicitó que describieran estas experiencias. En estas entrevistas las personas nombraron experiencias de iluminación, de insight o revelación y de transformación. La música fue una de las maneras más frecuentes para llegar a tener este tipo de experiencias y comprendió el poder emocional de la música en sí mismo y en los demás. Además, consideró que la del género clásico, especialmente, junto con la danza son formas para desarrollar la cognición del ser, que llevan al ser humano a la búsqueda de la verdad y bondad pura.

Para Maslow, las personas autorrealizadas suelen tener experiencias emocionales intensas, momentos de gran asombro y verdad, anhelos satisfechos y están tan absortos en su experiencia que pierden la noción del tiempo y del espacio. Posteriormente, se abrieron las posturas ante otros estilos de música como la popular, el rock and roll, el jazz, entre otros, por lo que se comenzaron a estudiar las experiencias musicales de manera independiente al género o estilo musical (Panzarella, 1980).

El concepto de experiencia cumbre sirvió como base para otros autores que se dedicaron a investigar sobre las experiencias musicales intensas. Algunas conclusiones permitieron argumentar que las experiencias musicales intensas pueden conducir a cambios duraderos en los valores, en la percepción sobre la vida, en las relaciones interpersonales y al propio desarrollo integral. Además, pueden ayudar a las personas a darse cuenta de su ser auténtico y les permite vivir una vida más espiritual (Schäffer, Smukalla y Oelker, 2014).

Aproximadamente cincuenta años más tarde de los descubrimientos de Maslow sobre experiencia cumbre, el psicólogo sueco Gabrielsson comenzó sus investigaciones sobre experiencias musicales intensas. A finales de los años 80, logró encuestar a más de 1,300

personas de su cultura y les pidió que describieran con el mayor detalle posible las experiencias musicales que hubieran vivido con mayor intensidad en su vida. Las respuestas que obtuvo fueron muy similares a las que encontró Maslow con el estudio de las experiencias cumbre en su tiempo. Gabrielsson y Lindström citados en Whale, Sloboda, Gabrielsson (2009), lograron clasificar las respuestas ante la experiencia musical en siete categorías: reacciones físicas, percepción, cognición, sentimientos/emociones, aspectos existenciales, trascendentales, personales y sociales.

Los términos “experiencia cumbre” de Maslow, “experiencias estéticas cumbre” de Panzarella” o “intensas” de Gabrielsson no son idénticos, pues las experiencias cumbre siempre son positivas y las intensas pueden ser positivas o negativas, por lo que pueden causar ansiedad o confusión. En esta investigación, se usa el concepto integral “experiencia musical”, porque se refiere a aquella que incluye emociones intensas, profundas y en algunos casos de autorrealización y se reconoce su carácter formador y transformador.

Como se ha explicado hasta el momento, la experiencia musical ha sido estudiada principalmente por la psicología de la música; sin embargo, en el campo educativo, el docente busca crear ambientes propicios para la configuración de experiencias, por lo que el conocimiento que tengan los futuros docentes sobre lo aportes de la psicología de la música acerca de las dinámicas generadas en las experiencias musicales encuentra su lugar dentro del campo educativo, especialmente para el trabajo de las emociones.

2.8.7 La experiencia musical en la educación

A lo largo de su trayectoria escolar, los alumnos suelen participar en diversas actividades, en las cuales se incluye a la música, ya sea con fines pedagógicos, recreativos o como contribución al desarrollo integral del estudiante. En algunas escuelas se ofrecen talleres artísticos musicales como rondalla, banda de música, danza, estudiantina, coro, entre otros. Aquellos alumnos que han formado parte de este tipo de agrupaciones han tenido vivencias que adquirieron un significado especial en sus vidas porque a través de ellas construyeron amistades, desarrollaron habilidades y encontraron nuevos medios de expresión. Las experiencias musicales se pueden configurar en cualquier lugar o momento de la vida (Gabrielsson, 2011), la escuela suele ser uno de los ambientes en los que se constituyen

experiencias, pues son espacios de interacción, de diálogo, de creación, de expresión y de aprendizaje.

Existen diferentes formas para conocer las experiencias que han vivido los alumnos a lo largo de su vida. El diálogo o la escritura pueden facilitar esta recuperación de las experiencias. Este tipo de prácticas activan procesos reflexivos, a través de los cuales, el estudiante puede encontrar nuevos significados de eso que vivió y fue importante para él y ese recordar y reconstruir puede generar una nueva experiencia. Para Contreras (2013), los procesos de reflexión sobre las experiencias puede ser parte constitutiva de la formación y pueden llevar al estudiante a penetrar en su mundo interior para percibir y expresar de una manera auténtica sus emociones.

Para Touriñán y Longueria (2010), introducir la música en la educación en un sentido general tendría como objetivo construir una experiencia valiosa para la propia vida y formación de cada educando, manteniendo el carácter integral, personal y patrimonial propio de la educación, porque desde la experiencia y la educación artística musical el educando desarrolla valores educativos. “Educación integral significa atender la formación desde la inteligencia, voluntad y afectividad con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones de la vida” (p. 157).

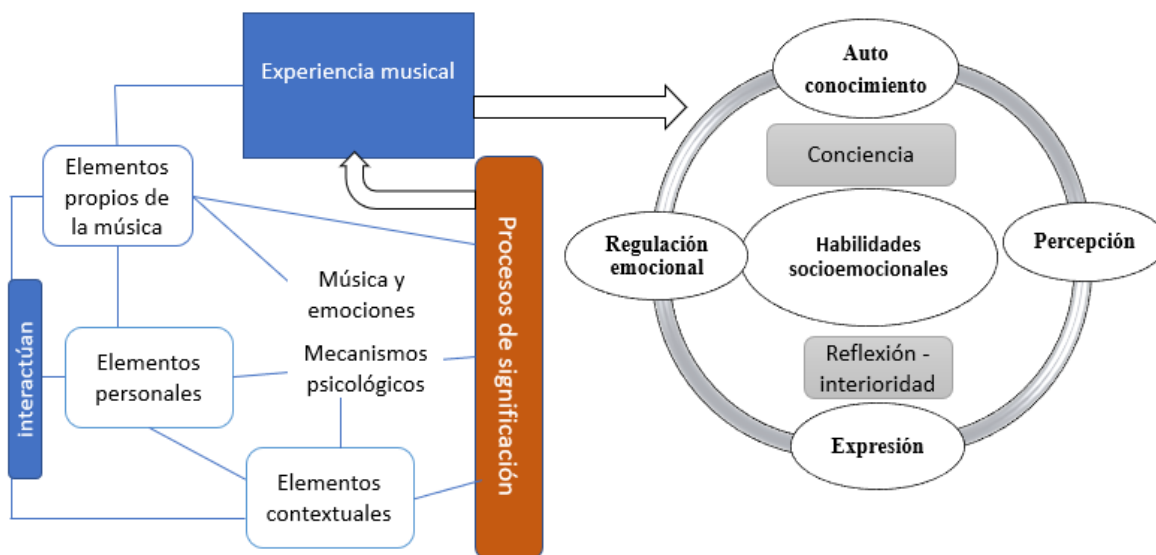
A través de la formación socioemocional se busca el desarrollo de habilidades para la percepción, el autoconocimiento, la expresión y regulación emocional. En el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), se ubica a la percepción emocional en el primer nivel dentro de la jerarquía de habilidades emocionales; la persona puede percibir el carácter expresivo de la música por la integración de las formas musicales, e identificar las emociones que se evocan cuando contacta con ella, y se da cuenta si eso que percibe en la música es análogo a lo que siente.

En resumen, la experiencia musical se comprende como una entidad compleja, en la cual intervienen elementos personales, contextuales y propios de la música. La forma como se da la interacción entre estos componentes lleva al sujeto de la experiencia a construir significados de sus vivencias, en estos procesos de significación, intervienen diferentes mecanismos psicológicos relacionados con su historia biográfica, ubicada en un contexto y momento sociohistórico. Los aportes teóricos-metodológicos de la psicología de la música

se consideraron en esta investigación, para comprender la forma como se generan los procesos de significación en las experiencias musicales y la manera como pueden incidir en el desarrollo de habilidades para el autoconocimiento, la percepción, expresión y regulación emocional.

En la figura 12 se muestra una construcción sobre la relación entre los conceptos teóricos que vinculan la experiencia musical con los procesos de significación y las habilidades socioemocionales.

Figura 12. Relación entre los conceptos teóricos



Fuente: Elaboración propia

Por medio de este esquema se ilustran los procesos que se activan para que las personas construyan los significados de sus vivencias musicales, aquellas que han dejado huella y que las que han impacto, por lo que se transformaron en experiencias. Estas experiencias musicales pueden ser procesadas por habilidades del pensamiento como la reflexión y la interioridad y pueden incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Estos procesos requieren ser contextualizados, por lo que se exponen las características de la institución en la que se realizó la investigación, así como las de su población estudiantil. Se consideró pertinente revisar la manera como se ha concebido a la música dentro de la formación docente como parte de los programas de las Escuelas Normales (EN) a lo largo de las diferentes reformas educativas y, de manera específica, dentro de la institución de estudio.

III. MARCO CONTEXTUAL

Cada estudiante tiene su propia historia de vida, durante la cual ha tenido diferentes vivencias que lo han unido o alejado de cierto tipo de música. Los programas de formación docente dentro de las Escuelas Normales (EN), han incluido desde su origen, cursos de relacionados con el arte, sin embargo, aún son poco valorados y muchas veces impartidos por docentes que carecen de una adecuada formación artística. La forma de concebir la música y otras manifestaciones artísticas dentro de la formación inicial docente ha cambiado a lo largo de las diferentes reformas educativas. La música se ha incluido dentro del currículo de la educación obligatoria y se ha articulado a los programas de las EN. Así mismo, se ha buscado integrarla, desde la promoción de algunos talleres artísticos como danza folklórica, rondalla, coro, estudiantina, banda de música, como cursos optativos o extracurriculares. Sin embargo, estos talleres se imparten prioritariamente para alumnos de educación obligatoria. Su integración a las EN ha sido casi nula.

Al revisar los planes de estudio vigentes que operan diferentes programas educativos de las EN, solo se encontró que en dos de ellos existe un curso exclusivo de música dentro de su plan de estudios: en la Licenciatura en Educación Inicial y en Educación Preescolar, probablemente porque se tiene la idea de que la música es un recurso pedagógico que favorece el desarrollo, principalmente de los más pequeños y disminuye su impacto en niveles educativos superiores. En otros programas educativos es un elemento integrado al curso de educación artística, aunque también ya se le ha dado mayor espacio curricular.

Por otro lado, la educación socioemocional en México se integró formalmente a los planes y programas (2018), y se menciona la relación con el curso de música o de educación artística, aunque no se explica el tipo de relación entre los contenidos y objetivos de ambos cursos.

A lo largo de este capítulo se describe cómo la música se ha comprendido dentro de los programas de EN a través de las diferentes reformas y cómo se ha atendido dentro de la institución en donde se realizó este estudio. Así mismo, se describe la población estudiantil que asiste a esta EN, el contexto en el que se encuentra y los esfuerzos invertidos para promover el arte y la música, como una forma de contribuir a la formación integral de los futuros maestros.

3.1 La música y la educación socioemocional en las Escuelas Normales

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), es el organismo encargado de proponer y coordinar políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes, y junto con la subsecretaría de educación básica las normas pedagógicas y los planes de estudio de las EN.

Los actuales programas de las EN entraron en vigor en agosto de 2018. Uno de los cambios fue integrar la educación socioemocional, como una estrategia para favorecer el desarrollo integral de los futuros docentes y articularlos a los programas de educación básica. La música, junto con la danza, el teatro, artes plásticas y literatura forma parte de la educación artística dentro de la formación inicial docente en las EN desde los inicios de estas, aunque con diferentes enfoques y formas de abordaje. La forma de concebir y estructurar la educación artística también ha cambiado, producto de las diferentes reformas de los planes y programas de estudio de la formación inicial docente con base en los momentos sociohistóricos, económicos y políticos.

La importancia que se le ha dado a las artes o experiencias estéticas para la formación de maestros dentro de la política educativa ha tenido diferentes matices a lo largo de la historia. Al revisar documentos acerca de la historia de las EN, se encontró que, durante las primeras décadas de su conformación, el curso de música fue impartido a lo largo de todo su periodo formativo, (dos, tres, cuatro o cinco años), dependiendo del plan de estudios vigente. Un ejemplo es el caso de la primera EN de Puebla, actualmente BINE, fundada en el año 1879. En un inicio las estudiantes aprendían teoría musical y armonía, después se cambió el enfoque teórico y se incluyeron ejercicios prácticos y la enseñanza del violín, cuando la carrera se conformaba de cinco años de formación. Sin embargo, la enseñanza de este instrumento se suprimió cuando se redujo el programa a cuatro años y se quitaron contenidos de la teoría musical (Herrera-Feria, M. y Torres-Domínguez, R. (2019). Estos datos permiten inferir que durante las primeras décadas de vida de las EN, se dio mayor importancia a la música dentro de la formación docente que la que se le da en la época actual. Los contenidos del curso de música, así como la manera de impartirlo tenía que responder a la ideología sociopolítica del momento. Posteriormente se integró un curso de educación artística para incluir la materia

de música junto con las demás artes. En 1936, los programas de educación artística respondían a un modelo de tipo socialista, porque se consideraba que el arte y literatura debían estar al servicio del proletariado (Ávalos, citado en Navarrete-Cazales, 2015).

Posteriormente, en 1942, Torres Bodet, secretario de Educación Pública de entonces, consideró que la educación debía iniciar un movimiento cultural y artístico, sin dejar de lado a la ciencia y formar al técnico de la educación (Navarrete-Cazales, 2015). Es decir, la forma de concebir a las artes en el sistema educativo nacional ha estado muy relacionada con los cambios ideológicos y políticos de cada época histórica que se ven plasmados en las reestructuraciones de los planes de estudio de la educación básica y de las EN.

Durante el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) la política económica del país adoptó los dogmas de una doctrina de tipo neoliberal y de neoconservadurismo como orientación intelectual y moral, por lo que la política educativa sobre la formación de maestros debía responder a este tipo de pensamiento económico de orden mundial; (Navarrete, Cazales, 2015). El enfoque estaba hacia la modernización a través del desarrollo tecnológico. Las artes no lograban encontrar un lugar relevante bajo esta forma de pensamiento neoliberal, al menos no desde un pensamiento humanista y social.

La reforma al Plan de Estudios de 1997 modificó de manera sustancial los programas de estudio de todas las licenciaturas impartidas en las EN del país. Los objetivos de la educación artística eran desarrollar la sensibilidad y la apreciación artística (SEP, 1997: 47). Cabe mencionar, que estos objetivos se mantuvieron en el modelo 2017.

En el plan de estudios 1997 para la formación docente, ya se percibía la necesidad de formar a los futuros docentes en el área socioemocional, pero se buscaba fortalecerla a través de los contenidos y estrategias pedagógicas sugeridas en los programas de otros cursos de la malla curricular. Se reconoció la importancia de la educación artística, junto con la educación física, para favorecer el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes normalistas. Es decir, ya se podía identificar un pensamiento integrador, que buscaba la vinculación entre las artes y el desarrollo socioemocional, aunque no se plasmara de manera explícita en los documentos.

En los planes y programas de estudio (1999), se buscaba que a través de la educación artística se apoyara la percepción y expresión de emociones (SEP, 1999), pero fue a partir de

la reforma educativa (2017), que los programas fueron reestructurados con base en un enfoque integral y fue así como se estableció la vinculación de tres áreas orientadas al desarrollo personal y social: educación artística, socioemocional y física (SEP, 2017a).

Uno de los principios rectores que se planteó en el modelo educativo (2017) fue educar para la libertad y la creatividad y promover la educación integral a través de Aprendizajes Clave clasificados en tres ámbitos: formación académica, autonomía curricular y desarrollo personal y social. En el documento de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017b) se expresa que una de las principales funciones del maestro es crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y dinámicos, por lo cual se espera que los docentes cuenten con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios, que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

Los cursos de educación socioemocional (SEP, 2017a) de la EN, están enfocados al estudio del desarrollo emocional desde diferentes enfoques teóricos y al diseño e implementación de estrategias pedagógicas para promover el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes con los que trabajarán en el futuro. Su enfoque es holístico, interdisciplinario e intercultural. Los contenidos de los programas incluyen las bases teóricas-metodológicas de educación socioemocional basadas principalmente en Goleman y Lantieri (2009), con su concepto de inteligencia emocional, Davidson y Begley (2012), desde los fundamentos neurocientíficos de la conciencia y Bisquerra (2003, 2011) y sus colaboradores, con su modelo de educación socioemocional, los cuales plantean el desarrollo de competencias socioemocionales a través del uso de diferentes estrategias basadas en la reflexión. Los programas plantean como uno de sus objetivos, que los docentes en formación puedan diseñar estrategias pedagógicas para facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus alumnos, a partir del estudio de diferentes bases teóricas de la educación socioemocional.

Además, el modelo educativo (SEP, 2017a) propone formar seres creativos, con sentido estético, que puedan apreciar la cultura y las artes. Con respecto al concepto de educación artística, los objetivos que se plasman en estos programas, es que los futuros docentes se

acerquen al arte, para desarrollar la sensibilidad y apreciación, que comprendan las diferentes manifestaciones artísticas y que puedan diseñar actividades pedagógicas basadas en el arte para favorecer el desarrollo de los niños y jóvenes.

Posteriormente, en el Plan de Desarrollo 2019-2024, se formula como uno de sus objetivos que el arte y la cultura tenga un carácter inclusivo, lo cual significa impulsar la “cultura para la paz y el bienestar y para todos” (p. 53). El arte y la cultura deben hacerse presente en “los entornos sociales más afectados por la pobreza, la desintegración social y familiar, las adicciones y la violencia delictiva” (p. 54). En esta misma línea, la SEP (2019) diseñó un proyecto para impulsar la música, a través de la formación de orquestas infantiles y juveniles en las instituciones educativas tanto de zonas urbanas como rurales e indígenas, respetando las tradiciones de cada una de estas culturas, como una manera de contribuir a la construcción de ambientes de paz y convivencia y, desarrollar las habilidades musicales de los alumnos. Este programa fue pensado para implementarse en las Escuelas de Tiempo Completo, mediante el cual se buscaba que los alumnos logaran un desarrollo integral a través de actividades artísticas para fomentar la creatividad y la construcción de ambientes de sana convivencia. Se tenía planeado dotar a las escuelas de instrumentos musicales para la conformación de estas orquestas, así como traer especialistas en música y educación musical para coordinar las actividades; sin embargo, no pudieron realizarse debido a la situación de emergencia sanitaria por la COVID-19 y en febrero de este año 2022, la SEP decidió quitar el programa de las Escuelas de Tiempo Completo, y consideró integrarlo al programa de ‘La Escuela es Nuestra’.

Esta situación ha desatado una polémica por las afecciones que puede llevar consigo para la población de alta marginación, aunque en el discurso político, se ha afirmado que se atenderá a la población más vulnerable y se destinarán los recursos a mejorar la infraestructura de las escuelas. Se ha hablado de infraestructura, del apoyo de estudiantes para el aprendizaje y de la dotación de alimentos para los alumnos de estas escuelas objetivo; no obstante, aún no se ha estipulado lo que sucederá con las actividades musicales extracurriculares que se habían propuesto en el programa de Escuelas de Tiempo Completo.

Durante la pandemia se realizaron adaptaciones para atender los diferentes cursos curriculares de los programas de educación obligatoria y de la EN, por lo que la educación

artística también tuvo que ser reestructurada, se diseñaron actividades musicales apoyadas con recursos tecnológicos, principalmente. Para los niveles de educación básica y media superior se implementó la estrategia de la SEP federal “Aprende en Casa”, a través del cual buscó llevar la educación a los hogares por diferentes medios de comunicación, radio, televisión e internet, y el uso de los libros de texto gratuitos, con el fin de garantizar el derecho a la educación. Se produjeron 12,358 recursos educativos audiovisuales para los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial, bachillerato, telebachillerato comunitario (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>). Las transmisiones comenzaron en marzo del 2020 y siguieron vigentes durante el ciclo escolar 2021-2022. Sin embargo, la pandemia hizo aún más visible la inequidad ya existente entre los diferentes sectores de la población, por lo que muchos niños y jóvenes no pudieron tener las condiciones para recibir una adecuada orientación educativa para su desarrollo y aprendizaje.

En cada institución, junto con su planta docente se buscó realizar las adecuaciones necesarias para atender los diferentes cursos de los planes de estudio. Los talleres artísticos extracurriculares que se impartían en algunas escuelas antes de la pandemia fueron suspendidos durante el periodo de confinamiento, algunos de ellos se reanudaron en el mes de abril de este año 2022, cuando todos los alumnos de educación obligatoria regresaron a las aulas. A pesar de que muchos maestros recibieron capacitación para el uso de las tecnologías con el objetivo de diseñar actividades pedagógicas con el uso de herramientas digitales, probablemente aquellos que tenían más habilidades tecnológicas pudieron diseñar actividades pedagógicas musicales más atractivas para sus alumnos.

Hasta el momento se ha referido la forma como el arte y la música han sido concebidos en las EN durante los diferentes periodos sociopolíticos y la forma como se han vinculado con los programas de educación obligatoria; sin embargo, hay aspectos particulares que construyen la cultura de cada una de las EN. A continuación, se explicarán las características de la institución en la que se llevó a cabo la investigación y de su población estudiantil.

3.2 Características del contexto institucional

La investigación se realizó en una Escuela Normal pública del Estado de Puebla, ubicada en un contexto urbano, con todos los servicios de agua potable, luz, drenaje, alcantarillado, calles pavimentadas, de fácil acceso con transporte público, etc. Esta institución se fundó el 15 de septiembre de 1879 con la Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria y un año después, en otra sede, un programa para varones (www.bine.mx). En 1951 dieron inicio otros programas de formación docente: la Escuela Normal para Educación Física y para Educadoras, con base en las ideologías progresistas de los años 20; debido a que se buscaba promover el deporte y formar a maestras especializadas en la atención pedagógica de los niños pequeños. Con la reforma de 1984, la formación docente pasó a ser parte de la educación superior, con un enfoque más científico. En el año 2000 se apertura la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; en 2004, la licenciatura en Educación Especial y en 2013 en Educación Inicial.

Actualmente la oferta académica de la institución en nivel licenciatura consta de seis programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Física (LEF), Preescolar (LEPE), Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria/Educación en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LEAT/LESET: Plan 2018 y 1999, respectivamente), Inclusión educativa/Educación Especial (LIE/LEEAI: Plan 2018 y 2004 respectivamente) y Educación Inicial (LEI). Debido al cambio de enfoque educativo, dos programas perdieron su vigencia cuando entraron en vigor los planes de estudio 2018 y se diseñaron dos nuevos programas educativos. Uno de ellos es la licenciatura en educación especial en el área intelectual (LEEAI: plan 2004) ya que su propósito era formar a docentes para la atención educativa de niños con discapacidad intelectual. Sin embargo, la forma concebir la educación desde la atención a la diversidad, llevó a implementar un nuevo proyecto. De esta manera, se configuró la licenciatura en Inclusión Educativa, ya que se buscaba atender otros tipos de necesidades educativas y no solo a niños con alguna discapacidad intelectual, sino incluir a personas con dificultades severas de aprendizaje, de conducta, de comunicación y de aptitudes sobresalientes. Posteriormente, se incluyó a la población migrante.

Así mismo, con la reforma educativa 2017, la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET: plan 1999), se rediseñó y se conformó la

Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria bajo un enfoque por competencias, en la que se retoma del plan anterior, la formación general y formación específica de la disciplina, así como su enfoque didáctico, se fortalecen las competencias de una lengua extranjera como fuente del desarrollo y actualización profesional. En julio de 2021 egresaron las últimas generaciones de la Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual (LEEAI) y la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET).

Además de los seis programas de licenciatura en Educación en sus diferentes especialidades, en la institución se imparten los niveles de Educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y, a nivel posgrado, una especialidad, una maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud y un doctorado en Ciencias de la Educación.

Todos los programas educativos de nivel licenciatura se cursan en ocho semestres en modalidad escolarizada. Desde inicios de su formación, los estudiantes realizan jornadas de inmersión y práctica en los centros educativos. En el último año de formación, los estudiantes realizan su servicio social y el trabajo de titulación; Sin embargo, durante el tiempo de confinamiento por la pandemia por la COVID-19, se tuvieron que adecuar los procesos formativos y las prácticas profesionales se limitaron considerablemente.

La institución tiene como misión ser “una institución de educación superior de amplia trayectoria y reconocimiento en la formación inicial de docentes idóneos, comprometida en la calidad educativa, mediante una cultura escolar innovadora, que contribuya al fortalecimiento de una nación próspera e incluyente” y con su mirada hacia el futuro a través de su visión: “ser al 2030 una institución de educación superior, líder en la formación inicial de docentes, actualización, profesionalización y cultura de la investigación, con proyección nacional e internacional, comprometida con la calidad educativa establecida en el artículo tercero constitucional” (<https://www.bine.mx/identidad>).

Con respecto a su organización académica y administrativa, se definen relaciones verticales y horizontales; los responsables en la toma de decisiones para la mejora de los servicios académicos y administrativos se explican de acuerdo con este tipo de organización y con base en las normas y estatutos establecidos por la SEP estatal y federal. Hay un director

general de la institución, dos subdirectores (académico y administrativo), tres áreas sustantivas: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura que dependen de la subdirección académica. En el área administrativa se encuentran los responsables de recursos humanos, financieros, materiales, soporte tecnológico, servicios escolares y titulación.

Al término de cada ciclo escolar se realiza una planeación desde el área de dirección general para el subsiguiente periodo, que se construye junto con los coordinadores de cada licenciatura, denominados de manera interna como directores. Cada licenciatura ha definido su propia misión, visión, sus políticas y objetivos de calidad que se alinean a los establecidos a nivel institucional.

Además, se han conformado otros programas de apoyo académico con el fin de trabajar hacia la mejora de la calidad académica de las EN, como los programas de evaluación, fortalecimiento para las EN, certificación, movilidad, seguimiento a egresados, tutoría, trayectoria escolar, psicopedagogía, asesoría académica, lenguas y la unidad de formación, actualización, capacitación y profesionalización docente.

Con respecto a la planta docente hay un total de 244 formadores de docentes distribuidos en las seis licenciaturas, el mayor número de docentes se encuentra en la licenciatura de Educación Física (64 docentes) y el de menor es la licenciatura en Educación Inicial (20 docentes) (www.bine.mx).

La institución es reconocida entre las Normales del Estado por su alto nivel académico, ya que, según cifras oficiales, el 80% de los estudiantes que egresan de esta EN han obtenido resultados idóneos en el examen de ingreso al servicio profesional docente, con base en los criterios establecidos por la SEP y el INEE entre los años 2015 y 2017. Está certificada por la norma internacional de gestión de la calidad ISO 9001-2015 y los seis programas de licenciatura han sido acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES).

3.3 Características de la población estudiantil

Los estudiantes normalistas de esta institución provienen de estratos socioeconómicos medio y bajo, principalmente, en su mayoría originarios de la ciudad de Puebla y de otros

municipios del estado. Hay estudiantes que provienen de otros estados colindantes, especialmente de Tlaxcala y Veracruz. Las edades de los estudiantes se ubican en el rango de 18- 23 años. El total de estudiantes de las seis licenciaturas al momento de la recuperación de la información (2020-2021) era de 1866, 436 hombres y 1430 mujeres.

Se observa una preferencia por estudiar las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física, ya que han sido los programas educativos que a lo largo de los años han mostrado tener mayor población estudiantil. Las licenciaturas en Educación Inicial y Preescolar cuentan con una población femenina en su totalidad. En las demás licenciaturas, excepto Educación Física, existe un mayor porcentaje de estudiantes de género femenino. En la tabla 4 se muestra la relación de número de estudiantes por programa educativo que existe en la EN de estudio. Se consideran los seis programas de nivel licenciatura.

Tabla 4. Relación de número de estudiantes por género y programa educativo

Programa Académico	Hombres	Mujeres	Total
LEI	0	120	120
LEPE	0	492	492
LEP	56	311	367
LEAT y LESET	110	248	358
LEF	264	125	389
LIE y LEEAI	6	134	140
Total	436	1430	1866

Fuente : Base de datos control escolar del BINE (2020-2021)

Debido a que esta investigación se realizó con estudiantes de LEF, LIE/LEEAI, LEP y LEAT se explican con mayor detalle las características de la población estudiantil y los

perfiles académicos que se buscan en cada uno de estos programas educativos. Los datos que se presentan sobre el número de estudiantes por licenciatura corresponden al periodo en el que se realizó el trabajo de campo (septiembre 2020 a marzo 2021).

La licenciatura en Educación Física (LEF) cuenta con una población de 389 estudiantes, 264 hombres y 125 mujeres. Este programa busca formar docentes que adquieren los conocimientos teóricos-metodológicos sobre la educación física para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y jóvenes. El plan de estudios 2018, incluye el curso de Educación Socioemocional en el segundo semestre y no tiene ningún curso de Educación Artística.

Con respecto a los programas de licenciatura en Inclusión Educativa (LIE: plan 2018) y en Educación Especial en el Área Intelectual (LEEAI: plan 2004), sus objetivos son formar docentes sensibles y críticos para atender a las necesidades educativas de niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, (visual, auditiva, motriz o intelectual) y a otras poblaciones vulnerables como los migrantes, a través de la aplicación de conocimientos teóricos metodológicos sobre las estrategias pedagógicas de estimulación para el aprendizaje y contribuir así al logro de uno de los objetivos de la educación actual que es atender a la diversidad. Tiene una población de 140 estudiantes, 134 mujeres y 6 hombres. En el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), el curso denominado “estrategias para el desarrollo socioemocional” se ubica en el quinto semestre y en sexto, “artes y educación física”. En el Plan 2004 hay un curso denominado “desarrollo social y afectivo” y no tiene ninguno relacionado con el arte o la música.

La licenciatura en Educación Primaria (LEP), busca formar docentes de nivel primaria que puedan favorecer los aprendizajes de niños con edades entre 6 y 12 años de diferentes contextos a través de un enfoque centrado en el alumno y con base en una concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. Tiene una población total de 367 estudiantes, 56 hombres y 311 mujeres, incluye dos cursos de educación socioemocional, ubicados en tercero y sexto semestres; y el curso de “música, expresión corporal y danza” en sexto semestre.

Por último, la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT: plan 2018) y licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (plan 1999), con una población de 358 estudiantes, 110 hombres y 248 mujeres. En el plan 2018,

se plantea como objetivo general formar docentes que se especialicen en el ámbito de la telesecundaria y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas para que puedan favorecer los aprendizajes de los adolescentes que se integran a este tipo de escuelas. El curso denominado “desarrollo socioemocional y aprendizaje” se cursa en segundo semestre y “didáctica de las artes” en séptimo semestre. En esta investigación no se considera las características del plan de estudios 1999, debido a que no hubo ningún participante de este programa.

3.4 Concepción de la música en la institución

La educación artística, aunque ya ha sido parte de modelos educativos anteriores, no se le ha posicionado en un alto nivel de importancia dentro de las instituciones escolares y formadoras de docentes, probablemente se deba a que, por un lado, hay pocos docentes con perfiles afines dentro del campo de las diferentes ramas artísticas y, por otra, no ha sido un área de investigación de interés con estudiantes del magisterio. La música en la institución de estudio suele integrarse en actividades escolares como festivales del día de las madres, Navidad u alguna otra festividad. También se ofertan talleres extraescolares como banda de guerra o de música, coro y estudiantina. Sin embargo, estos talleres están dirigidos a estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato, principalmente, por lo que la participación de estudiantes de Educación Normal es casi nula.

Dentro de las actividades artísticas que se llevan a cabo en las EN están los concursos de teatro, literatura, canto, pintura y baile; los estudiantes se inscriben de manera voluntaria y se preparan por su cuenta, con base en los requisitos plasmados en las convocatorias, pero no existen talleres regulares de expresión artística. Durante el periodo 2020-2021 estos concursos se realizaron en modalidad virtual, debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19. Cabe mencionar, que fueron requerimientos de instancias superiores del sistema educativo a nivel federal y estatal; es decir, estos eventos no fueron parte de la planeación anual de la institución.

De esta manera, se percibe la necesidad de integrar a la música dentro de la formación inicial docente y especialmente vincularla al desarrollo socioemocional de los futuros maestros, ya sea como parte de los contenidos de los cursos de educación socioemocional o

de manera transversal, y contribuir de esta manera a la formación de docentes críticos, sensibles y responsables del manejo de sus emociones. Con base en mi experiencia como docente de esta institución, he podido observar que el curso de música suele percibirse desde el punto de vista recreativo y no como elemento para la construcción de experiencias formativas de los estudiantes normalistas.

Con respecto a la investigación que se realiza en la institución, existen siete cuerpos académicos (cinco en formación y dos en proceso de consolidación). Hay once docentes con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y dos candidatos para ser incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ninguno de los cuerpos académicos trabaja con proyectos de investigación referentes a la música o a la educación artística para la formación docente.

Los acercamientos al arte y la cultura que tienen los estudiantes de la institución no han sido suficientes para generar un proyecto institucional en donde se promueva el arte entre los jóvenes normalistas. Desde mi perspectiva como docente de la institución, el arte no ha sido una prioridad. Los talleres como banda de música, danza folklórica, teatro, tuna normalista, están enfocados a estudiantes de educación básica o media superior. Algunos estudiantes de licenciatura se han integrado a los talleres de teatro y danza folklórica, aunque aún son muy pocos los que han mostrado interés y disposición para participar en estos, probablemente porque no forman parte de los planes de estudios de las EN. En el año 2015 se hizo la propuesta de abrir la licenciatura en Educación Artística, sin embargo, no logró estructurarse un plan de estudios que tuviera la suficiente solidez para ser aceptado por las autoridades educativas en ese momento. Desafortunadamente, no se le ha dado seguimiento a este proyecto.

La institución ha tenido cambios en la forma de promover el arte y la cultura, probablemente relacionados con las reformas educativas y la manera de concebir a la música y el arte en general. La realidad es que en la actualidad sigue teniendo mayor presencia y promoción en la educación básica y obligatoria que en la formación docente. Sin embargo, muchas escuelas de educación básica no cuentan con maestros especialistas en el área de educación artística, por lo que se visualiza la necesidad de fortalecer la formación integral de

los futuros docentes a través del arte y la música, como una manera de contribuir a lograr los objetivos de la educación desde un enfoque holístico y humanista.

Aunque las EN están dentro de las instituciones de Educación Superior, su estructura difiere en gran medida de la que tienen las Universidades. La EN de estudio sigue un horario continuo en turno matutino; se han planteado propuestas para flexibilizar los horarios regulares con el fin de programar actividades extracurriculares para fortalecer la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, por el tipo de estructura de las EN, estas propuestas no han podido ser aceptadas por la comunidad educativa. No obstante, la situación que se ha vivido a partir del inicio de la pandemia por la COVID-19 permitió realizar cambios en los horarios. Esto llevó a que los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar en cursos extracurriculares en línea fuera de su horario académico establecido. Si bien, se realizaron pláticas sobre música como herramienta pedagógica y propuestas sobre su implementación en modalidad virtual, se dio mayor preferencia a cursos enfocados al desarrollo de herramientas pedagógicas digitales, por las necesidades que emergieron.

En resumen, las actividades artísticas que se promueven dentro de la institución son esfuerzos aislados de algunos maestros, pero no existe un programa institucional establecido para fomentar el arte y la cultura dentro la institución, que se difunda hacia otros contextos y que proyecte la vinculación con educación básica a través de actividades de arte.

La educación artística y musical sigue siendo poco valorada en comparación con otras áreas de formación académica; tampoco se ha incluido como parte de la formación socioemocional, a pesar de que existe suficiente material bibliográfico especializado en arte como: teatro, música y literatura para trabajar las emociones de los niños y jóvenes. Las actividades artísticas y culturales que se promueven dentro de la institución como concursos de canto, poesía, fotografía, baile que se generan dentro de la EN, son respuestas a convocatorias que envía la SEP federal o estatal y que tienen que ser atendidas, es probable que estas actividades solo se conciban como formas de cumplir con las solicitudes oficiales, y no con fines formativos.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se aborda desde el enfoque de la investigación cualitativa, ya que se percibe a la persona de manera holística (Álvarez-Gayou, 2003), se privilegia “lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido subjetivo” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 49), la investigación cualitativa busca dar sentido e interpretar los fenómenos y experiencias en términos del significado que las personas les otorgan. El enfoque paradigmático es hermenéutico-fenomenológico ya que se centra en la experiencia personal, en la experiencia vivida y en cómo la ha significado la persona (Álvarez-Gayou, 2016) y con una metodología de tipo biográfico-narrativa, ya que se basa en el análisis de relatos que dan sentido a la vida de las personas.

Por medio de los relatos que hacen las personas de sus experiencias se puede evidenciar la forma como comprenden y significan el mundo (Vasilachis de Gialdino, 2007). La historia es contada en primera persona por el narrador, quien es el verdadero protagonista de lo que describe. “La unidad de narración es, por lo general, una “vida” o experiencia de vida significativa” (Denzin y Lincon, 2013, p. 344).

En esta investigación se concibe a la experiencia musical como un conjunto de vivencias subjetivas e intersubjetivas que han dejado huella en las personas. Aunque los significados pueden construirse en interacción con otras personas, por lo que pueden ser compartidos por un grupo social o cultural, la experiencia siempre es singular, porque cada uno tiene la suya (Larrosa, 2006). Una misma canción o pieza musical no es vivida ni significada de la misma manera por diferentes personas ya que intervienen elementos de tipo biográfico y contextual.

A través de esta investigación se buscó comprender cómo los estudiantes de una EN pública construyeron los significados de sus vivencias musicales para configurar la experiencia y cómo estas incidieron en el desarrollo de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional. De una manera profunda y desde la subjetividad, se buscó comprender cómo el estudiante configuró la experiencia musical; la manera como los elementos del contexto sociohistórico, los aspectos biográficos y aquellos que son propios de la música, interactuaron para movilizar procesos de significación y configurar la experiencia, pero el foco de análisis fue más allá, ya que se

buscó la relación entre esas experiencias musicales y el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas. De este modo, se enmarcan las definiciones de las categorías que se analizaron en este estudio:

- La experiencia musical se refiere al conjunto de vivencias subjetivas e intersubjetivas significativas que tiene la persona cuando entra en contacto con la música y con otros elementos que la constituyen como los personales y contextuales (Bruscia, 2007, Juslin y Västfjäll, 2008 y Juslin y Sloboda, 2010).
- Los elementos personales se refieren a los aspectos biográficos, el medio sociocultural del que proviene la persona, sus rasgos de personalidad, sus propias historias de vida, motivaciones personales, entre otros.
- Los factores contextuales, son las características del entorno en el que se configuró la experiencia, como la acústica, el momento sociohistórico, la presencia de figuras significativas para la persona, entre otros (Gabrielsson, 2011).
- Así mismo, se considera la influencia de los elementos propios de la música, como las características rítmicas, melódicas, armónicas, timbre de las voces e instrumentos para la configuración de las experiencias.

Para la definición de las habilidades socioemocionales se consideró el modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y el modelo de proceso de regulación emocional de Gross (1998) y se definieron cuatro tipos de habilidades socioemocionales: autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.

- El autoconocimiento se refiere al proceso en el que se movilizan habilidades de tipo intrapersonal que le permiten al individuo formar el concepto de sí mismo y definir su papel en el mundo. El autoconocimiento lleva a la persona a tomar decisiones más eficaces sobre su actuar emocional, que beneficien su salud integral y con bajos costos sociales.
- La percepción emocional integra las habilidades para identificar las propias emociones y las de otros. Como lo plantearon Salovey y Mayer (1990), la persona puede identificar los cambios fisiológicos y cognitivos de las propias emociones, o puede darse cuenta de lo que sienten los demás, así mismo, tiene la capacidad de

distinguir las emociones que transmiten las obras de arte, a través de la imagen, sonido o el comportamiento.

- La expresión emocional se comprende como la capacidad que tiene la persona de exteriorizar las emociones, en la cual utiliza recursos y canales de expresión para hacer manifiesto lo que siente. Algunos de estos canales son: el cuerpo, los gestos, el canto, una ejecución o composición musical.
- La regulación emocional se refiere a los procesos que se activan para cambiar la emoción o algunos aspectos de esta, en el momento en que se comienzan a generar o cuando ya han sido generadas, con el fin de lograr un mayor bienestar emocional personal y social (Gross, 1998, 2002).

Para Maxwell (2019), se requiere comprender los procesos mediante los que ocurren las cosas, los contextos específicos y el modo en que los participantes las interpretan para que el investigador pueda desarrollar explicaciones de causalidades locales, que en el campo educativo puedan transformar la práctica. De esta manera, se buscó comprender los procesos de construcción de significados que llevaron a cabo los estudiantes normalistas sobre las vivencias musicales que configuraron experiencias y, de esta manera, poder interpretar cómo estas experiencias contribuyeron al desarrollo de habilidades socioemocionales específicas.

El investigador interpreta a partir de las interpretaciones que ya han construido los sujetos sobre su experiencia, por lo que requiere la sensibilidad de un intérprete, que pueda descifrar patrones de significado, discriminar entre distintos matices de sentido, y volver inteligible lo vivido por el sujeto de la experiencia (Geertz, 1987). Sin embargo, el estudiante no siempre tiene claro “lo que le pasa”, las emociones muchas veces son confusas y contradictorias, los niveles de elaboración y sus capacidades narrativas son distintas entre unos y otros. Compete al investigador hacer las interpretaciones de segundo orden y construir analíticamente las experiencias (Guzmán y Saucedo, 2015).

Se planteó un diseño de tipo interactivo (Maxwell, 2019), en donde los componentes básicos de la investigación se interrelacionan de manera flexible y las preguntas se encuentran en el centro de la estructura; se relacionan los datos empíricos en una postura teórica-conceptual y en un lugar y momento sociohistórico.

Se utilizaron técnicas narrativas como el relato escrito y la entrevista semiestructurada para invitar a los estudiantes a contar sus experiencias musicales, “eso que les pasó” y la manera como eso que les sucedió con la música se relaciona con las habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional. Los profesores y alumnos son contadores de historias, son personajes en sus propias historias y en las de otros (Connelly y Clandinin, 1995). El relato contribuye a tomar conciencia sobre la experiencia y comprenderla porque implica una composición de aquello vivido por la persona (Contreras, 2016). “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Estas técnicas incitan procesos de reflexión, llevan a los sujetos a construir y reconstruir sus historias y a resignificar sus experiencias. Cuando una persona narra, puede recordar, y ese recordar es reconsiderar. De acuerdo con Flick (2004), las narraciones son una manera de acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio; las narraciones son usadas como datos que hablan de la experiencia de la persona, pueden dirigirse a la vida en general del informante o a un aspecto específico de su biografía, por lo que se indagaron aspectos históricos-biográficos de los participantes, elementos propios de la música y del contexto en el que sucedió eso vivido para identificar aquellos que influyeron en la construcción de los significados. Para el análisis del relato se consideró a Berteaux (1997), quien sostiene que lo importante es comprender cómo vivió la persona los hechos y lo que piensa de ellos. Se buscó entonces reconstruir los relatos para identificar esos procesos de significación que configuraron sus experiencias y su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas.

4.1 Descripción de la población y la muestra

Se invitó a estudiantes de cuatro diferentes programas educativos de una EN pública de estado de Puebla: Licenciatura en Educación Primaria (LEP), en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), en Educación Física (LEF) y en Inclusión Educativa/Educación Especial en el Área Intelectual (LIE/LEEAI) de diferentes semestres y de ambos géneros, con el fin de tener una muestra heterogénea y poder construir diferentes perfiles de los

participantes. Estos programas educativos tienen población de ambos géneros: masculino como femenino, aunque en mayor porcentaje femenino, excepto la licenciatura en Educación Física.

El tipo de muestreo fue por conveniencia o intencional ya que se incluyeron a los sujetos que desearon participar por propia iniciativa en la investigación, aquellos que tuvieran la disponibilidad de tiempo y disposición para compartir sus experiencias musicales. Debido a que la investigadora trabaja en la EN de estudio, se decidió omitir el programa educativo en el que labora para evitar que las estudiantes la reconocieran como autoridad dentro de la institución y se sintieran presionadas a contestar de determinada manera con el fin de agradarla o, por el contrario, que esto las llevara a no querer compartir información relevante para la investigación. Tampoco se consideró a la licenciatura en Educación Preescolar (LEPE), por ser un programa con una población 100% femenina. Aunque todos los participantes son estudiantes normalistas de la misma institución se buscó la variedad; por lo que se abrió la invitación a todos los semestres. Sin embargo, no fue posible incluir a los estudiantes de primer semestre debido a que al inicio del trabajo de campo aún no tenían un correo electrónico institucional y fue el único medio autorizado para invitarlos a participar en el estudio.

En un inicio, se integró una muestra de 32 estudiantes de cuatro diferentes programas educativos que decidieron participar de manera voluntaria, se seleccionaron siete estudiantes de género femenino para la etapa piloto de tres diferentes programas educativos (LEP, LIE y LEAT) y los otros 25 fueron parte del estudio propiamente dicho y se añadió el programa (LEF). Las edades de los participantes estuvieron comprendidas en el rango 18 a 23 años, y estudiaban tercero, quinto o séptimo semestre en el momento de la recogida de los datos.

De esta manera, el trabajo de campo se inició con 25 estudiantes. Sin embargo, solo se consideraron 22 (6 hombres y 16 mujeres) debido a que tres estudiantes interrumpieron su participación después de la primera fase de recuperación de datos. De esta manera, la muestra quedó conformada por 4 estudiantes de LEAT, 8 de LEP, 5 de LIE (plan 2018) /LEEAI (plan 2004), y 5 LEF; 6 de tercer semestre, 11 de quinto y 5 de séptimo; 8 procedentes de localidades rurales y 17 de contexto urbano (tabla 5)

Tabla 5. Relación de número de estudiantes por indicador sociodemográfico

Programa Educativo	Género		Semestre			Zona de procedencia	
	H	M	3°	5°	7o	Rural	Urbana
Lic. en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT)	3	1	2	2	0	3	1
Lic. en Educación Física (LEF)	1	4	0	5	0	0	5
Lic. en Educación Primaria	2	6	3	1	4	4	4
Lic. en Inclusión Educativa (LIE)/ Educación Especial (LEEAI)	0	5	1	3	1	0	5
Total	6	16	6	11	5	7	15

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos obtenidos del cuestionario de datos sociodemográficos.

Con respecto a lugar de origen de los estudiantes, 41% de los participantes proviene de la ciudad de Puebla, el 50% de otros municipios del estado de Puebla y el 9% de otros estados como Tlaxcala y Veracruz. De acuerdo con los indicadores socioeconómicos: grado de escolaridad y ocupación de ambos padres, los estudiantes provienen de estratos socioeconómicos medio y medio bajo. El 100% son solteras (os), sin hijos.

Se encontró una diversidad en cuanto al tipo de ocupación de los padres: 5 de ellos son obreros, 3 empleados, 3 docentes, 2 taxistas y 8 se dedican a otros oficios (agricultor, policía, auxiliar de contador, agente de ventas, comerciante, albañil, mecánico textil y militar retirado). En cuanto a las ocupaciones de las madres: 12 se dedican a las labores del hogar, 6 son docentes y 3 tienen otros oficios (comerciante, empleada y modista).

Los niveles de escolaridad alcanzados por las madres y padres de las estudiantes se muestran en la tabla 6

Tabla 6. Relación de escolaridad: madre y padre de las estudiantes

Escolaridad	Madre	Padre
Primaria	2	3
Secundaria	3	6
Bachillerato	4	4
Carrera técnica	2	3
Licenciatura	7	4
Maestría	2	1
Doctorado	1	1
No contestó	1	1

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos obtenidos del Cuestionario de Datos Sociodemográficos (DSD)

El estudio fue diseñado para trabajar con los participantes en dos etapas: La primera tuvo como objetivo caracterizar la muestra y definir el perfil de cada estudiante desde una descripción general sobre su experiencia musical. Posteriormente, se buscó identificar tipologías y, a partir de esta clasificación, se realizó un muestreo teórico, el cual ayuda al investigador a construir comprensiones teóricas a partir del potencial de cada caso seleccionado (Taylor y Bodgan, 1987). Por medio de este muestreo teórico se eligieron dos estudiantes de cada tipo de experiencia para realizar un análisis de mayor profundidad sobre sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.

Cabe resaltar que el trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo de manera virtual debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19, por lo que se emplearon aplicaciones digitales para mantener el contacto con los estudiantes y recuperar la información. Es probable que el periodo de confinamiento haya influido en sus estados

emocionales en el momento de la recuperación de la información y en la forma como fueron resignificando sus experiencias musicales durante su reconstrucción a través del relato.

4.2 Técnicas e instrumentos

Para la recopilación de la información se diseñaron seis instrumentos, que fueron validados por jueces expertos y posteriormente se realizó su pilotaje. Para el diseño de los instrumentos se llevó a cabo un proceso de construcción y reconstrucción continua, que partió de los objetivos de investigación y de los referentes teóricos para integrarlos en un cuadro de pasaje teórico metodológico, en el cual se describieron los indicadores de cada categoría teórica que fueron la base para elaborar las guías de entrevistas grupales e individuales (tablas 4.3 y 4.4). Para la construcción del instrumento Escala de Osgood (EO), se definieron adjetivos opuestos que las personas suelen asociar o relacionar con la música y, para la elaboración del cuestionario que contiene frases para comentar (FC), se seleccionaron frases que hicieran referencia a la música en su relación con las emociones, principalmente. Se describe cada uno de estos instrumentos.

- 1) Cuestionario de datos sociodemográficos (DSD), para recuperar información de los estudiantes como edad, estado civil, lugar de procedencia, programa educativo, semestre, ocupación y escolaridad de los padres e información sobre los cursos de educación socioemocional a los que han asistido, si es el caso. Esta información permitió caracterizar la muestra y construir los perfiles de los estudiantes.
- 2) Escala de Osgood (EO) para conocer el significado connotativo o subjetivo que los sujetos atribuyen a la música, contiene una lista de diez pares de adjetivos semánticamente opuestos.
- 3) Lista de frases para comentar (FC), que comprende once frases que se refieren a la música, y los estudiantes eligen tres de ellas para comentar. El objetivo de este instrumento es identificar los significados que ellos han construido acerca de la música, que pueden evidenciarse por las frases que eligen y por lo que comentan acerca de ellas.

- 4) Entrevista grupal (EG), para conocer gustos y preferencias musicales de los estudiantes, así como el significado que cada uno le atribuye a la música y, a través de una indagación general, conocer algunas vivencias musicales que han tenido a lo largo de su vida, tanto en ambientes escolares como en otros, incluyendo su formación normalista.
- 5) Relato escrito (RE) en el que narran su experiencia musical más significativa de su vida, la ubican en el tiempo, describen las características del entorno, tipo de música, emociones evocadas, secuencias de hechos, entre otros aspectos.
- 6) Entrevista individual semiestructurada (EI) para recuperar datos sobre influencias familiares acerca de la forma de vivir y experimentar la música, la forma en que se perciben a sí mismos. Además, la entrevista permitió aclarar o profundizar en la información que plasmaron en sus relatos para lograr una mejor comprensión sobre los significados construidos de la experiencia musical narrada. Con respecto a la música, los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus vivencias e identificar las más significativas. Una segunda entrevista individual se orientó a analizar los significados acerca de la música seleccionada por los propios participantes (Entrevista con análisis musical: EAM) con el fin de identificar aspectos específicos de estas canciones o piezas musicales que hayan contribuido al desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional. Se buscó que el estudiante pudiera ubicar la música en un momento clave de su propia historia biográfica y analizar los procesos de significación que se movilizaron para influir en su vida, especialmente en el ámbito socioemocional.

En las tablas 7 y 8 se clasifican los elementos e indicadores que fueron considerados en cada uno de los instrumentos que se diseñaron; y el pasaje teórico metodológico que se llevó a cabo para construir los instrumentos

Tabla 7. Elementos considerados para la construcción de los Instrumentos: DSD y E

Categorías	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Datos sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Programa educativo y semestre • Lugar de origen • Escolaridad y Ocupación de los padres • Participación en cursos de educación socioemocional 	Cuestionario de datos sociodemográficos
Importancia y significado de la música para los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Significado en su vida cotidiana • Percepción sobre la importancia de la música en la formación docente 	Entrevista grupal
Preferencias musicales	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos o géneros musicales preferidos • Estilos o géneros musicales preferidos en su familia o medio social 	Entrevista grupal

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Pasaje teórico-metodológico para construir los instrumentos

Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos
Experiencia musical	Elementos personales a) Historia familiar b) Identidad cultural musical c) Vivencias musicales escolares y extraescolares d) Estado psicofísico e) Personalidad (temperamento, carácter)	Entrevista semiestructurada individual Entrevista semiestructurada grupal e individual
	Elementos musicales a) Tipo o estilo de música b) Contenido literario (temas y letra de las canciones)	Relato y entrevista semiestructurada individual con y sin análisis musical
	Elementos del contexto a) Momento histórico-biográfico en el que se configuró la experiencia b) Características del entorno c) Momento histórico-musical de la experiencia (modas en la música)	Relato y entrevista semiestructurada individual
Formación socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de las propias emociones y de las expresadas por la música. • Valoración de emociones. • Regulación emocional (procesos reflexivos) 	Relato y entrevista semiestructurada individual con y sin análisis musical

Fuente: Elaboración propia con base en las definiciones teóricas de cada categoría.

Como un antecedente al diseño de los instrumentos, se realizaron entrevistas a músicos profesionales, lo que permitió reforzar el planteamiento del problema de esta investigación. Además, estas entrevistas ayudaron a identificar algunas preguntas que podían ser utilizadas en la población de estudio. Algunos datos que proporcionaron los músicos profesionales fueron pertinentes para la interpretación de los resultados. Se entrevistó a 6 músicos profesionales, 4 hombres y 2 mujeres, con diferentes perfiles: 2 compositores, 3 intérpretes

y 1 pedagogo musical, de nacionalidad mexicana, quienes expresaron sus opiniones sobre la forma como se ha integrado la música al ámbito educativo en México, el papel que juega en el desarrollo integral de las personas, desde su perspectiva como músicos y, el significado que tiene la música para ellos. Cada uno narró las vivencias que ha tenido con la música y aquellas que influyeron para descubrir y definir su vocación.

Con base en las historias que contaron se lograron encontrar algunos aspectos en común. Concordaron en que la música ha sido poco valorada dentro del campo educativo y que no se están reconociendo sus potencialidades para el aprendizaje y para el desarrollo integral de las personas, que la educación musical en todos los niveles educativos ayudaría a construir sociedades más humanas y sensibles.

Una vez diseñados los instrumentos, fueron enviados a jueces expertos para su validación técnica. Estos jueces fueron 6 docentes que laboran en la EN de estudio desde hace más de ocho años, quienes revisaron la extensión, comprensión y consistencia de las preguntas con base en los objetivos de la investigación, por lo que se les envió un documento guía, que les permitiera realizar la evaluación. Se buscó que los jueces expertos fueran docentes que han trabajado en uno o varios programas educativos de la institución, de manera que tuvieran un panorama más amplio sobre las características de la población estudiantil y que impartieran cursos de diferentes trayectos formativos, incluyendo las artes. Estos docentes han trabajado en las licenciaturas en Educación Preescolar (LEPE), Educación Física (LEF), Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET, plan de estudios 1999), Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), en Educación Primaria (LEP), en Educación Especial en el área Intelectual (LEAAI, plan de estudios 2004), en Inclusión Educativa (LIE) y Educación Inicial (LEI).

Para evaluar la extensión, se les solicitó revisar cada instrumento en cuanto al número de preguntas, y que emitieran un juicio, si era demasiado corto, largo o adecuado. Los docentes podían sugerir la eliminación de algunas preguntas, ya sea porque no las consideraban necesarias, por ser repetitivas o por algún otro motivo. Además, podían proponer nuevas preguntas que estimaran pertinentes de acuerdo con los propósitos de la investigación. Para evaluar la comprensión, los docentes revisaron aspectos de redacción, con el fin de que las ideas mantuvieran la coherencia y cohesión y que el tipo de vocablos empleado fuera

comprensible por los estudiantes normalistas de la institución. Así mismo, podían sugerir el uso de sinónimos para lograr una mayor comprensión o cambios en la estructura de las preguntas. Con respecto a la consistencia con los objetivos y preguntas de investigación, los jueces evaluaron si los cuestionamientos ayudaban a recuperar información para dar respuesta a las preguntas de investigación y a lograr los objetivos. Se analizaron las observaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos y se replantearon algunas preguntas para mejorar la comprensión y consistencia de cada instrumento.

Posteriormente, se pilotearon los instrumentos con un grupo de siete estudiantes de tres diferentes licenciaturas: en Educación Primaria (LEP), en Inclusión Educativa (LIE) y en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), con edades entre 19 y 22 años; 2 de ellas originarias de la ciudad de Puebla y cinco, de otros municipios del Estado de Puebla. No se incluyeron a estudiantes de la Licenciatura en Educación Física (LEF), debido a que en el momento en el que se inició el pilotaje de los instrumentos, aún no había estudiantes de esta licenciatura que hubieran respondido a la invitación.

La etapa de pilotaje coadyuvó a identificar la pertinencia de los instrumentos, a identificar las preguntas clave que contribuyeran a comprender el significado de las experiencias musicales y su relación con la formación socioemocional en este tipo de población. Se realizaron cambios en la redacción de las instrucciones de algunos instrumentos, como en la escala de Osgood (EO), para lograr una mejor comprensión de estas. Además, se resaltaron algunas palabras en las indicaciones que se dieron a los estudiantes para la elaboración de su relato, con el fin de que pudieran percibir la importancia de realizar una narración detallada de su experiencia.

La guía de entrevista para el análisis musical fue modificada después de realizar la primera entrevista individual. Se pensaba analizar la música de la experiencia; es decir, aquella canción o pieza musical que formó parte de la experiencia que relataron los estudiantes de manera escrita; sin embargo, en la primera entrevista individual se identificó que esta, al separarla de los elementos contextuales y sociohistóricos, perdía una parte de su significado, por lo que se decidió dar mayor libertad a los estudiantes y sugerirles la selección de sus tres canciones o piezas musicales más significativas. Además, se había propuesto analizar solo una de estas tres canciones en la entrevista, pero se optó por incluir las otras dos en el análisis,

porque se identificó que cada una de ellas, aportaba información para construir el perfil del estudiante, aspectos referentes a su personalidad e historia biográfica.

4.3 Descripción del procedimiento

Se solicitó la autorización de los directivos de los diferentes programas educativos para realizar el estudio con los estudiantes de diferentes semestres, para lo cual se les enviaron los documentos requeridos para dar formalidad, se les explicaron los objetivos de la investigación y la forma de participación de los estudiantes. Una vez que los directivos de cada programa educativo: LEP, LEAT, LEF y LIE/LEEAI, aprobaron la realización del trabajo de campo, se envió por correo electrónico la invitación a los estudiantes.

Se realizaron adecuaciones metodológicas, debido a la pandemia por la COVID 19, por lo que todos los instrumentos fueron aplicados desde la virtualidad, a través del uso de la aplicación para videoconferencias Google meet, del correo electrónico institucional y de la aplicación de mensajería instantánea Whats App.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo para recuperar datos relacionados con los significados, con las interpretaciones que hicieron las estudiantes de sus propias experiencias musicales y la relación con sus emociones. También se utilizó el relato escrito como estrategia narrativa para que el estudiante pudiera reflexionar sobre su experiencia y expresarla en un texto que revisaron, pensaron y repensaron. En el relato se buscó comprender cómo vivió el sujeto los hechos, qué significados construyó de sus vivencias musicales, y qué fue lo que sintió sobre eso que vivió (Bearteaux, 1997); es una forma de evidenciar la subjetividad del narrador que se plasma en un documento (Leguizamon, 2013).

Al escribir su experiencia, el estudiante puede darse cuenta de lo que le pasó; además, estas técnicas narrativas los ayudan a unir atributos de su vida personal y profesional; en este caso, pueden vincular lo que les pasó a partir de esa experiencia musical y el impacto que tuvo en su desarrollo personal y social. La reflexión es un “medio para dotar de significado lo vivido, lo sentido y lo pensado” (Lequizamon, 2013, p. 42); de prestar atención a ciertos aspectos que se desvelan como importantes para la persona y requieren de explicación y detalle; hablan de la manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia como narración

(Contreras, 2016). De este modo, la escritura de las experiencias ya es una actividad que forma y transforma, los docentes “asumen una posición reflexiva, que desafía las propias comprensiones” (Suárez, 2011, p.19).

En el campo educativo, se ha visto que “cuando los docentes se vuelven narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser lo que eran, se trans-forman, son otros” (Suárez, 2011, p. 19). A través del relato, se buscó captar historias detalladas de experiencias musicales que los estudiantes han vivido para analizar los procesos de significación desde su perspectiva y, la manera como estas experiencias han contribuido al desarrollo de habilidades socioemocionales de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional.

Se registraron notas de campo, memorandos, reflexiones de la investigadora en diferentes etapas, durante la recolección, después de la misma, y en la etapa de codificación de la información. Se escribieron las impresiones sobre comportamientos, actitudes, expresiones para apoyar la interpretación de la información, ya que permitió la contextualización de lo expresado y comentado por el estudiante. En un cuaderno de notas se escribieron los temas examinados, intuiciones, conjeturas y otros aspectos como las propias reflexiones.

A continuación, se explica el procedimiento que se siguió para la recuperación de la información.

- 1) Se invitó a los estudiantes de cuatro diferentes licenciaturas de la EN a participar en la investigación: LEP, LEAT, LEF, y LIE/LEEAI por medio de su correo electrónico institucional. La invitación se envió a estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestre, excepto en la Licenciatura en Educación Física (LEF), ya que solo se autorizó invitar a estudiantes de 5° semestre. Se añadió la carta de consentimiento informado, en la cual se les explicaron los objetivos de la investigación, las condiciones y su forma de participación, así mismo se les pidió su consentimiento para realizar la grabación de las entrevistas con la aclaración del uso confidencial de la información y el derecho a retirarse de la investigación, sin ningún tipo de repercusión en caso de que así lo desearan.
- 2) Una vez recibida la carta de consentimiento informado con el nombre y firma del estudiante, se seleccionaron siete estudiantes para participar en la etapa piloto. Se aplicaron los instrumentos a este grupo y se llevaron registros sobre la pertinencia de

los instrumentos para dar respuesta a la pregunta de investigación. La aplicación de los instrumentos para la etapa piloto se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre de 2020, de manera virtual. Esta fase piloto permitió identificar qué tipo de cambios se necesitaba realizar a los instrumentos para poder recuperar la información que posibilitara dar respuesta a las preguntas de investigación. Aunque en esta primera etapa no se llegó a una profundización de las experiencias, sí se pudieron identificar aquellas preguntas y los instrumentos que ayudaban a una mejor comprensión de los significados que los estudiantes han construido sobre sus vivencias musicales, el significado que tiene la música en sus vidas, y el papel que tiene en su formación docente; se pudo identificar qué tipo de intervenciones llevaban a procesos reflexivos más profundos sobre su actuar emocional y el papel que tuvo su experiencia para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

- 3) Se realizaron las modificaciones pertinentes a los instrumentos y se comenzó el trabajo de campo para el estudio propiamente dicho, el cual se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2020 a marzo de 2021.
- 4) Se enviaron los primeros cuestionarios por correo electrónico: Datos sociodemográficos (DSD), escala de Osgood (EO) y frases para completar (FC).
- 5) Se aplicaron las entrevistas grupales (EG). Se pensaba construir 5 grupos de 5 integrantes cada uno; sin embargo, debido a problemas de conectividad, algunos estudiantes no lograban integrarse a la entrevista programada, por lo que quedaron grupos entre 3 y 5 estudiantes. Las entrevistas grupales se llevaron a cabo a través de la aplicación para videoconferencias Google meet y tuvieron una duración entre 45 a 60 min. Se les pidió a los participantes que tuvieran sus cámaras encendidas para poder tener una mejor interacción entre estudiantes e investigadora, además esto permitiría tomar notas de campo, como el registro de expresiones faciales. Al término de la entrevista grupal se dieron las indicaciones de manera verbal y escrita para que pudieran elaborar su relato y enviarlo por correo electrónico. Las entrevistas grupales e individuales se realizaron en horarios por la tarde, para no interferir con las clases curriculares de los estudiantes. Se mantuvo la comunicación por correo electrónico y por la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

- 6) Las entrevistas grupales fueron transcritas en su totalidad y, posteriormente codificadas con apoyo del programa Atlas. Ti, versión 9.0. Para la reducción de información del relato y su clasificación en códigos y categorías se utilizó el mismo programa. Durante el proceso de codificación se escribieron memorandos y comentarios; se formularon nuevas preguntas para añadirlas a la guía de entrevista individual para recuperar información faltante en el relato y tener una mejor comprensión del significado de la experiencia.
- 7) Se realizaron las entrevistas individuales semiestructuradas, las cuales tuvieron una duración entre 35-45 min. Se mantuvieron las preguntas base y se añadieron otras, de acuerdo con la información que proporcionaba el estudiante de manera verbal en el momento de la entrevista o en su relato escrito, con el fin de clarificar y profundizar algunos aspectos y comprender los significados construidos de experiencias musicales, así como su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al término de la primera entrevista individual se les pidió que pensarán en tres canciones o piezas musicales que fueran muy significativas para ellos o ellas, las cuales serían escuchadas y analizadas en una sesión posterior.
- 8) Se llevaron a cabo nuevamente entrevistas individuales para analizar las tres canciones o piezas musicales que eligieron los estudiantes como las más significativas. Estas entrevistas tuvieron una duración entre 50 y 70 min. Los estudiantes reprodujeron las canciones en su celular, en algunos casos compartieron su pantalla para ver el video y la letra de manera conjunta, y los que no pudieron compartir la pantalla, enviaron el enlace a la investigadora para que la pudiera reproducir, escuchar o ver el video junto con la letra. En este segundo encuentro los estudiantes analizaron pasajes significativos de las canciones o piezas musicales elegidas, explicaron los motivos por los que estas canciones tenían un significado especial para ellos y la relación que tenía con las emociones que les evocaban.
- 9) Entre cada encuentro virtual hubo un espacio de dos a tres semanas, periodo que se empleó para la transcripción y para realizar una primera lectura y reducción de la información. Con respecto a las notas de campo, éstas fueron revisadas por la investigadora al término de cada entrevista y se integraron en un resumen, con los

temas abordados y vinculados a las preguntas de investigación. En cada revisión de la información se escribían en un cuaderno de notas, las reflexiones y primeras intuiciones de manera contextualizada.

10) Durante las diferentes fases del proceso de recolección de datos, se añadieron, quitaron o modificaron impresiones, interpretaciones y reflexiones. La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva al investigador a volver al campo, a la situación, al encuentro con los informantes, al corpus, a las notas de campo o entrevista las veces que sea necesario (Vasilachis, 2007).

En la tercera semana del mes de marzo de 2021 se concluyó la recuperación de la información. Se presenta el corpus de datos que se integró al final del trabajo de campo.

- 44 videgrabaciones de entrevistas individuales
- 7 videgrabaciones de entrevistas grupales
- 44 notas de entrevistas
- 22 cuestionarios de Datos sociodemográficos
- 22 cuestionarios de frases sobre la música
- 22 relatos de experiencias musicales
- 51 transcripciones (entrevistas grupales e individuales)

4.4 Proceso de análisis de la información

La unidad de análisis fueron las experiencias musicales de los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional y la unidad de registro el estudiante.

El análisis de la información se enfocó en los elementos constitutivos de la experiencia musical, como los elementos biográficos, contextuales y propios de la música; se buscaba identificar la forma como estos elementos estaban interactuando para construir los significados que configuraron las experiencias musicales. Se describieron estos procesos de significación y se identificaron tipologías de experiencias musicales. Una vez que se describieron las características de cada tipo de experiencia musical, se seleccionaron los dos casos más representativos de cada tipo de experiencia en relación con el desarrollo de

habilidades socioemocionales. Se construyeron los perfiles de los casos seleccionados y se realizó un análisis comparativo para identificar elementos que compartían entre ellos, como significados en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas, procesos cognitivos activados para el autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional a través de la experiencia musical.

El proceso de análisis implica un ir y venir entre datos, teoría y contexto. Esto lleva a una comprensión mejor argumentada sobre la forma como se relacionan las categorías, subcategorías y dimensiones para dar respuesta a la pregunta de investigación. Un análisis flexible adapta, moldea y emerge según la dinámica de los datos (Mejía-Navarrete, 2011), aunque con una mirada teórica.

A) Estrategia de análisis

Es así como la ruta de análisis se concibió como una espiral, en la que se buscó alcanzar diferentes niveles de interpretación y comprensión de los datos. En este movimiento de ida y venida, ascendente-descendente dentro de esta espiral se buscó llegar a un análisis y comprensión de las experiencias en niveles de mayor profundidad, ya que se fueron rectificando, ampliando o modificando las interpretaciones. De acuerdo con Mejía-Navarrete (2011), el análisis en espiral de los diferentes procesos: reducción, análisis descriptivo e interpretación se influyen unos con otros al mismo tiempo, son procesos paralelos y se acaba una etapa, se pasa a la siguiente, se regresa a la fase anterior, pero ya con una información más acabada y profunda. Las interpretaciones que hace el investigador son interpretaciones de segundo orden, lo cual implica construir analíticamente las experiencias (Guzmán y Saucedo, 2015).

Se comenzó con un primer nivel de análisis descriptivo y general; posteriormente se realizó un nivel más profundo de análisis sobre los procesos de significación de las experiencias y su relación con las habilidades socioemocionales para construir la tipología de las experiencias musicales.

Se clasificaron las experiencias musicales en cuatro tipos con base en la forma como fueron significativas, el tiempo para la configuración de la experiencia y el tipo de impacto que tuvieron en los estudiantes. Se seleccionaron dos casos de cada tipo de experiencia,

aquellos que se consideraron como los más representativos de cada tipo de experiencia musical, es decir, se realizó un muestreo teórico.

En una tercera fase, se realizaron análisis verticales y horizontales; el primero para construir los perfiles de los estudiantes, para lo cual se reconstruyeron las experiencias, vinculando aspectos de tipo biográfico y del contexto. Se construyeron los procesos de significación que configuraron sus experiencias de cada caso y la forma como incidieron en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Posteriormente, se compararon las experiencias para identificar semejanzas y diferencias en cuanto a los procesos de construcción de significados que configuraron esos tipos de experiencias y formas de incidir en las habilidades socioemocionales. Se presentan las características de cada uno de los niveles de análisis de la información.

B) Niveles de Análisis

Aunque el análisis no es un proceso lineal, se busca la profundidad en las diferentes etapas de análisis que tienen carácter jerárquico, pues van de lo general a lo específico, de lo descriptivo a lo analítico.

1) **Nivel General** en el cual hay mayor cantidad de información

- Se partió de la organización y reducción de los datos, a través de un proceso de codificación de tipo deductiva-inductiva, se consideró el cuadro de pasaje teórico-metodológico como una primera guía de codificación, y con una perspectiva más inductiva se buscaron nuevos temas y categorías a partir de los datos.
- Una vez realizada la primera reducción de la información, se revisó, depuró y determinó su pertinencia, con base en las preguntas de investigación, es decir, se tomaron decisiones sobre qué códigos podían integrarse en uno sólo, que citas eliminar y cuáles mover de categoría.
- Durante el proceso de codificación se registraron memorandos, que son formas de teorizar sobre ideas acerca de la codificación temática y del desarrollo general del

marco de análisis. Esto significa un primer paso de elaboración conceptual (Gibbs, 2007)

- Se agruparon los códigos y memorandos, como una forma de relacionar las categorías con sus subcategorías, lo cual implica identificar si hay niveles, relaciones, dependencias entre ellos o causalidad, permite identificar la variedad de condiciones, interacciones, y consecuencias asociadas con un fenómeno, una codificación de tipo axial (Strauss y Corbin, 2002).

2) **Nivel intermedio:** El análisis está orientado a profundizar en algunos ejes analíticos.

- Se elaboraron matrices con base en los focos de análisis, elementos constitutivos de la experiencia musicales (biográficos, contextuales y propios de la música), procesos de construcción de significados que configuran las experiencias musicales. De esta manera, se pudieron identificar tipologías de experiencias musicales.
- Se construyó un cuadro comparativo de los tipos de experiencias musicales, en el que se incluyeron aspectos como descripción de cada tipo de experiencia, procesos de significación y relación con las habilidades socioemocionales. Se ubicó a los estudiantes en los diferentes tipos de experiencias musicales con base en las características de cada tipo y se seleccionaron dos casos de cada tipo de experiencia. Es decir, se realizó un muestreo teórico para profundizar en esos casos seleccionados sobre sus procesos de construcción de significados que configuran sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Se construyeron los perfiles de cada uno de los casos seleccionados, con el fin de integrar los elementos constitutivos de la experiencia musical y poder identificar procesos de significación relacionados con las habilidades socioemocionales.

3) **Nivel específico:** Análisis individuales con los casos significativos de cada tipo de experiencia musical

- Se realizaron análisis de tipo vertical y horizontal. Estos tipos de análisis implican mayor profundidad y especificidad, los cuales permiten relacionar la experiencia musical en su complejidad (red de significados, tipologías) y su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas. El análisis vertical tiene como objetivo construir los perfiles de los estudiantes seleccionados; de este modo se analiza de manera profunda “lo que le pasa”, sus propios procesos de significación de sus experiencias, y la forma como han incidido en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.
- Se recuperaron momentos y vivencias, en los cuales se movió lo emocional; es decir, el análisis se orientó a comprender cómo se sintió el estudiante, cómo significó y resignificó su experiencia. Se buscaron puntos de inflexión o viraje (Bertaux y Bertaux-Wiame, citado en Kornblit, 2007) que se refieren a los momentos que llevaron a la persona a tomar otro rumbo en su itinerario biográfico, en este sentido, se buscó identificar los momentos en su experiencia musical que contribuyeron al desarrollo de habilidades socioemocionales. Con respecto al análisis horizontal, se compararon las experiencias musicales para identificar aspectos que compartieron con otros estudiantes o que los distinguieron con respecto a los procesos de significación y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Debido a que el trabajo de campo se realizó durante pandemia, se consideró necesario contextualizar las interpretaciones a las características del momento actual, por la influencia que pudo haber tenido en los estudiantes, en la forma de percibir, valorar, comprender y regular sus propias emociones, y de resignificar sus experiencias. Se observaron momentos de sensibilidad y reflexión que pudieron haber sido intensificados por las características del momento que les tocó vivir.

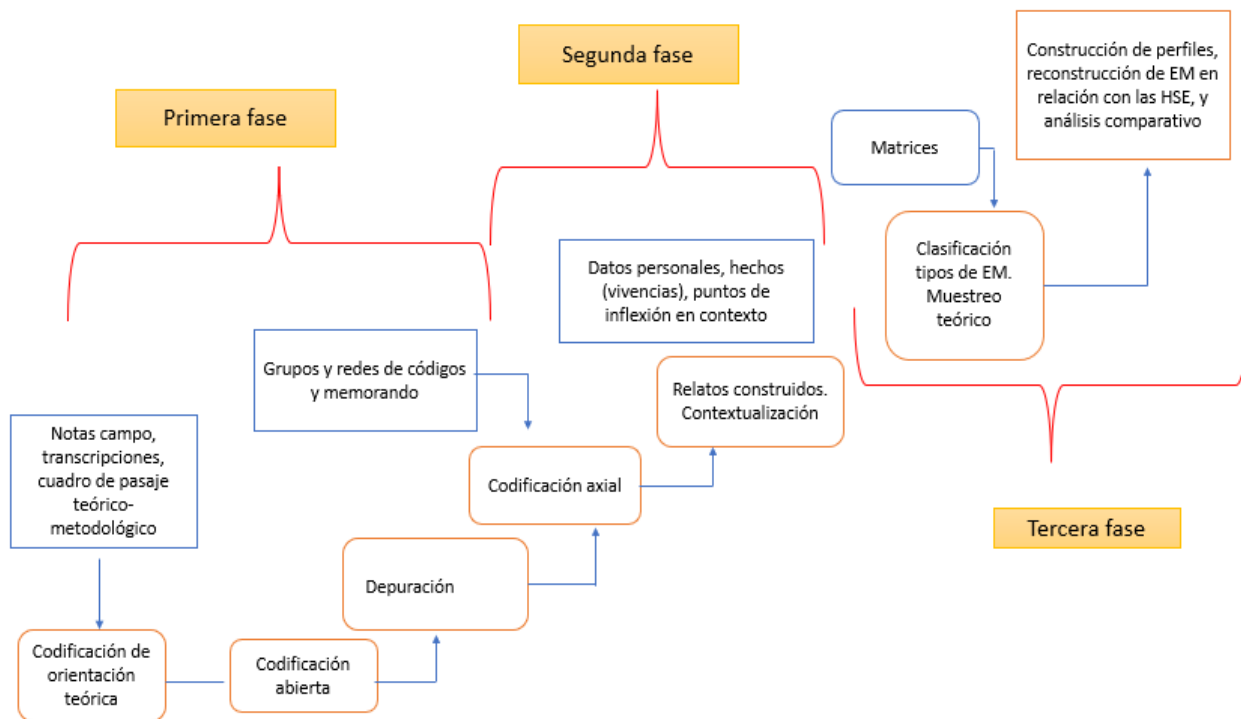
C) Dispositivos para la sistematización:

Para la sistematización de los datos se utilizó el programa Atlas. Ti, versión 9.0, como herramienta para realizar el proceso de codificación, descripción de códigos, el registro de memorandos, comentarios, agrupación de códigos y de memorandos y la construcción de redes (vínculos e hipervínculos), con el fin de identificar de manera estructurada relaciones entre categorías y subcategorías.

Además del programa Atlas. Ti .9 se elaboraron matrices, las cuales permitieron integrar la información para cada sujeto con relación a los ejes analíticos que se eligieron foco y una base de datos en Excel para concentrar la información, la cual ayudó a registrar las fechas y tiempos de aplicación de cada instrumento, y de esta manera llevar un control de la información recopilada y los avances en las transcripciones de cada entrevista.

La información que se integró en las matrices fue insumo para la construcción de casos y la comparación entre ellos. En la figura 13 se ilustra el proceso analítico que se llevó a cabo, y los dispositivos que se utilizaron para cada etapa.

Figura 13. Estrategia para el análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de datos, se consideraron los procesos reflexivos de la investigadora acerca de sus propias experiencias musicales. De acuerdo con Álvarez-Grayou (2003) “los investigadores deben poner entre paréntesis tanto como sea posible sus propias experiencias” (p.61); esto permite reconocer la influencia de la investigadora en las interpretaciones de segundo orden sobre las experiencias musicales de los estudiantes, priorizando la subjetividad del entrevistado.

4.5 Alcances y limitaciones del estudio

Como se ha explicado, el trabajo de campo se tuvo que realizar de manera virtual debido a la situación de pandemia por la COVID-19, lo cual implicó una reestructuración del diseño metodológico. Si bien, estas adecuaciones permitieron la recuperación de la información, las interacciones entre investigadora- estudiantes se vieron limitadas. Se buscaron formas de crear un ambiente de confianza para cada uno de los encuentros, y se pusieron a prueba las

capacidades adaptativas tanto de los estudiantes como las de la investigadora. Las expresiones faciales y los tonos de voz de los estudiantes fueron los aspectos principales que se consideraron para realizar las interpretaciones en contexto, debido a que solo se podía observar una pequeña parte del cuerpo y en algunas ocasiones, los estudiantes tuvieron que desconectar sus cámaras debido a la mala conectividad.

Solo se incluyeron cuatro programas educativos de una misma institución y, aunque todos los estudiantes que participaron en el estudio forman parte de esta EN, sí se identificaron particularidades que se relacionan con el programa educativo que estudian, probablemente esto esté relacionado con sus intereses de atender a determinado tipo de población a través de su práctica docente. Aunque se buscó un análisis profundo de sus experiencias, sería pertinente realizar el estudio con otro tipo de instituciones para determinar aquellos aspectos de carácter general y particular.

Se buscaba que la última sesión fuera más vivencial, en un ambiente preparado de sensibilización, en el que los estudiantes pudieran escuchar su música significativa con un mayor involucramiento emocional. Sin embargo, esto no fue posible debido a que se tuvo que pasar a la modalidad virtual y algunos estudiantes tuvieron algunos problemas para compartir el audio, o no tenían buena calidad en el sonido, por lo que no se logró el alcance que se esperaba en esta última sesión.

A pesar de estas limitaciones, se estableció una relación de confianza y apertura entre estudiante-investigadora y se pudieron recuperar los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación. Para una mejor interpretación de los datos, se realizaron las anotaciones sobre lo que comentaban los estudiantes acerca de lo que estaban viviendo durante el confinamiento y sus emociones y sentimiento con respecto a estos cambios importantes en su vida.

4.6 Consideraciones éticas

En las diferentes fases de la investigación se cuidó en todo momento al participante: durante la recolección de datos, el análisis de estos, la difusión y elaboración del reporte (Creswell, 2007). Cuando se realizó la invitación a los estudiantes, se les explicaron los objetivos de la investigación, las condiciones del estudio y su forma de participación y pudieron decidir de manera voluntaria ser parte del estudio.

Creswell (2007), resume que las normas éticas deben incluir el respeto a la privacidad, el anonimato de los participantes y el derecho a retirarse de la investigación si se siente en riesgo, por lo que se elaboró una carta de consentimiento informado, en donde se estipularon por escrito las condiciones de la investigación, el uso confidencial de la información. Así mismo, los estudiantes autorizaron la videograbación de las entrevistas. Este documento se les envió a los interesados por medio de su correo electrónico institucional, lo escanearon, firmaron y regresaron a la investigadora, quien también lo firmó. Se les proporcionó una copia con ambas firmas a cada uno de los participantes.

Se tenía previsto disponer de un espacio físico adecuado para las entrevistas, pero debido a que se tuvieron que realizar de manera virtual, algunos estudiantes no tenían las condiciones idóneas, ya que había ruidos externos que limitaban una correcta escucha, o había otras personas en la cercanía que afectaban la privacidad. A pesar de estas limitaciones, se logró construir un espacio de confianza y seguridad. Se buscó la flexibilidad para entender las situaciones adversas que se presentaban y se trataba de encontrar soluciones.

El estudio no buscó profundizar en la vida de los estudiantes, solo en aquellos aspectos relacionados con sus experiencias musicales. Sin embargo, surgieron temas de carácter personal e íntimo, que se trataron con respeto y sensibilidad, sin presionar en ningún momento al estudiante a compartir información que no deseara compartir o que no estuviera relacionada con los objetivos de la investigación.

V. RESULTADOS

En este apartado se presentan las interpretaciones de segundo orden; es decir, las elaboradas por la investigadora a partir de las interpretaciones que dieron los estudiantes de sus experiencias musicales, de los significados que construyeron y la forma como incidieron en su desarrollo socioemocional. Se comienza con la caracterización de la muestra, para lo cual se consideraron en un nivel general los significados atribuidos sobre la música, que se obtuvieron de la escala de Osgood (EO), significados construidos a través de los datos obtenidos del cuestionario de frases para comentar (FC), y de la entrevista grupal (EG), las preferencias musicales, vivencias con la música durante su trayectoria escolar y opiniones sobre el papel de la música o la educación musical como parte de su formación docente.

Debido a que la muestra está conformada por 16 mujeres y 6 hombres, se prefirió utilizar el género femenino en la redacción de este capítulo para referirse a ambos géneros. Esto es con el fin de construir un texto fluido; solamente se hará uso del género masculino cuando se haga referencia a algún estudiante en particular de este género.

Posteriormente, se presentan los resultados acerca de la forma como fueron interactuando los elementos personales, contextuales y propios de la música, así como los mecanismos psicológicos implicados en los procesos de significación de las vivencias musicales para configurar las experiencias. Se reconstruyeron los casos con base en estos procesos de significación y con relación a las habilidades de autoconocimiento, percepción y regulación emocional. Se presentan las tipologías construidas de experiencias musicales.

Se analizan los resultados que permiten dar respuestas a la pregunta general y a las secundarias, que guiaron esta investigación. Las interpretaciones construidas serán sustentadas a través de citas que se seleccionaron y que pasaron por diferentes niveles de análisis.

5.1 Caracterización de la muestra

Con base en los datos sociodemográficos, se buscaron posibles relaciones entre los diferentes indicadores; sin embargo, no se pudieron distinguir relaciones entre ellos, probablemente esto se deba al tamaño reducido de la muestra (22 estudiantes). Solo se pudo

identificar que de los 6 estudiantes varones que participaron en el estudio 4 provienen de medios rurales y estudian las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y en Educación Primaria (LEP). Es probable que el hecho de provenir de un medio rural haya influido en su interés por estudiar la modalidad de telesecundaria, ya que es un programa educativo, cuyo campo de trabajo predomina en contextos rurales o semiurbanos.

Con relación a su participación en cursos de educación socioemocional (ESE), solo 7 estudiantes de los 22, reportaron que ya habían tomado algún curso de ESE; sin embargo, al revisar la malla curricular de cada una de las licenciaturas, se pudo identificar que, 8 estudiantes ya lo habían cursado y no lo mencionaron en el cuestionario de datos sociodemográficos (DSD). Es decir, 15 estudiantes en total ya habían participado en algún curso de educación socioemocional. Al indagar sobre las causas sobre la omisión de esta información, se pudo identificar que algunas de ellas no lo tenían presente en su memoria, al momento de contestar el instrumento.

De acuerdo con los comentarios de las docentes en formación, los cursos de ESE se enfocan preferentemente al desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños o jóvenes con los que van a trabajar y poco en su propio trabajo personal, a pesar de que uno de los propósitos de estos cursos es contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales del futuro docente, pues de acuerdo con lo establecido en los programas de educación socioemocional de las EN, un docente que maneja adecuadamente sus propias emociones podrá diseñar estrategias que contribuyan al desarrollo socioemocional de sus alumnos (SEP, 2018 a, b).

Para conocer los significados atribuidos por las estudiantes acerca de la música, se aplicó la Escala de Osgood (EO). Con base en las respuestas de las 22 participantes, se puede afirmar que las estudiantes suelen relacionar la música con estados de relajación (14 estudiantes) y, con las emociones y sentimientos (10 estudiantes). Los significados construidos sobre de la música se reflejaron en los comentarios que expresaron por escrito en el cuestionario de frases para comentar (FC). Las estudiantes concibieron a la música como un medio de expresión emocional, liberación, desahogo, un lugar de seguridad y protección; es el consuelo que necesitan para superar algunos momentos difíciles. Así mismo, la consideraron como regulador emocional y un recurso que utilizan para cambiar sus estados de ánimo.

La frase más elegida fue: “La música nos toca emocionalmente en donde las palabras no pueden” (Johnny Depp), por 10 estudiantes, seguida de “La música actúa como una llave mágica, capaz de abrir el corazón más estrechamente cerrado” (María Augusta von Trapp), seleccionada por 9 estudiantes.

Las estudiantes eligieron estas frases porque estaban de acuerdo con esta forma de pensar sobre la música, además porque ya habían vivido situaciones, en las cuales la música fue de ayuda para reestablecer su equilibrio emocional o porque habían sido testigo de los beneficios que tiene esta para otras personas.

“Hay música y momentos que logran tocar emociones, sentimientos, que con dificultad logra una charla, a veces la música logra que podamos sincerarnos con nosotros mismos, tiende a ser de mayor ayuda para desahogarnos” (Amalia, LEF).

La entrevista grupal significó el primer encuentro virtual con la investigadora. A través de esta primera entrevista se buscó conocer algunos aspectos generales sobre los significados que tiene la música para ellas, sus preferencias musicales y su postura acerca del papel que juega la música en su formación docente.

Con respecto a sus preferencias musicales, no se pudieron establecer tendencias sobre estilos de música que distinguiera a las estudiantes normalistas, debido a que es un aspecto muy personal que va unido a las preferencias musicales que se han construido dentro de la familia, a las vivencias musicales escolares, a su contexto social y a sus propios rasgos de personalidad.

Se mencionaron 16 tipos de música, sin embargo, el más referido fue el género pop tipo balada en español y en inglés, 13 de las estudiantes lo consideraron como uno de los tipos de música que más les gusta, aunque tenían otros estilos que también disfrutaban escuchar; 7 de las estudiantes afirmaron que no tenían preferencias específicas, que lo importante para ellas era la conexión emocional ya sea con la letra o la melodía, y que dependía más de su estado de ánimo para decidir qué tipo de música escuchar.

En cuanto a los antecedentes de educación musical ya sea dentro o fuera del ámbito escolar, fue notorio que 11 estudiantes formaron parte de talleres artísticos durante su trayectoria escolar tales como danza, banda de guerra y música, rondalla, flauta, no obstante, algunos de ellos solo fueron mencionados como parte de su trayectoria escolar, pero no

tuvieron un significado trascendente para ellas, excepto los talleres de banda de música y rondalla (8 estudiantes). Estos talleres fueron los más significativos para las estudiantes reconocieron que, durante su estancia en este tipo de agrupaciones artísticas tuvieron vivencias significativas que contribuyeron a su formación y transformación.

Cuando se les preguntó sobre los motivos por los que desearon participar en el estudio comentaron que se habían sentido atraídos por el tema, ya que tenían un gusto especial hacia la música, otras pensaron que deseaban aprender sobre cómo utilizar la música como un recurso pedagógico para el trabajo con sus alumnos. A pesar de que se les informó sobre el objetivo de la investigación y su forma de participación en la carta de consentimiento informado, en la entrevista grupal se dejó ver que algunas de ellas no habían comprendido los objetivos del estudio y pensaban que participarían en algún curso-taller sobre estrategias musicales para fortalecer su práctica docente.

Con respecto a los antecedentes de educación musical, se observó que el 72% de las participantes cuenta con algún tipo de educación musical, aunque sea en un nivel básico. Es probable que el interés para participar en este estudio y su gusto por la música haya estado relacionado con sus antecedentes de educación musical que recibieron, ya sea porque aprendieron a tocar algún instrumento y fueron parte de algún grupo musical, o porque alguno de sus familiares estudió música o se involucró en el ámbito musical, por lo que la música formó parte del ambiente en el que crecieron.

5.2 Configuración de la experiencia musical y sus elementos

La experiencia musical se recuperó a través del relato escrito, el cual se profundizó en la entrevista individual. Las estudiantes reflexionaron sobre su experiencia musical más significativa. A través de la narrativa, lograron conectar hechos, historias, situarlos en un escenario y tiempo (Connelly y Clandinin, 1995), lo que facilitó ubicarla en un contexto. Cada una mencionó los hechos que consideró importantes y la forma como se fueron conectando para configurar la experiencia. Escribieron lo que sucedió, cómo vivieron eso que les sucedió, quién estuvo presente, cómo se sintieron, qué significado tuvo para ellas, y la forma como impactó en su vida.

En las experiencias musicales que identificaron las estudiantes se generaron procesos de significación en los que interactuaron elementos de tipo personal, musical y del contexto, en los que se evidenció la movilización de mecanismos psicológicos que subyacen a las respuestas emocionales ante la música (Juslin y Västfjäll, 2008; Juslin, 2013). Algunas estudiantes se dieron cuenta del impacto que tuvo la experiencia musical en su vida, cuando escucharon esa canción o pieza musical nuevamente y pudieron recordar, sentir y pensar sobre ese momento que se quedó grabado en su memoria, de esta manera resignificaron su experiencia. Las experiencias musicales se configuraron de manera espontánea, aunque en algunas ocasiones eran eventos ya planificados como un concurso o una graduación, los cuales tenían las condiciones idóneas para poder mover o intensificar las emociones. Sin embargo, la forma como la vivió cada estudiante fue única, porque cada uno tiene la suya (Larrosa, 2006).

Las experiencias musicales se recuperaron a través del relato escrito, y pudieron ser analizadas con mayor detalle durante la entrevista individual semiestructurada. Así mismo, el análisis de sus canciones o piezas musicales más significativas fue otra forma de recuperar experiencias musicales y las llevó a reflexionar sobre aquello que les había pasado con esa canción o música específica y lo que significó para ellas en ese momento.

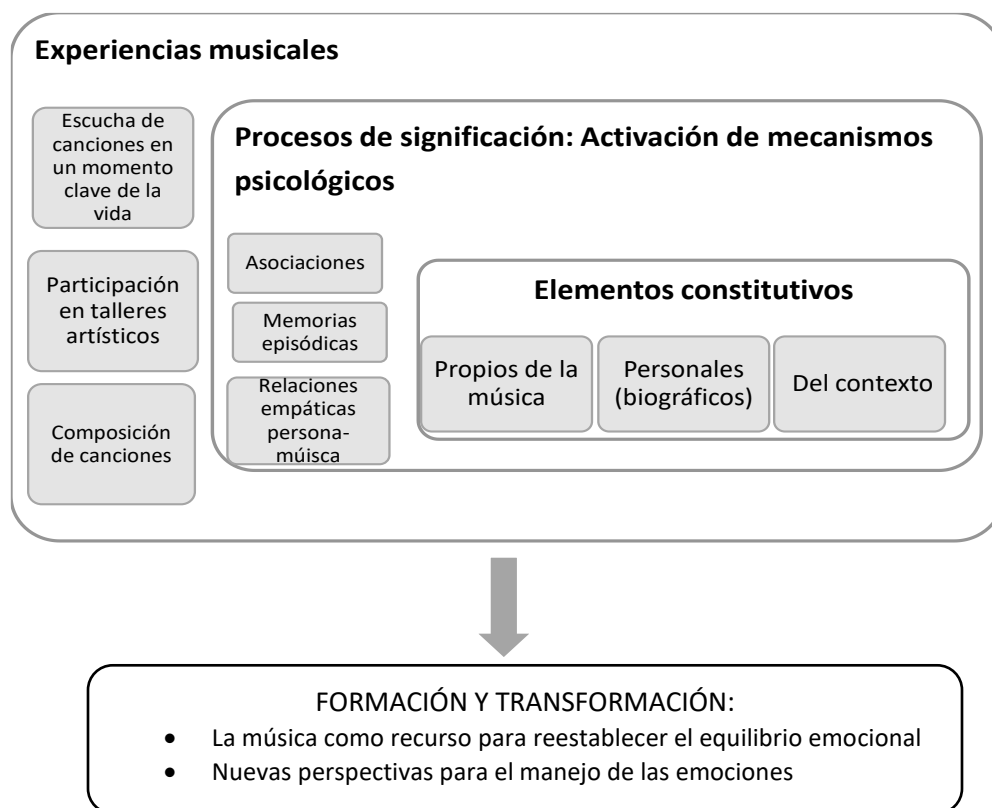
Las estudiantes refirieron diferentes tipos de experiencias musicales: por medio de la escucha musical, de la ejecución de un instrumento como parte de un ensamble grupal o en uno de los casos se configuró a través de la composición de canciones como una forma de contar su propia historia.

A partir de esta información se pudo evidenciar que los significados construidos en torno a cierta música estuvieron relacionados con la resolución de algún conflicto en un momento clave de su vida, por lo que posteriormente esa música se transformó en un recurso para el manejo de sus emociones.

Las experiencias musicales que narraron las estudiantes fueron ubicadas en distintos momentos de su vida, pero el periodo que se presenta como el más significativo fue durante la adolescencia, ya que 15 estudiantes ubicaron sus experiencias durante la secundaria o bachillerato o en la transición entre estos niveles educativos, 5 durante la primaria y 2 en el nivel superior; en contextos escolares (50%) o extraescolares (50%). Este dato podría revelar

la importancia que tienen las actividades musicales para los jóvenes durante la adolescencia como una forma de mantener o reestablecer su equilibrio emocional y el impacto que pueden tener aquellas que son organizadas dentro de una institución educativa para configurar experiencias. De esta manera, escuchar música con amigos o personas significativas, participar en festivales, concursos de bandas, coro, rondalla, entre otros, pueden facilitar la construcción de procesos de significación de las vivencias musicales, que influyen en su forma de percibir, expresar y regular sus emociones (figura 14)

Figura 14. Elementos y procesos para la configuración de la experiencia musical



Estos resultados representaron un primer acercamiento para comprender la dinámica de las experiencias musicales y los procesos de significación, pero se requirió ir a niveles más profundos de análisis. La pregunta general de este estudio ¿cómo construyen los estudiantes normalistas los significados de sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales? se mantuvo en el centro durante las diferentes etapas de

análisis de los datos, como lo sugirió Maxwell (2019), y para poder comprender estos procesos que las estudiantes movilizaron para la construcción de significados sobre las vivencias musicales que dejaron huella en su vida y que impactaron en el desarrollo de habilidades socioemocionales de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional, fue necesario responder a las preguntas secundarias. Para responder a la primera de ellas: ¿qué elementos personales, contextuales y propios de la música contribuyen a la configuración de experiencias musicales de los estudiantes normalistas? fue necesario analizar las experiencias musicales de las estudiantes en relación con cada uno de los elementos que las constituyeron (personales, contextuales y propios de la música) como lo consideraron Juslin y Västjfall (2008), Juslin y Sloboda (2010) y Gabrielsson (2011).

Con respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo interactúan los elementos, personales y contextuales y propios de la música en los procesos de significación de las experiencias musicales de los estudiantes normalistas?, se pudo evidenciar que la interacción entre los elementos se genera en todos los casos, porque la música no actúa por sí sola, porque hay aspectos personales que hacen que la persona sea más receptiva a cierto tipo de música, porque las características del contexto en las que la estudiante escuchó o experimentó la música contribuyeron a que la viviera con mayor intensidad y lograra dejar huella. Entonces, cada elemento personal, contextual o propio de la música tuvo un peso o valor diferente en la construcción de significados de las experiencias musicales.

En algunos casos, se pudo identificar que los elementos de tipo biográfico fueron determinantes para la configuración de la experiencia, porque se relacionaron con algún evento importante de la vida del estudiante, porque a partir de lo que le sucedió pudo resolver alguna situación conflictiva o porque sus rasgos de personalidad favorecieron a su receptividad musical, y la llevó a sentir con mayor intensidad la música que escuchó, interpretó o compuso.

En otros casos, fueron los elementos del contexto los que adquirieron mayor valor para la estudiante; las características del entorno en el que escuchó esa música fueron las que determinaron que eso que vivieron algunas estudiantes con la música fuera importante para ellas, porque estuvieron cerca de personas significativas (padres, amigos, novios), o porque fue un evento masivo en el que se logró el contagio de las emociones y su intensificación.

Así mismo, se identificaron los casos, en los que el elemento “música” tuvo un papel preponderante para la configuración de la experiencia, porque las características expresivas que la estudiante reconoció en una canción o pieza musical, determinadas por los elementos musicales como el ritmo, la melodía, la dinámica, el timbre de las voces, de los instrumentos o la letra de las canciones lograron comunicar esas emociones percibidas y sentidas por las estudiantes.

A continuación, se presentan las evidencias empíricas que muestran las formas en las que participaron los elementos constitutivos de las experiencias musicales y sus formas de interacción.

a) Elementos personales

Los elementos personales se refieren a los aspectos biográficos de las estudiantes, como sus antecedentes de educación musical o de su familia, el significado personal y familiar construido acerca de la música, sus rasgos de personalidad, preferencias musicales, estados emocionales en el momento de la experiencia y aquellos aspectos de tipo personal que influyeron en la manera como se configuraron las experiencias.

Se pudo evidenciar que las preferencias musicales de las estudiantes se conformaron por la influencia de los ambientes musicales en los que han crecido, sus círculos de amigos y su medio cultural.

“yo creo que me siento identificado con el tipo regional mexicano, por mi contexto, porque aquí hay muchos vaqueros, es una zona ganadera, habitualmente pues los bailes, todo eso, pues suenan con música de banda, así que pues estoy más identificado con ellos y de hecho a mí también me gusta vestirme así” (Israel, LEAT)

Israel es originario de una zona rural y se siente identificado con sus tradiciones. Israel considera que la música que acompaña las fiestas y los eventos populares es parte de su identidad, por lo que reconoce que el medio cultural en el que ha crecido ha influido en la conformación de sus preferencias musicales.

En cuanto a los antecedentes de educación musical en la familia: Algunas estudiantes (8) explicaron que tenían familiares cercanos que tocaban algún tipo de instrumento, que habían

sido parte de grupos musicales dentro de su población, por lo que les transmitieron el gusto por la música y por la práctica de un instrumento, el canto o la danza. Algunas de estas estudiantes se interesaron por participar en grupos escolares como la banda de música (4), otras buscaron la práctica musical en talleres artísticos o cursos extraescolares relacionados con la música (4).

“sí, de hecho en mi familia, pues a todos les gusta como la música, tengo mis tíos, a mis tíos les gusta tocar la guitarra, les gusta cantar, de hecho cuando eran jóvenes tenían como sus grupos... a mis primos les gusta también esto de la música, todos tocan como algún instrumento y de hecho tienen como sus pequeños grupitos de bandas musicales (se ríe y muestra signo de entrecomillado con sus manos) y desde que yo era pequeña, pues yo crecí con mis tíos porque mi mamá era madre soltera, entonces me crié con ellos y con mis abuelos, entonces crecí como en este entorno” (Noelia, LEP)

“He tenido varias experiencias musicales y todo viene desde mi abuelo que estaba en una banda de música tocaba el trombón en las fiestas de la iglesia en el pueblo, después mi papá tocaba los platillos en la misma banda y yo también toqué el clarinete en una banda de música en una escuela, desde pequeño me encantaba ver los desfiles del 5 de mayo, viendo las bandas de música y soñaba algún día poder formar parte de una banda, representar a mi escuela frente a mucha gente tocando y sentir esa alegría” (Evaristo, LEP)

Todas, excepto una estudiante, consideraron que su acercamiento a la educación musical fue positivo. La estudiante que valoró como negativas algunas vivencias que tuvo con la música explicó que se debió al mal trato por parte de una de sus maestras del Conservatorio. Sin embargo, el gusto por la música fue construido por la influencia que recibió de otras personas que compensaron estas malas vivencias con la música durante esa época.

“ después me hice amiga del encargado de la sala de cómputo y él tocaba la guitarra y cantaba canciones de los Beatles, que me gustaban más en esa época y me contaba de su hija cuando era de mi edad, entonces supongo que ese lazo [sic] con la música me hacía [sic] querer regresar al Conservatorio pese a lo que había vivido, también no [sic] salí traumada porque me di cuenta de que la música no es negativa, sino que es un medio de escape dependiendo de como se tome” (Zamira, LEP)

Por último, tres estudiantes reportaron que no tenían ningún tipo de antecedente de educación musical en su familia, ni habían participado en ningún taller de música o curso relacionado con ella, pero que disfrutaban escuchar música y consideraron que sus preferencias musicales se habían desarrollado por el tipo de música que se escuchaba en casa y por la conexión emocional que tenía su familia con esta. Es decir, las estudiantes identificaron el tipo de influencias que han recibido del medio en el que han crecido y la forma como construyeron los significados acerca de la música que comparten con su familia.

Otro de los elementos personales que influyó en los procesos de significación de las vivencias musicales fueron los rasgos personales que reconocieron en ellas mismas al verse reflejadas en alguna frase, en la historia narrada de una canción o en el carácter emocional percibido en la melodía.

“Bueno, ya con las tres canciones puedo decir que soy una persona bastante tranquila porque todas son así como relajadas, que soy una persona amorosa” [sic] (Zamira, LEP)

Algunos eventos que formaron parte de su historia biográfica fueron acompañados por música. Esa música se volvió significativa porque la asociaban con lo que significó para ellas esa situación en su vida. Ernesto narra su experiencia al graduarse con honores del bachillerato, para él la música que acompañó ese evento hizo el momento más emotivo, intensificó sus emociones.

“Esa música que yo escuché, hizo que los eventos que yo pasara, que los eventos fueran más emotivos, porque las canciones que yo escuchaba, creo que estaban muy relacionadas con lo que estaba pasando en ese momento, por ejemplo, la de Dream como significa sueño y pues era un sueño que yo tenía desde el principio, entonces quedaba muy intacto con lo que yo pasé y entonces la música hizo que el recuerdo se volviera más significativo porque no lo he podido olvidar, cada vez que yo escucho una de esas canciones me hacen recordar todo, todo, todo desde el principio” (Ernesto, LEP)

En el caso de Ernesto, se puede evidenciar la interacción entre los elementos personales, musicales y contextuales de la experiencia. Este logro que tuvo Ernesto forma parte ya de su historia biográfica que influyó en sus emociones, que lo llevaron a tener motivaciones y plantearse nuevas metas. La música adquirió significado por el contexto en el que la vivió y la asoció a emociones positivas, cuando escucha esas canciones en el presente se evocan esos

recuerdos que fueron tan importantes para él. La música que escuchó durante ese evento especial logró intensificar sus emociones, ya que el texto de las canciones comunicaba lo que él estaba sintiendo en ese momento.

b) Elementos musicales

Los elementos de la música, como el ritmo, las armonías, el tiempo, el timbre de los instrumentos o las voces de los intérpretes también influyeron en las estudiantes para que construyeran los significados de sus vivencias musicales. El compositor busca integrar y combinar los diferentes elementos musicales para dar el carácter emocional que desea comunicar. La influencia de los elementos musicales se pudo manifestar cuando las estudiantes se referían a las cualidades de la música, como las voces de los intérpretes, las melodías o el carácter emocional percibido. A pesar de que las estudiantes no tienen los conocimientos suficientes para describir las características de los elementos musicales desde un lenguaje académico musical, utilizaron adjetivos que hacían referencia a esas características como: música enérgica, suave, expresiva, cálida. Además, hicieron uso de metáforas para explicar las cualidades que percibían en la música y las emociones que les evocan esas melodías, timbres o armonías. Langer (1957) afirmó que la profundidad con la que se vive una experiencia musical puede ser tan honda que requiere de un lenguaje figurado para describirla, las metáforas pueden ayudar a la construcción del significado de las emociones evocadas durante una experiencia musical. Estas metáforas se convierten en mapas de la experiencia musical (Jungaberle, Verres, Dubois, 2001).

“tienen en su voz ellas una parte que hace en mí, en mi mente, o sea en mi oído que me lleva más allá de mis pensamientos, en el momento que cantan tienen una tonada, una sinfonía tan linda que me eleva, me lleva lejos, como si volara” (Tobias, LEAT)

“porque esa parte en la que va lento y después va subiendo va subiendo hasta que llega un momento en la que es como éxtasis, de ir caminando lento, lento y después pum, ya creció, el disfrutarlo” [sic] (Samantha, LEF)

Además de los elementos definidos por la teoría de la música, la lírica, las frases, las metáforas que se encuentran en el texto de las canciones, pueden reflejar momentos claves de su historia de vida por lo que facilitan la construcción de significados. De esta manera,

las canciones o piezas musicales adquirieron significado para las estudiantes y ellas identifican si esa música puede ser un medio o recurso para influir en sus emociones en determinadas situaciones. Algunas estudiantes, en algún momento especial de su vida prestaron atención a la letra de la canción y la asociaron a vivencias de su pasado, por lo que se logró una nueva comprensión de sí mismas y de su propia vida, por lo que les ayudó en su autoconocimiento.

“Fue la canción de Paula de Zoé porque habla de que hizo algo malo él, pues es como una pareja, pero yo lo tomé como amistad, hizo algo malo que no quería perder a Paula y que no se olvide de él (hay una expresión de tristeza al contarlo) de lo que habían vivido y así, entonces yo creo que fue la canción porque todo el concierto estuve bien, pero llegó la canción, me puse a llorar y pues no sé, pues me sentí muy aliviada, a pesar de que había muchísima gente y pues ya ahí mejor me puse a llorar, pues sí yo creo que solo fue como la letra y recordar todo” (Nuria, LIE, 5º semestre)

En este ejemplo, Nuria, deja ver cómo la letra de la canción, la llevó a un plano personal, porque describía una situación análoga de su vida que le evocaba profunda tristeza, pero que le permitió la expresión de esa emoción, lo cual le ayudó a aliviar su tristeza y sentirse confortada. Ese dejarse afectar por la música significó para ella una forma de reestablecer su equilibrio emocional, lo cual concuerda con los hallazgos encontrados por Taruffi y Kölsch (2014) y Taruffi (2016) quienes demostraron que las personas suelen buscar música triste como una forma de sentirse acompañadas y manejar sus emociones de tristeza.

c) Elementos contextuales

Los elementos del entorno que influyeron en la configuración de la experiencia musical fueron: el momento en el que se vivió la experiencia, las características del escenario, la presencia de personas significativas para las estudiantes, entre otros.

Estos elementos se manifestaron en eventos o situaciones especiales como concursos, presentaciones, viajes escolares o familiares, graduaciones, conciertos, porque se tuvo la presencia de un público que compartía el mismo entusiasmo, un escenario con las condiciones para influir en la intensidad de las respuestas emocionales de las personas o por la presencia de figuras significativas para la estudiante en ese momento.

Leonardo identifica su experiencia en una presentación con la banda de música de su escuela, de la que formó parte. Relata cómo esta agrupación musical fue seleccionada para tocar en el estadio Azteca en el espectáculo del medio tiempo de la Liga Nacional de Fútbol Americano (NFL). En su relato, Leonardo hace una descripción detallada de los elementos del escenario, de la presencia de los amigos y del contagio emocional que se generó.

“Quiero destacar que esa presentación fue histórica para la banda, en primera porque somos hasta la fecha la primera banda mexicana en participar en la NFL [...] ¡Llegó la hora! Habían terminado los 10 minutos, comenzaron a salir los jugadores y nos desearon suerte. El estadio estaba lleno y en el primer momento que comenzamos a salir la multitud nos empezó a aplaudir y gritar. Yo viendo a mi alrededor comencé a llorar de la emoción, sabía que daría lo mejor para ellos, nos colocamos en nuestros lugares y ¡comenzó el espectáculo! (Leonardo, LEAT)

Otro ejemplo es el de Brisa, quien recuerda cuando cantó en el festival del día de las madres la canción de “*señora, señora*”, de Denise de Kalafe, en ese entonces tenía 10 años y cursaba tercer grado de primaria. Lo más importante para ella fue el reconocimiento que recibió de su madre y de abuela, así como las muestras de cariño que le brindaron. Brisa pudo identificar emociones y sentimientos de gratitud, alegría y amor que se evocaron durante esta experiencia. Esta experiencia le ayudó a desarrollar su habilidad para expresar sus emociones a otros, porque en esa ocasión ella fue reconocida por su mamá y abuela, lo cual le dio seguridad; a partir de esta experiencia encontró el sentido a expresar sus emociones a otros y ser detallista; además, cantar se volvió para ella una forma idónea de comunicar sus emociones.

“Cante [sic] hasta que dije ok es suficiente, mi mamá y mi abuelita me miraron y entonces me abrazaron y me dijeron que me querían...Desde ese momento al escuchar las palabras de mi abuelita y mi madre, cantar para mi [sic] es una de mis actividades favoritas, gracias a la música considero que puedo expresar tantas cosas, sentimientos y al mismo tiempo arreglar lo que yo con hechos o solo palabras no puedo arreglar, además de que gracias ese hecho que hice ellas (mi mamá y mi abuelita) se han convertido en lo más importante porque fue gracias a ellas y el amor que les tengo que yo logre [sic] vencer miedos en ese momento y atreverme hacer algo que tal vez sin ellas no hubiera logrado” (Brisa, LEP).

En el caso de Brisa, se muestra cómo la presencia de figuras significativas para ella fue un elemento del contexto que le ayudó a encontrar el sentido a la expresión de emociones. Si bien, este es un ejemplo de una situación personal de Brisa que deja ver el impacto que tuvo en ella el hecho de ser reconocida por su madre y su abuela, esta experiencia se construyó durante un evento especial, como es el día de las madres, en el cual su maestra organizó una actividad emotiva y al mismo tiempo, como una forma apoyar a los alumnos a reconocer sus propios talentos o cualidades, Brisa comentó que cada alumno escogió la actividad que deseaba realizar. En las escuelas se realizan festivales para conmemorar o celebrar fechas importantes; forman parte de los programas en cada ciclo escolar, por lo que el maestro o maestra podría recuperar esas experiencias para facilitar el desarrollo de habilidades de expresión emocional si reconoce aquello que le sucede al alumno al momento de cantar o realizar alguna actividad musical, ya que puede ser una forma de comunicar a los demás lo que siente.

El análisis que se realizó sobre los elementos de la experiencia musical y la forma como estos interactuaron para configurar la experiencia, permitió ir construyendo y reconstruyendo los procesos de significación de esas vivencias. De esta manera se pudo identificar cómo se generan diferentes procesos que interactúan para configurar las experiencias musicales. El 50% de las experiencias musicales que narraron las estudiantes fueron configuradas dentro del ámbito educativo, sucedieron en algún momento de su trayectoria escolar y al reflexionar sobre eso que les sucedió no solo les ayudó a comprenderse a ellas mismas, sino que identificaron implicaciones en su formación docente. Los significados que construyeron las estudiantes no pueden concebirse aislados de las emociones, porque hay emociones asociadas, vinculadas o relacionadas, que movilizan otros procesos a nivel cognitivo para procesar esa información emocional como lo concibieron Mayer y Salovey (1997), Mayer, Salovey y Caruso (2000) en su modelo de habilidad de inteligencia emocional.

Es así como se vuelve pertinente explicar cómo se fueron construyendo estos procesos de significación de las experiencias musicales y de esta forma dar respuesta a la pregunta general de investigación: ¿cómo construyen los estudiantes normalistas los significados de sus experiencias musicales en relación con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales?

5.3 Construcción de significados

En los procesos de significación de las experiencias musicales se identificó la participación de elementos de tipo personal, contextual y musical que tuvieron diferente peso, pero también se encontraron casos, en los cuales se muestra un equilibrio en la participación de los diferentes elementos de la experiencia musical. Las estudiantes se identificaron con canciones que narraban situaciones análogas a las que había vivido, que valoraban como relevantes o claves en su vida, o que reflejaba parte de su persona, rasgos de su personalidad, formas de pensar sobre algún tema en especial.

“a mí me gustaría mucho ser un Huitzil, porque cada vez que bailo yo siento que tengo esa libertad como el ave para poder expresarme en su totalidad y libertad y también es la única ave que vuela hacia atrás, entonces siento que nos da esa oportunidad de cometer errores, podemos regresarnos y volver a hacer las cosas mejor” (Marina, LEF)

“esta parte de lo que las mujeres están viviendo, muchas veces es el maltrato físico o es la violencia psicológica, digo a mí nunca me ha pasado nada de eso, pero sí he tenido conocidas que sí les ha pasado, entonces creo que es esa parte de aprender, primero a amarse a uno mismo, valorarse, respetarse, para después poner un alto cuando sea necesario” (Esperanza, LEEAI)

En el caso de Marina, se encuentra a ella misma en las características del ave que describe la canción “Huitzil”, del grupo Porter, se da cuenta de la relación que tiene con sus propios anhelos y su postura ante la vida, lo que la lleva a un proceso de reflexión y autoconocimiento.

Esperanza escogió una canción que habla de una mujer poderosa, que es capaz de poner límite a una relación que la daña, entonces se identifica con esta forma de pensar, de fortalecer el amor a sí misma y a partir de esto actuar de manera inteligente como una forma de cuidarse y respetarse.

Durante las diferentes etapas de recopilación de la información, las estudiantes fueron profundizando en sus reflexiones, comprendieron por qué algunas vivencias musicales tuvieron mayor impacto en sus vidas que otras. En la primera fase de recuperación de datos, se buscó tener un primer acercamiento a los significados que las estudiantes han atribuido y construido acerca de la música. El relato escrito que elaboraron implicó una reconstrucción

y resignificación de su experiencia, la ubicaron en un tiempo y espacio, enlazaron los hechos e identificaron las emociones que se evocaron en ese momento. Algunas de ellas, también reconocieron el impacto que tuvo esa experiencia en su vida futura, ya sea porque influyó en su decisión vocacional, en su transformación personal, en la manera de relacionarse con la música o en su vida afectiva.

Los significados en torno a la música pueden ser construidos de manera individual o colectiva, no obstante, la experiencia siempre es singular, cada uno tiene la suya propia como lo expresó Larrosa (2006). Las estudiantes identificaron un significado construido acerca de diferencias con respecto a los gustos o preferencias musicales porque hay aspectos que son más individuales relacionados con la personalidad de cada miembro de la familia. Los significados construidos de manera colectiva que mencionaron fueron: la música es un medio de entretenimiento, una forma de sentirse tranquilos, de unir a la familia, de sentir la festividad y es un medio de identidad cultural.

En un plano más específico, las estudiantes fueron identificando canciones o piezas musicales significativas y pudieron darse cuenta de los motivos por lo que una canción o pieza musical había adquirido significado para ellas. Las estudiantes relacionaron esa música con algún momento clave de su propia historia de vida porque en algunos casos fue un medio de apoyo emocional ante alguna situación difícil de su pasado.

“Su partida me doliera en toda el alma, porque en ese momento me quedaba solo, sin hacer nada ya en las noches, si no [sic] que estar encerrado en mi cuarto, escuchando esa melodía de Mi cariñito o también la de Yo te extrañare de Tercer cielo y la de Amor eterno interpretado por Roció Dúrcal. Lloraba todas las noches porque la quería ver (Emilio, LEP)

Emilio encontró en tres canciones un consuelo al dolor que sentía por la muerte de su abuela. Después de haber pasado ya diez años de la partida de su abuela, Emilio atesora la canción “Mi cariñito”, porque le evoca recuerdos que vivió con ella y los momentos felices que pasó a su lado.

A través de la narrativa, las estudiantes pudieron relacionar los hechos que fueron importantes para ellas. Así mismo, reflexionaron sobre su experiencia musical durante la entrevista individual y en el último encuentro enfocado al análisis de su música significativa. Los procedimientos metodológicos que se siguieron permitieron recabar y analizar

experiencias musicales desde dos perspectivas: como un todo integrado, en donde se pudo evidenciar la relación entre hechos, elementos de la experiencia y significados y desde los significados construidos de canciones o piezas musicales seleccionadas por las estudiantes. Estas dos formas de recuperación de experiencias permitieron identificar el elemento que tuvo mayor influencia para la construcción de significados de la experiencia musical. Si la atención de la estudiante se centró en la experiencia de vida que fue acompañada con música, el elemento “música” adquirió la función de intensificar las emociones evocadas en aquel momento o periodo de vida significativo, pero no adquirió un papel central. Sin embargo, el análisis de la música significativa llevó a identificar experiencias en las cuales el elemento “música”, tuvo el papel protagónico para su configuración.

Amalia habla de las vivencias que tuvo durante su estancia en la banda de música de su escuela, pero se da cuenta que si bien, la música jugó un papel importante, no fue el elemento central para configurar su experiencia, porque sus vivencias adquirieron significado por las amistades que construyó durante esa época de su vida más que por la música que ejecutó en su instrumento.

“me refiero a que fue una interacción más social, que me hizo esa transformación personal, pero yo lo vinculé con la música, porque yo estaba en una banda de música, yo estaba tocando un instrumento, y a lo mejor el instrumento como tal no tiene un realce tan cañón, pero yo estaba en ese momento de mi vida, y ese momento de mi vida para mí fue impresionante, por eso lo vinculé” (Amalia, LEF)

Ernesto cuando habla de su música significativa hace referencia a la expresividad emocional que siente en la melodía de “corazón de niño” de Di Blasio. En su caso es la música que le hace sentir el amor de sus padres, porque es lo que le transmite esa melodía, y se deja envolver en esta sensación de afecto.

“es para mí un momento en el que yo puedo recordar esos momentos con mis papás en donde hay emotividad [...] en donde hay una emoción más profunda, en donde se siente mucho afecto y mucho cariño, cuando yo escucho esa melodía me hace sentir como esa parte, me hace recordar esas sensaciones” (Ernesto, LEP)

Entonces, las estudiantes construyeron significados sobre sus vivencias musicales, pero como se explicó, no en todos los casos fue la música el elemento principal que evocó las

emociones intensas, en algunos casos fueron los elementos de tipo personal o del contexto los que tuvieron mayor influencia. En el ámbito educativo, lo que podría interesar al docente son los significados y sentidos que construyen sus alumnos sobre eso que le pasa cuando entran en esa dinámica que se ha definido como experiencia musical. Las reflexiones que realizaron las participantes de este estudio sobre las historias personales asociadas a esas canciones o piezas musicales significativas posibilitaron el desarrollo de su autoconocimiento porque tomaron conciencia de sí mismas, de su propia sensibilidad y de sus propios recursos musicales para el manejo de sus emociones.

De los ocho mecanismos psicológicos que reconoció Juslin (2013), se pudieron identificar seis de ellos en las estudiantes, que las llevaron a significar sus vivencias musicales y a reaccionar emocionalmente ante la música: los reflejos del tronco encefálico, el arrastre rítmico, contagio emocional, asociaciones o condicionamientos evaluativos, imaginación visual y memorias episódicas. No se encontraron respuestas emocionales relacionadas con las expectativas musicales y el juicio estético, probablemente esto se deba a la falta de formación musical de las estudiantes y a considerar a la música preferentemente como un medio de estabilidad emocional y en menor grado como arte. Las estudiantes no se enfocan en las resoluciones armónicas o melódicas para dejarse afectar emocionalmente, aunque sí reconocen el carácter expresivo de la música, sin tener que analizar los elementos o estructuras musicales que determinan ese carácter expresivo que perciben en la música.

En la tabla 9 se presentan algunas citas que hacen referencia a cada uno de los seis mecanismos psicológicos encontrados en las respuestas de las estudiantes.

Tabla 9. Mecanismos psicológicos y respuestas emocionales ante la música

Mecanismos psicológicos	Citas	Características
Reflejos del tronco encefálico	<p>“Por un momento deje [sic] de tener frío, deje de tener nervios y se sintió algo indescriptible partiendo de mi pecho a los extremos de mi cuerpo” (Samantha, LEF)</p> <p>“me refiero al poder tocarla, poder sentir como esa energía recorre tu cuerpo”</p>	Se dan procesos fisiológicos, por las características de los sonidos que se producen. Hay sensaciones corporales relacionadas con emociones
Arrastre rítmico	<p>¿Qué pasa cuando empieza una canción de estas? Todo mi cuerpo revoluciona, se transforma a uno que no conozco [...] es muy diferente bailo y siento que me voy al futuro (Marina, LEF)</p> <p>“busco en Google, marching band y entonces me animo y me motivo y ando en otra sintonía por completo” (Amalia, LEF)</p>	El ritmo de las canciones las lleva a la sincronización entre el movimiento que perciben en la música y el que sienten en su cuerpo y lo vinculan a emociones placenteras.
Asociación o condicionamiento evaluativo	<p>“¡ah! esta me recuerda a que me hace sentir bien, entonces la pongo y tengo la sensación de que yo me siento bien” (Ernesto, LEP)</p> <p>“La de Mily siempre la escucho, es como mi himno, todas las mañanas, me pone muy de buenas (Nuria, LIE)</p>	Esa música ya ha sido asociada a determinadas emociones y la escuchan para generar ese tipo de emociones asociadas a esa música.
Contagio emocional	Recuerdo que la canción que tocamos fue “The kids y You’re Gonna” [sic], unas canciones con un potencial tremendo, que cuando comienzas a escuchar esa fuerza del resultado de la unión de tres bandas, sientes tanta emoción... quieres seguir disfrutando esa gran fuerza en tus oídos, seguir vibrando en lo más profundo de tu alma (Leticia, LIE)	Reconoce las características expresivas de esas canciones y se deja afectar por las emociones percibidas; es decir se establece una relación empática entre la música y la persona, por lo que hay involucramiento emocional. El contagio emocional puede llevar a la persona a construir asociaciones para generar respuestas emocionales similares en el futuro o solamente involucrarse emocionalmente en ese momento de conexión sujeto-música.
Imágenes visuales	“en la naturaleza, en donde escucho que todos están felices, bailando, y eso es cuando yo escucho la canción” (Ernesto, LEP)	Las imágenes de la naturaleza dan la sensación de bienestar y felicidad.
Memorias episódicas	<p>“sus notas las llevo muy grabadas en mí, siempre que la escucho se me vienen a la mente tantos recuerdos, me relaja y siento como mi alma vibra (Maricela, LEAT)</p> <p>“también me hacía como recordar pues antes en el lugar en el que estaba yo</p>	Al escuchar esa canción o pieza musical se evocan los recuerdos y se reactivan las emociones sentidas en el pasado y resignificadas en el presente

En un análisis de mayor profundidad y especificidad se identificó que existen características que comparten algunas de las experiencias, por lo que se clasificaron de acuerdo con estas similitudes. Se construyeron tipologías a partir de criterios como: significados construidos por el impacto que tuvieron en la vida de las estudiantes, procesos de identificación personal, momento y duración de la experiencia musical.

5.4 Tipología de experiencias musicales

Cuando se preguntó a las estudiantes sobre su experiencia musical más significativa, algunas de ellas ubicaron sus vivencias musicales en un periodo de tiempo corto, ya sea porque se configuró durante un evento especial de su vida, como un concurso, una graduación, un concierto o un viaje. Otras experiencias se conformaron por un conjunto de vivencias que se fueron enlazando en un periodo de tiempo de mayor duración, por ejemplo, durante la secundaria o bachillerato, la música fue vinculada principalmente con su vida afectiva, ya sea porque pertenecieron a un grupo musical o porque fue una época en la que escucharon determinado tipo de música que les ayudó a manejar sus emociones en situaciones difíciles de tipo personal, familiar o social.

Así mismo, hubo experiencias que abarcaron ambas dimensiones; dentro de ese espacio de tiempo tuvieron diferentes vivencias, la estudiante recuerda lo importante que fue para ella esa época de su vida, pero hubo un momento o situación clave dentro de ese periodo, que se vivió con mayor intensidad y fue un día o evento especial el que configuró la experiencia. Por ejemplo, dentro de todas las presentaciones con la banda de música, hubo una que marcó huella por lo que significó, o de todos los conciertos a los que asistió, hubo uno que recuerda con mucha emoción por el significado que tuvo para ella, también se identificaron experiencias que fueron configuradas a través de la combinación de diferentes procesos, en las cuales se resolvieron conflictos, se movilizaron procesos de reflexión y hubo una transformación significativa.

De esta manera, se lograron identificar cuatro tipos de experiencias musicales que fueron definidos con base en criterios como: duración, procesos de significación y el tipo de impacto

en la persona. En la tabla 10 se muestran las características de cada tipo de experiencia musical.

Tabla 10. Tipología de experiencias musicales

EM: Etapa musical transformadora	EM: La música como recurso emocional	EM: Momentos musicales trascendentales	EM: Integración de etapas, momentos y recursos
Experiencias que se fueron construyendo por un conjunto de vivencias musicales que se dieron en una época significativa de la vida como haber formado parte de un taller artístico (banda de música, rondalla, etc.)	Experiencia configurada a partir de que la música fue un apoyo emocional en momentos difíciles (pérdida de un ser querido, ruptura de una relación, cambio de residencia, etc.)	Experiencia situada en un espacio específico y de corta duración (graduación, concurso, viaje) que logró transformarlas en algún aspecto (vocación, cambios en la forma de actuar, de comprender y percibir el mundo), porque se movilizan procesos reflexivos	Experiencias en las que se combinan características de los tipos 1, 2 y 3. En una época significativa de la vida, se conjuntaron deferentes vivencias significativas, pero identifican las de mayor intensidad y significado para ellas, la que impactó más en la formación y transformación de la estudiante. Otra combinación puede ser que en un periodo de tiempo largo, las estudiantes tuvieron vivencias musicales que les ayudaron a resolver algún conflicto de su vida.

a) Experiencia musical: Etapa musical transformadora

En este tipo de experiencia se integraron 5 estudiantes: Evaristo, LEF, 5° semestre; Israel, LEAT, 5° semestre; Mireya, LEP, 7° semestre, Tobias, LEAT, 3er semestre; Zamira, LEF, 5° semestre.

Mireya narra un periodo especial en su vida cuando cursaba la secundaria, fue en esta época que conoció a la banda CD9, de la cual se hizo su admiradora, asistió a conciertos dentro y fuera de su estado, tuvo la oportunidad de conocer a personas de otros lugares y

hacer amigas, ya que eran parte del grupo de fans, este periodo lo recuerda como uno de los más felices de su vida. Los elementos más significativos para ella fueron: el apoyo de su familia y el respeto que mostraron en todo momento hacia sus gustos musicales, haber conocido a una de sus mejores amigas y los objetos que guardó como símbolo de una época significativa en su vida. Mireya expresó su deseo de compartir esa caja de recuerdos con sus hijos en el futuro y así, poder mostrarles un poco de su historia de adolescente. En este conjunto de vivencias se pudieron identificar habilidades sociales que le ayudaron a conformar nuevas amistades, además de encontrar en esta música significativa un medio de expresión emocional, ya que hace referencia a los sentimientos que pudo expresar a través de las canciones de este grupo.

“yo creo que la música nos hace vínculos de amistad y pues ya sabe toda la experiencia que viví con la banda y que ahorita ya se separó, pues sí fue muy significativo para mí, yo creo que todo, todo, todo que tenga que ver con CD9 es muy significativo para mí, creo que igual escribí que mi papá hizo una caja con llave, para guardar ahí todo y en un futuro tener como ese recuerdo, entonces, yo creo que mi amistad y espero que siga, porque ya hicimos cinco años de amistad pues siga así, a pesar de que ya no está la banda, sigamos juntas, y pues yo creo que es eso que me ha traído, una buena amiga, pues yo creo que eso es lo más significativo” (Mireya, LEP)

Otro caso es el de Tobias, quien narra los ocho años en los que perteneció a la rondalla de su pueblo. Tobias aprendió a tocar la guitarra y después otros instrumentos especialmente de cuerda, se dio cuenta de su propio potencial, se volvió muy sensible, sus gustos musicales se ampliaron, sintió confianza en él mismo, pertenecer a un grupo fue para él una forma de apoyar a otros compañeros y motivarlos, por lo que se puede ver el impacto que tuvo en su desarrollo personal y social, logró conocerse a sí mismo, encontrar en el canto y la ejecución musical un medio de expresión emocional.

“en lo personal creo que fuimos nosotros quienes fuimos quien [sic] impulsamos a los chicos hoy en día a tocar guitarra [...] y fue así como la rondalla creció, poco a poco los eventos fueron más y más y fuimos considerados de lo mejor que podía tener el pueblo, una sola vez llegamos a viajar a Puebla para participar en un evento con otras rondallas y en esta estando la grandiosa y sensacional **Rondalla Ilusión Romántica**, y bueno paso [sic] el evento y como todo buenas y bajas y logramos conseguir el tercer lugar solo por debajo de

una rondalla de una universidad y ese fue un gran logro y gran motivación para que después siguiéramos creciendo [...] le agarre [sic] un gusto y una pasión que hoy en día sigue llenando mi corazón de alegría y bueno me gustaba el reggaetón y después mis gustos cambiaron [...] y poco a poco fui tocando más instrumentos” (Tobias, LEAT).

b) Experiencia musical: La música como recurso emocional

En este tipo de experiencias se integran aquellas vivencias musicales que fueron significativas debido a que contribuyeron a resolver un momento difícil en la vida de la estudiante. En este tipo se identificaron las experiencias musicales de cinco estudiantes: Ana, LEP, 3er semestre; Marcela, LEP, 7º semestre; Josefina, LIE, 5o semestre; Marina, LEF, 5º semestre; y Nuria, LIE, 5º semestre.

Marcela narra un conjunto de vivencias musicales significativas durante un periodo de tiempo de transición en su vida, el cambio de lugar de residencia, del pueblo a la ciudad, el paso de la secundaria al bachillerato. En su relato, narra lo difícil que fue para ella dejar amigos, a su comunidad y a su novio, se sentía sola, triste y nostálgica. En ese periodo conoció la música de la banda BTR, a través de un compañero de su nueva escuela, al escuchar su música y analizarla la llevó a comprender sus propias emociones. Este hecho la motivó a escribir sus propias canciones para expresar sus emociones de nostalgia, soledad y tristeza que sentía por ese momento cambio de su vida. Para ella, algunas canciones de este grupo reflejaban su propia historia, por lo que se sintió identificada y fueron inspiración para otras composiciones que realizó. A pesar de que Marcela no tiene conocimientos musicales, ella quiso componer sus propias canciones porque su principal motivación era expresar lo que sentía, aunque no siguiera las reglas musicales que define la academia, por lo que este periodo significó para Marcela descubrir en la música un medio para ponerse en contacto con sus emociones, comprenderlas y expresarlas en sus canciones.

“algo en mi me motivó a querer hacer una canción y en mis ratos libres me ponía a escuchar música de BTR para tener inspiración y poder escribir algo, ya sea de mi vida o algo que tuviera que ver con ellos y el sentimiento que me producía escucharlos, así fue como surgió un escrito que realicé, era una canción un poco nostálgica, porque dejaba ver la historia de dos personas que fueron separadas por azares del destino...Esta experiencia me dejó

marcada porque hacía cosas que me gustaban y tenía tiempo para ello, me ponía a pensar y reflexionar sobre algunas cuestiones y cuando cantaba las canciones me sentía desahogada y con la libertad de expresión al considerarme en la mayoría del tiempo una persona reservada” (Marcela, LEP)

El caso de Marcela puede ser análogo al que viven algunos alumnos, porque hay dinámicas familiares que los desequilibran emocionalmente, cambios de residencia, de escuela, desintegración familiar, entre otros, pero se vuelve más difícil para aquellos que tienden a la introversión y a quienes se les dificulta de manera verbal y directa expresar lo que sienten o piensan. La composición de canciones, puede ser un medio idóneo para exteriorizar aquello que está en el interior, porque la expresión de emociones es hacer manifiesto lo interno, como lo sostiene Bisquerra (2013) y puede ser a través de la música o el arte.

c) Experiencia musical: Momentos musicales trascendentales

Este tipo de experiencia se caracteriza porque se construyó en un momento específico de la historia biográfica de la estudiante, un evento específico, con límites definidos de temporalidad y que dejó huella en la estudiante, como una presentación, un concurso, la graduación o un viaje, y su impacto se evidencia en la transformación de las estudiantes en algún aspecto de su vida. A través de prácticas reflexivas, las estudiantes pueden darse cuenta de su propia transformación. En este tipo de experiencia musical se agruparon a 6 estudiantes: Brisa, LEP, 7° semestre; Ernesto, LEP, 3er semestre; Esperanza, LEAAI, 7° semestre, Maricela, LEAT, 5° semestre; Mónica, LEP, 7° semestre y Samantha, LEF, 5° semestre.

Mónica recuerda la presentación de una tarea escolar, en la cual tenían que explicar el tema del corrido e interpretar uno; cantar el corrido que le enseñó su padre significó honrarlo y agradecerle por su apoyo, por el tiempo que le dedicó para enseñarle la canción. A través de esta tarea escolar, Mónica pudo conocer la historia de su padre y de su abuelo, logró fortalecer el vínculo afectivo con su padre, además se dio cuenta de lo importante que es brindar apoyo a los que lo necesitan. Mónica sabe que a través de su práctica docente puede ayudar a otros, así como lo hizo su papá con ella en esa ocasión.

“el hecho de que si en algún momento alguna persona necesita ayuda como en este caso los pequeños con los que voy a trabajar, si necesitan algún apoyo moral, con alguna tarea o alguna situación, yo puedo ayudarles, si está en mis manos yo puedo ayudarles, como en este caso de que mi papá me ayudó con mi tarea, yo puedo ayudar a los niños con su tarea, con su formación con su proceso desde primero hasta sexto, no sé, si necesitan alguna clase extra, entonces reforzarlo” (Mónica, LEP)

d) Experiencia musical: Integración de etapas, momentos y recursos

Estas experiencias abarcan aspectos que combinan características de los otros tipos, ya sea porque dentro de un conjunto de eventos significativos se encuentra uno que tuvo mayor carga emocional, experiencias en las que se resolvieron conflictos o que se cumplieron metas que contribuyeron a la transformación de las estudiantes. Se integra a 6 estudiantes en este tipo de experiencia: Jocelyn, LIE, 5° semestre; Amalia, LEF, 5° semestre; Emilio, LEP, 3er semestre; Leonardo, LEAT, 3er semestre; Leticia, LIE, 5° semestre; Noelia, LEP, 5° semestre.

Se presenta como ejemplo la experiencia musical de Leticia, la cual se configuró durante un viaje con la banda de música a Valle de Bravo cuando cursaba el bachillerato. En este evento se invitó a tres bandas para participar en un desfile. En su relato explica lo importante que fue para ella haber formado parte de la banda de música durante tres años de su vida escolar, la forma como la transformó, como la ayudó a manejar situaciones de conflicto en su familia y cómo se construyeron amistades que pudo valorar, pero de todas esas vivencias significativas que tuvo con la banda, fue ese viaje a Valle de Bravo el que recuerda con mayor intensidad.

“Durante los tres años que estuve dentro de ella, pude vivir muchas cosas maravillosas, pero también, situaciones no tan agradables...aprendí que en la música no solo tienes amigos, sino, que ahí tienes a una familia entera que siempre se preocupa por tu bienestar, por cuidar de ti en cada viaje, por compartir el alimento si en alguna tocada olvidaste comer e incluso el compartir la cobija cuando teníamos que salir de madrugada a un lugar lejano. La mejor experiencia que he tenido ha sido el estar en Valle de Bravo [...] recuerdo que la canción que tocamos fue “The kids y You’re Gonna “, unas canciones con un potencial tremendo, que cuando comienzas a escuchar esa fuerza del resultado de la unión de tres bandas, sientes

tanta emoción, que en tu instrumento das lo mejor de ti. Te olvidas del cansancio, de los problemas que dejaste en casa, de todas las situaciones que te han hecho mal y lo único que quieres es seguir disfrutando esa gran fuerza en tus oídos” (Leticia, LIE, 5º semestre)

En el caso de Leticia se pueden identificar diferentes momentos significativos durante el viaje a Valle de Bravo, porque fue una forma de recapitular las diferentes vivencias con la banda de música. Tocar junto a otras bandas fue para ella una experiencia de autorrealización, un momento sublime alcanzado por la ejecución musical conjunta, se siente en unidad con la música, con las vibraciones y con la humanidad, lo que Maslow (1972) denominó experiencia cumbre o de autorrealización.

Después de construir la tipología de experiencias musicales, se eligieron dos casos de cada tipo para construir los perfiles y comprender la forma como se unieron e interactuaron los elementos personales, contextuales y propios de la música en cada caso, los procesos de significación que se activaron para configurar las experiencias y su incidencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas.

5.5 Construcción de perfiles

La construcción de cada uno de los casos seleccionados posibilitó la comprensión sobre la forma como las estudiantes construyeron los significados de sus vivencias musicales y cómo estos incidieron en otros procesos, como los implicados en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

a) Etapa musical transformadora

Israel: Inspiración musical

Israel (20 años), cursa 5º semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, es originario de una zona rural del estado de Puebla, pero ha vivido en diferentes municipios por motivos de estudio. Tiene una hermana y hermano, el máximo nivel de estudio de su madre es de maestría y el de su padre, licenciatura. Su madre es docente y su padre comerciante.

Como parte de sus antecedentes musicales familiares menciona que su mamá y su hermana tocaban la guitarra y aunque ya no lo hacen sí lo recuerda y piensa que esto pudo haber influido en su gusto por la música.

Desde el preescolar se involucró en la ejecución de instrumentos. Participó en las bandas de guerra y de música, tocó diferentes instrumentos, participó en desfiles, eventos culturales de su pueblo y en otros estados. Israel relaciona la música con inteligencia, alegría, dinamismo, relajación, concentración y recreación. Se percibe como una persona muy abierta a diferentes estilos musicales. Se concibe a sí mismo como una persona abierta, autónoma, independiente, alegre, sociable, inquieta y siente que la música le ayuda a tranquilizarlo. Para momentos que requiere concentración y tranquilidad prefiere la música relajada y romántica.

Israel disfruta mucho la música instrumental clásica y de banda, aunque se siente identificado con la música regional mexicana, porque es parte del contexto en el que creció. Considera que tiene más influencia de su padre con respecto a sus gustos musicales, identifica canciones y piezas que tienen un significado especial para él como el *Preludio en Do mayor* de J.S. Bach, porque le evoca mucha tranquilidad y lo lleva a momentos de profunda reflexión, lo inspira cuando dibuja y le ayuda a autorregularse. Otras canciones o piezas musicales que identificó como significativas fueron *Cama y Mesa* de Roberto Carlos y *El Huapango* de Moncayo, considera que esta música refleja su identidad y le traen recuerdos agradables.

“este tipo de canciones, serenas, tranquilas, no tiene altos y bajos, como que se dirigen a una misma tonalidad, y pues a la vez sí te genera calma, por decirlo así, bueno, a mí personalmente me genera calma [...] sí, porque la canción me llevó a la película, y la película tiene contenido histórico, y a mí la historia me gusta mucho, que prácticamente lo que me pongan lo voy a disfrutar, y pues sí, más que lo asimilé con una canción [...] yo siempre me distraigo dibujando, si escucho música que es otra cosa que me gusta hacer mucho, y pongo este tipo de canciones como que sí te relaja, te pones a pensar, y como que sí te genera calma, calma en el sentido de que estás haciendo una cosa y de repente te vas dentro de tu cabeza, te vas y te pones a pensar” (Israel, LEAT)

En el caso de Israel, el preludio en *Do mayor* de J.S.Bach, la escuchó en una película histórica, le gustó mucho el tema de la película, pero se dejó atrapar por esa melodía y ahora

es una pieza que le ayuda a calmarse y a reflexionar sobre diferentes temas de su vida. Puede describir el carácter expresivo de la pieza y se deja envolver por esta sensación de tranquilidad que percibe en la música.

Una experiencia significativa para Israel fue cuando estuvo en la banda de música de su escuela durante la etapa de secundaria, en un internado. Hace referencia a diferentes vivencias que tuvo durante esta etapa de su vida, pone de ejemplo un concurso de bandas que tuvieron en Puebla, el cual considera que fue muy importante para él porque implicó mucho esfuerzo y dedicación, horas de ensayo, nerviosismo, entre otros aspectos, encontró que el esfuerzo tenía un sentido.

“Ya en nuestro turno se sentía el nerviosismo y la emoción en el ambiente ya que fue algo nuevo para mí y fue un momento muy importante, estado ya en nuestra participación quiero resaltar que fue una experiencia emocionante, única, agradable y sobre todo grata. Disfrute [sic] mucho del momento a pesar de que no ganamos obtuvimos un reconocimiento que nos bastó para ver que nuestro trabajo había rendido sus frutos deseados”.

Zamira: Amar la música sin opresión

Zamira (20 años), estudia 5° semestre de la Licenciatura en Educación Física. Como antecedentes de educación musical, menciona que su papá tocaba la guitarra eléctrica y su abuelo (no de sangre) tocaba el piano. Considera que su padre influyó en sus preferencias musicales, porque comparte con él su gusto por el rock en inglés. Se percibe como una persona alegre, sonriente, amorosa e independiente, se enoja y frustra ante las injusticias y lo expresa con personas con las que tiene confianza.

Con respecto a los significados atribuidos acerca de la música, Zamira asocia la música con emoción, sentimiento, alegría, dinamismo, relajación, melodía, tranquilidad y concentración. Para ella, la música es una forma de conocer a los demás o de mostrar lo que cada uno es, también la concibe como una herramienta de apoyo emocional porque tiene la capacidad de establecer relaciones empáticas persona-música. Para su familia, la música significa una forma de vida para relajarse y escapar, una manera de acompañar las tareas cotidianas, desestresarse y hacer el trabajo menos pesado.

Cuando tenía 9 años ingresó al Conservatorio de Música, motivada por su abuelo, en donde permaneció dos años. Al principio se sentía muy entusiasmada por aprender a tocar piano, y pensaba que, de esta manera cumplía el sueño de su abuelo, pero debido a un incidente con una maestra de solfeo decidió no volver a entrar a esta clase y posteriormente dejó por completo el estudio de la música. Las palabras que le dijo la maestra enfrente de sus compañeros quedaron en su memoria “no tienes oído musical, no sé qué haces aquí”. Estas palabras la hicieron sentirse humillada y avergonzada. Actualmente, se da cuenta el compromiso y responsabilidad que tiene un docente y la manera como puede impactar en sus alumnos ya sea de manera positiva o negativa. Ella desea ser otro tipo de maestra, que motive al aprendizaje y que influya de manera positiva en las emociones de sus futuros alumnos.

Durante el tiempo que estuvo en el Conservatorio conoció a dos personas, una joven que se convirtió en su amiga, y al encargado de la sala de cómputo, ambos le ayudaron a superar la situación que vivió con su maestra y le mostraron que la música no es mala, que al contrario, puede ayudar a encontrar ese escape que necesita en ciertos momentos, y aunque ya no entraba a clase de solfeo, disfrutaba escuchar a los estudiantes de licenciatura cuando ensayaban y al encargado de la sala de cómputo cuando tocaba la guitarra y cantaba. Ahora se ha vuelto más sociable y se da cuenta de la manera como puede ayudar a los alumnos con la música.

Prefiere las canciones tranquilas y románticas. Se identifica con esta música, porque reflejan lo que ella es, una persona amorosa, tranquila y le ayudan a reflexionar sobre sí misma, le evocan recuerdos que vivió con personas significativas y le ayudan a regular sus emociones. En las canciones *Mirros* de Timberlake, *My future* de Billi Elish y *Startin over* de John Lenon identifica temas o frases que se vinculan con momentos clave de su historia personal o que le dicen algo de lo que ella desea para su vida.

“Pues yo creo que cuando estoy estresada escucho este tipo de canciones , las tres son como muy relajadas, entonces yo me relajo, me calmo, pienso las cosas y pues me encuentro como en un estado más objetivo y ya no actúo por impulso cuando me llego a enojar, pongo mis canciones que sé que me van a calmar”.

Zamira identifica una estrategia de regulación emocional, durante la primera etapa de generación de la respuesta emocional (enojo), actúa de manera intencional y busca el recurso

que conoce para que pueda influir en sus respuestas emocionales durante las primeras etapas del proceso y logra así la regulación de manera eficaz. Gross (2021), afirma que podemos cambiar la situación, la atención, cambiar el pensamiento y, finalmente cambiar el comportamiento. Así sucede con Zamira, porque sabe cómo disminuir las respuestas emocionales de enojo, y aumentar su propio bienestar, sabe que determinado tipo de música puede ser un recurso eficaz para regular sus estados emocionales.

b) La música como recurso emocional

Marcela. Nostalgia que rompe el silencio

Marcela (21 años), estudia el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, es originaria de una zona rural, tiene 9 hermanos (as), ambos padres tienen como escolaridad la primaria, su madre se dedica a las labores del hogar y su padre es obrero.

No hay antecedentes de educación musical en su familia, solamente una de sus hermanas aprendió a tocar la guitarra de manera básica. A pesar de no contar con conocimientos de música, hubo una etapa en su vida, en la que le gustó componer canciones, estilo rap, como una forma de expresar sus emociones. Se interesó por el rap porque sintió empatía por aquellos que contaron su historia personal a través de sus canciones.

Para Marcela, la música adquiere significado si le permite reflejarse en ella y sentir lo mismo que trata de expresar esa música. Los procesos de significación integran la identificación con un estilo de música determinado, con las historias que narran y la expresión de las emociones auténticas. Las experiencias musicales que se constituyen a través de un proceso creativo como es la composición, es una forma de exteriorizar aquello que sucede en su vida interior, por lo que integra el autoconocimiento, la percepción de lo que siente y la expresión de eso que le pasa en su interior. Debido a que Marcela no tiene estudios musicales, da mayor importancia a lo que siente y desea comunicar y no a las reglas de la teoría musical establecidas por la academia.

Para ella, la música significa emoción, alegría, relajación, letra y recreación. Es un medio de expresión emocional y una forma de identificar lo que cada persona es y siente. A través de una canción se puede contar la propia historia y las emociones involucradas. Para su

familia, la música significa un estilo de vida. Se percibe como una persona tímida, retraída, por lo que encuentra en la música una forma de hablar a través de ella y contar lo que le sucede interiormente.

Marcela explicó lo importante que fue para ella la música durante una etapa de transición en su vida, el paso de la secundaria al bachillerato, en el que sintió nostalgia, porque dejó su pueblo para emigrar a la ciudad, dejó amigos y se separó de su novio. Durante esta etapa, la música fue un consuelo emocional.

Durante esta etapa conoció al grupo BTR (Big Time Rush) a través de un compañero de su escuela y comenzó a poner atención a sus canciones, se sintió muy identificada con la canción “*Worldwide*”, por la historia que narra que era muy parecida a lo que ella estaba viviendo y sintiendo, ya que también hace referencia a la historia de una pareja que se separa, en donde él le dice que la esperará, también recordó a una de sus mejores amigas y sintió que la canción acompañaba ese sentimiento de nostalgia.

La expresión de emociones y sentimientos a través de la música es una forma de consolarse a ella misma en momentos de inestabilidad emocional. Si escucha una canción que cuenta una historia similar a la suya puede establecer una relación empática con esa música. A través de la composición, ella puede contar su propia historia y reflexionar sobre ella, lo cual contribuye a su autoconocimiento, pues identifica, comprende, valora y la expresa sus emociones de manera integrada en esa composición. Esta forma de expresión es para ella especialmente importante porque se concibe como una persona tímida y retraída.

A través de la música, Marcela busca comprender lo que sucede en su vida y lo que siente acerca de eso. De esta manera se puede reconocer la relación entre lo que vivió y el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional. Percibe las emociones que expresa una canción, se da cuenta si esto que percibe en eso otro es parte de lo que le sucede interiormente, implica una comprensión de sus propias emociones, significa procesar la información que le facilitan las emociones y posteriormente exteriorizarlas de manera integrada en una composición, este proceso es una forma de reestablecer su equilibrio emocional.

La educación socioemocional puede enriquecerse con la implementación de estrategias como la composición de canciones, podría ser una forma creativa de facilitar la expresión emocional de los alumnos, en donde se involucre a todos, independiente de su formación musical, ya que el objetivo no es el uso adecuado de reglas de la teoría musical, sino el desarrollo de sus capacidades expresivas.

Josefina: Almas entrelazadas

Josefina (19 años), estudia tercer semestre de la licenciatura en Inclusión Educativa. Tiene dos hermanas y dos hermanos. Es originaria de un contexto urbano, su madre es comerciante y su padre, militar retirado.

La música ha sido parte de su familia, ya que sus hermanos tocan varios instrumentos como: zampona, flauta, melódica, quena, piano, ukelele y la guitarra. Ella y una de sus hermanas disfrutaban el canto. Relaciona la música con relajación, espíritu y concentración. Considera que la música es un medio de expresión emocional y una forma de regular las emociones. Para su familia la música significa unión, una manera de cambiar los estados de ánimo de manera conjunta. Es decir, se han construido significados de manera colectiva acerca de la música; generalmente cantan para sentirse alegres y expresar sus emociones. Ella ha encontrado en el canto una forma de regular sus emociones.

Sus gustos musicales son diversos. Disfruta la música pop, música con un carácter tranquilo, como la música católica-cristiana y asiática. Con este tipo de música se siente más identificada, debido a que ha crecido en una familia con creencias religiosas muy arraigadas. Para su familia, Dios está en primer lugar.

Josefina se describe a sí misma como una persona alegre, cariñosa y sensible, aunque a veces siente que su forma de actuar y pensar cambió desde la muerte de su primo. Su experiencia musical más significativa sucedió en ese momento de profunda tristeza debido a que su primo perdió la vida de una manera trágica. Durante el entierro, cantó junto con sus hermanas la música favorita que compartía con su primo, lo cual tuvo un efecto liberador para ella, le ayudó a expresar sus emociones de dolor que sentía en ese momento. Para ella fue como cantar su dolor y sentirse al mismo tiempo unida a él en un plano espiritual.

“el día del entierro creo que fue lo que más me impactó en la vida, puesto a que mientras veía la tierra cayendo en su ataúd solo puse nuestra música favorita y me puse a cantar junto con mis hermanas de la manera que jamás lo habíamos hecho, perdí la pena en ese momento” (Josefina, LIE)

La música que adquiere significado para ella es aquella que refleja su propia forma de pensar, de sentir y de percibir el mundo, o la que asocia con alguna persona significativa en su vida. Cantantes como Michael Jackson y Kim Jong-hyun influyeron en ella porque expresaron una postura a favor del respeto a la diversidad e inclusión y fueron una inspiración para elegir su carrera.

A Josefina le gusta analizar las letras de las canciones, le interesa conocer sobre la vida y formas de pensar de los cantantes, y de esta manera construye los significados de las canciones que escucha o interpreta. Si se siente identificada con determinadas formas de pensar y sentir, se conoce a sí misma, y de esta manera, construye relaciones empáticas con esa música que la refleja, porque siente lo que otros sienten y que lo expresan a través de su música.

Los maestros pueden conocer a sus alumnos a través de sus preferencias musicales, comprender por qué les atraen ciertos cantantes, más allá de una moda pasajera, esto puede llevar a la reflexión sobre sí mismos y sobre lo que los distingue de sus pares y cómo este pensamiento se une a emociones profundas o intensas. Entonces, el docente se da cuenta de la música que mueve a sus alumnos y las historias detrás de ellas; este podría ser un medio idóneo para conocer a sus alumnos y apoyarlo a que se descubran a sí mismos.

c) Momentos musicales trascendentales

Mónica: Herencia musical

Mónica (21 años), estudiante de séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, es originaria de una pequeña ciudad del Estado de Puebla, vive con sus padres y sus dos hermanos. Su padre es albañil y su madre ama de casa, aunque también atiende un puesto en el mercado, en el que toda la familia colabora.

Con respecto a las influencias familiares que ha recibido para desarrollar sus gustos musicales, considera que su papá es la figura que más ha influido en ella. Sus gustos son muy diversos, le gusta todo tipo de música, ya que su padre le ha inculcado el conocimiento de diferentes estilos.

Mónica se percibe como una persona enojona y poco tolerante, pero también alegre y graciosa. La música significa para ella tranquilidad y relajación, es una acompañante del trabajo que lo hace más divertido y le da energía. Además, ha sido un medio de unión familiar, especialmente porque comparte gustos musicales con los otros miembros de su familia, especialmente con su padre, les ayuda a intercambiar historias de vida que están detrás de una canción. Mónica se siente más cercana emocionalmente a la figura de su padre y la música suele convertirse en un tema de conversación entre ellos, ya que es una forma de compartir sus intereses y afectos. Considera que sus preferencias musicales están determinadas por la situación y el momento. Por ejemplo, cuando viaja prefiere escuchar pop, cuando busca la concentración prefiere el jazz y música tranquila y cuando está con su papá disfrutan del rock, cumbias, bachatas, corridos, entre otros estilos, concretamente, hay procesos asociativos, momento-situación-finalidad- género musical. Los momentos y situaciones tienen diferentes cargas afectivas. En el caso de Mónica, aquellas vivencias que la unen emocionalmente a la figura de su padre adquieren mayor significado.

“ Al paso de los años al ingresar a la primaria la música estuvo aún más presente, mi padre me enseñó [sic] que la música se debe amar y apreciar a pesar del contexto o el gusto de cada persona”

Su experiencia musical más significativa la ubica durante su infancia, cuando cursaba tercer grado de primaria y presentó un corrido ante sus compañeros y maestra como parte de una tarea escolar. Lo más importante para ella fue el apoyo que recibió de su papá para realizar dicha tarea, valoró el tiempo que le dedicó y su interés por ayudarla, le contó la historia familiar que había detrás de ese corrido y le ayudó a transcribir la letra y a ensayarla; se sintió muy orgullosa de presentar ese corrido ante sus compañeros, pues era una forma de agradecer a su padre el interés y cariño que le había mostrado. En este caso, hay comunicación afectiva entre padre e hija.

Mónica considera que la música ha ayudado a fortalecer el vínculo afectivo entre ella y su padre, porque detrás de cada canción hay una historia, recuerdos vinculados a emociones profundas o intensas. Además, la hizo valorar lo importante que es ayudar con amor a quienes lo necesitan, ella lo relaciona con su vocación, porque sabe que tendrá alumnos a quienes habrá que apoyarlos y dedicarles el tiempo necesario para su aprendizaje.

“que todo va encaminado al sentimiento que le tengo por la ayuda que me dio mi papá. O sea, todo va encaminado a eso, escuchar el nombre del caballo blanco es como ay, mi papá, esa canción”

Mónica parte de la reflexión de esa tarea escolar que dejó huella en ella, porque fue una forma de fortalecer los lazos afectivos con su padre, se evocaron emociones intensas, la música fue una medidora porque juntos encontraron los significados familiares, que para ella le ayudó a entender su pasado y fortaleció su autoconocimiento.

Samantha: Amor sublime

Samantha (20 años), estudiante de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Física, vive con sus padres, y su hermano en un contexto urbano; ambos padres se dedican a la docencia.

Hay antecedentes de educación musical formal dentro de su familia. Su abuelo paterno era director de una orquesta y tocaba varios instrumentos; también una de sus tías fue integrante del coro de una Escuela Normal; su hermano perteneció a la tuna normalista, en donde aprendió a tocar el acordeón.

Se describe a sí misma como una persona disciplinada, ordenada, muy humana, que le gusta ayudar a otros y ser creativa. Recuerda sus clases de educación física que tuvo durante su educación básica, especialmente porque disfrutaba cuando eran acompañadas con música.

Para Samantha, la música significa emoción, dinamismo y concentración, además identifica en ella la capacidad de adaptarse a la forma de ser y sentir de cada persona en un momento determinado; es un reflejo de la propia personalidad, es espiritualidad y sensación plena. Para su familia la música significa unión y una manera de recordar a los pilares de la familia. A Samantha le gusta mucho el reggae, ya que, por sus características musicales, la

anima, le ayuda a cambiar su estado de ánimo, la pone alegre y se siente ligera. Es decir, este estilo musical es para ella un activador, un motivador, por lo que lo escucha especialmente en las mañanas, para comenzar el día alegre. Sin embargo, se identifica con la música electrónica, por esos cambios que presenta, que se parecen mucho a ella. Con base en su percepción, es un estilo de música que pasa de la tranquilidad a la explosión. La explosión es como ese cambio en ella, cuando se atreve a hacer algo, es una metáfora de lo que sucede consigo misma, una explosión que no daña, sino que implica una posición activa para cambiar la realidad desde la seguridad en sí misma. Un cambio que trae un beneficio emocional, una satisfacción por atreverse a cambiar una situación.

Menciona varias canciones que son significativas para ella, especialmente porque abordan temas que se refieren a la seguridad en uno mismo y el atreverse a hacer las cosas, ser fuerte ante los problemas para salir adelante. Sus canciones más significativas que movilizan este tipo de emociones y sentimientos son: “*Presente*” de Julieta Venegas, “*I will survive*” de Gloria Gaynor y “*Come on Eileen*” de Daxis Midnight runners.

Su experiencia musical más significativa se configuró durante un viaje que realizó a la ciudad de Guanajuato, al que fue invitada por una amiga, un viaje que tenía fines religiosos, aunque afirma que ella iba por el deseo de conocer Guanajuato, no por participar en el evento religioso. En ese entonces tenía 17 años; describe el momento místico que tuvo con la música durante la misa que se celebró al amanecer, antes de subir al cerro del Cubilete, en donde ella sin tener una creencia fuerte en Dios, sintió que, a través de ese canto religioso, interpretado por una gran multitud, se le manifestaba el amor de un ser superior. Se sintió muy conmovida y maravillada al escuchar el canto de tantísima gente llena de fe. Entonces se sintió transformada a partir de este momento. Sintió la misión de expandir ese amor a otros.

“La aventura más grande de ese viaje, no fue subir el cubilete o conocer Guanajuato, fue aquel canto mientras caminábamos entre las personas, hizo un cambio en mi vida porque desde ese momento he creído que hay un ser superior a nosotros y que además es amor”

Su experiencia musical trascendió, la hizo crecer en su espiritualidad y le ayudó a darse cuenta de su vocación. Ese amor que sintió en aquel momento tenía que llevarlo a sus alumnos, a los padres de familia y a sus compañeros. Esta experiencia musical movilizó en ella procesos de reflexión sobre sí misma. Fue una experiencia de autorrealización que pudo

alcanzar a través de la música, y que contribuyó a su autoconocimiento, y de esta manera tomar decisiones para su vida. Para ella significó la necesidad de compartir, expresar a otros esas emociones que sintió en ese momento.

“Llegué a la Normal, a Educación Física y gracias a esto también comprendí que por algo estoy ahí y que tengo un papel que desempeñar para más personas, ese amor que yo sentí y ese amor que a mí me hicieron llegar pues yo lo tengo y si es algo que yo lo tengo yo lo puedo expandir, entonces es algo así de grande, expandir con mis alumnos, con mis compañeros, con mis maestros, con los padres de familia, entonces ser esa maestra que hizo que el cómo se sintió en ese momento” [sic].

Para Samantha, el amor que sintió a través de su experiencia dejó huella en ella y buscó la forma como podía expandirlo a otros y lo encontró en su vocación docente, porque sabía que lo podía llevar a todos los miembros de una comunidad educativa. En la experiencia musical de Samantha, se puede evidenciar la configuración de una experiencia cumbre, como lo refirió Maslow (1972), porque la estudiante se sintió unificada con su entorno, se dejó afectar, y pudo descubrir su misión en la vida.

d) Integración de etapas, momentos y recursos

Leonardo: Trompetas en éxtasis

Leonardo (19 años), cursa tercer semestre de la licenciatura en Aprendizaje y Enseñanza en Telesecundaria, es originario de un contexto urbano. Tiene un hermano que es 10 años mayor que él, su papá es chofer particular y su mamá docente.

A los 13 años, Leonardo ingresó a la banda de música de su escuela y fue a partir de ese momento en el que su relación con la música cambió de manera significativa, porque no solo aprendió a tocar diferentes instrumentos (trompeta, tuba, melófono y el saxofón alto), sino que le ayudó a construir amistades, a tener mayor confianza en sí mismo, y a descubrir que con la música su vida era más feliz, por lo que le gustaría llevar esta pasión por la música a sus futuros alumnos, para que sea fuente de inspiración, motivarlos a que ellos conozcan la música y quizás puedan construir experiencias musicales transformadoras así como le sucedió a él.

“desde que empecé a tocar música o desde que me adentré más a la música, sí sentí que me volví más feliz, sí podría decir que antes sí era feliz, pero sentía que faltaba algo, cuando ya descubrí bien bien la música y me adentré a todo eso sí ya me sentí muy feliz y lo importante es que me sentía lleno”

Para Leonardo la música significa emoción, inteligencia, alegría, pasividad, relajación, melodía, experiencia corpórea, sentimiento, tranquilidad y recreación. Tocar música es una forma de escape, que le permite encontrar la tranquilidad y la paz.

Se describe a sí mismo como una persona muy feliz, leal, honesto, humilde, respetuoso, le gusta mucho ayudar a las personas, no discrimina a nadie, es deportista, amoroso, sociable y responsable. Se siente más identificado con la trova que con cualquier otro estilo musical, se fija mucho en la letra de las canciones y se vuelven significativas aquellas que narran una historia que se asemeja a situaciones claves de su vida, que le hacen recordar a personas significativas para él, que le dejaron algún legado, son las que atesora y guarda para escucharlas en momentos de reflexión e interioridad.

Una de sus canciones más significativas es “*Vive*” de José María Napoleón, debido a que le ayudó a su transformación personal, pues la escuchó en un retiro, en un momento de reflexión profunda, y lo llevó a reorientar su vida. Esta canción es para él una forma de recordar esos momentos y sentirse motivado para luchar por sus metas. Esto evidencia que el significado de la música se construye con base en el impacto que tuvo en la persona, aquella que dejó huella y que lo formó y transformó. En estos procesos de transformación las emociones tienen un papel determinante.

“entonces sí, yo me acuerdo que fue en la noche que pusieron esta canción, la pusieron con la letra y nos la hicieron cantar y así, primero la vamos a cantar, la vamos a reflexionar, después de esto van a escucharla, van a cerrar los ojos y conforme la vayan escuchando van a ir pensando qué cambios quieren ustedes, cómo ese cambio va a mejorar en su vida, y si creen que están aprovechando su vida al máximo, que fue en ese momento que me gustó mucho esa canción, que me quedé con esa canción, escuchando iba como generando ese cambio en mí, como que quiero esto y quiero esto porque sé que me va a favorecer en esto y a lo mejor pues voy a aprovechar un poco más mi vida. Entonces como que desde ahí con los cambios que hice siento que si decidí aprovechar más mi tiempo, y disfrutar más como mi vida”

La experiencia musical que elige como la más significativa fue cuando tocó con la banda de su escuela en el espectáculo del medio tiempo del partido oficial de la NFL en el estadio Azteca. Su sueño era algún día pisar el Estadio Azteca, por lo que fue muy importante que este sueño se hiciera realidad, especialmente porque era producto de un esfuerzo conjunto. Recuerda el momento en el que fueron seleccionados. Para él fue muy importante ser parte de este evento, ya que solo iban las mejores bandas.

“Yo viendo a mi alrededor comencé a llorar de la emoción, sabía que daría lo mejor para ellos, nos colocamos en nuestros lugares y ¡comenzó el espectáculo!. Todo lo que tocaba, todo lo que hacía lo veía en cámara lenta y lo mejor de todo era que lo estaba haciendo con el corazón. Miraba a mis compañeros y sabía que no era la única persona que estaba sintiendo eso, en cada terminar de alguna canción la gente aplaudía y era impresionante ver y observar la emoción de más de 80 mil personas. Llegó la última canción y no quería que ese momento terminara porque sabía que no se iba a volver a repetir en mi vida, sin embargo llegó a su fin pero supe que deje [sic] todo en ese momento, en esa cancha, en esas canciones, en esa noche. Al terminar volví a mirar al cielo y muy fuera de todo lo que pasó este día me hubiera encantado compartir esta emoción... con mi abuela, después de todo se lo dedique [sic] a ella ”.

Leonardo narra con mucho detalle el ambiente vivido, la emoción que compartió con sus compañeros, el esfuerzo y el disfrute que tuvo de ese magno evento. Para él fue una experiencia sublime, en donde se dejó envolver por los sonidos y sintió el reconocimiento de la multitud. Además, se evidenció el desarrollo de habilidades sociales al convivir con otras bandas y mostrar solidaridad mutua, comentó que se prestaron los instrumentos entre las bandas, por lo que considera que fue una convivencia sin rivalidades, sino todo lo contrario de apoyo y cuidado por el otro. Se sintió unido a Dios, a su abuela, satisfecho y feliz por el logro conseguido. Sabía que había sido un momento único para él.

Jocelyn: Fuerza interna sonora

Jocelyn (20 años), estudia el quinto semestre de la licenciatura en Inclusión Educativa, vive con sus dos hermanas, su mamá y una tía. Su madre se dedica a las labores del hogar y su padre, ya fallecido era obrero. Es originaria de una zona urbana del estado de Puebla.

Para Jocelyn la música significa tranquilidad, sentimiento y espíritu; además, es un medio de expresión emocional; para su familia, momentos de recreación y tranquilidad. Cada miembro de su familia tiene gustos musicales especiales, pero hay un clima de respeto en cuanto a estas preferencias. Disfruta de la música electrónica porque es un estilo que le ha ayudado a su autoconocimiento y a la expresión de sus emociones.

“En lo personal, disfruto bastante de la música electrónica, quizá es un género muy común y quizá se interprete como un gusto por moda, pero en él yo he encontrado la manera de conocer lo que siento, o lo que quiero expresar a otras personas”

Su experiencia más significativa la ubica durante su etapa de bachiller, en la que perteneció a la banda de música de su escuela. Afirma que tuvo influencia de su hermana mayor, ya que ella fue la primera que estuvo en la banda de música. Aprendió a tocar el saxofón alto, y recuerda cómo sobresalía en la interpretación de los agudos por el control y la fuerza del aire que tenía.

Jocelyn se describe como una persona empática y tenaz, aunque algunas veces explosiva. Le gusta luchar por sus metas. Para ella, haber pertenecido a la banda de música le ayudó a expresar sus emociones, ya que antes de pertenecer a la banda tenía mucha dificultad para expresar lo que sentía. En la ejecución de su instrumento, ella podía identificar sus emociones y expresarlas de manera regulada.

“Cuando estaba molesta, triste o feliz, se notaba en mi sax, en mi sonido. Cuando estaba molesta, tocaba tan fuerte que llegaba a romper o morder mi caña; cuando estaba triste mi sonido era suave, tocaba las primeras voces, notas bajas, sin alteraciones; y cuando estaba feliz/contenta, solía tocar todas las alteraciones que había, incluso alcanzaba notas agudas que llegaron a ser solo para mí”

Su experiencia musical más significativa la vivió cuando era estudiante de bachillerato, en un concurso de bandas de música, en el cual obtuvieron el primer lugar; narra una serie de hechos que la llevaron a considerar esta experiencia como la más significativa de su vida. Pasó por un proceso de selección para poder participar en ese evento y principalmente porque fue elegida solista. Fue un tiempo de mucha preparación, y de pasar diferentes pruebas. Otro aspecto que identifica como significativo, es haber ayudado a sus compañeros de la banda a prepararse para que pudieran también participar en el evento, además fue reconocida por el

director, su maestro y sus compañeros, a quienes apoyó, lo que le contribuyó a fortalecer su autoestima y a superar sus inseguridades.

“Fue en ese momento en el que me di cuenta de que yo podía hacer las cosas si me lo proponía, el practicar para que ese solo saliera bien, el apoyar a los nuevos miembros de la banda... el lograr alcanzar metas que no sabía que tenía, el ganar esa confianza en mí, viéndola en el reconocimiento [sic] en los ojos de los demás”

A partir de esta experiencia Jocelyn adquirió confianza en sí misma, le ayudó a su autoconocimiento, ya que se dio cuenta de sus fortalezas. Además, fue muy satisfactorio para ella haber ayudado a sus compañeras, porque contribuyó a que ellas también pudieran cumplir con esa meta de participar en el concurso. Esto evidencia el desarrollo de habilidades sociales a través de la participación en agrupaciones musicales y compartir emociones. El apoyo de su maestro fue muy importante; debido a que construyó el ambiente de confianza para que pudiera expresar sus emociones a través de la música y enfocara su esfuerzo al logro de sus metas.

“En fin, cuando terminamos el ensamble, él mando [sic] a llamar a la bodega a los saxofones para el solo, y vaya fue mi sorpresa, yo estaba entre ellos, y me dijo que confiaba en mí para ser parte de ese solo, de poder tocarlo [sic] muy bien, solo que lo practicara un poco más”

Sus canciones significativas son aquellas que le evocan emociones profundas y la llevan a la reflexión de sí misma, se identifica con frases específicas de la letra de las canciones que proyectan algún aspecto de su persona como sus inseguridades y la necesidad de confiar en ella misma, así como el valor de la amistad. Las canciones más significativas que eligió fueron: “*Umbrella*” de Rhiana, porque le genera un sentimiento de paz y protección, que asocia a una verdadera amistad; “*Creo en mí*” de Natalia Jiménez y “*You are beautiful*” de Alesia Cara, las cuales consideró como una ayuda para aumentar la confianza en ella misma y cambiar sus estados de ánimo. Los significados que construyó de las canciones fueron determinados por el impacto que tuvieron en su desarrollo personal.

Estas canciones reflejan momentos de su historia personal, especialmente vivencias que tuvo durante su periodo de adolescencia, etapa de su vida en la que sintió afectada su autoestima, para ella, escuchar estas canciones, le ayuda a recordar el valor que tiene de sí misma y conocer su propia belleza.

Para Jocelyn los diferentes momentos que tuvo para reflexionar durante su participación en este estudio fueron importantes para tomar conciencia sobre el impacto que había tenido la música en su vida y darse cuenta de la huella que dejó en ella su experiencia musical, especialmente para trabajar sus inseguridades y para la expresión de sus emociones. Se da cuenta de cómo este proceso le abrió nuevas puertas para su autoconocimiento.

“me ayudó a conocer una parte de mí que no conocía que fue el impacto de la música que ha tenido en mi vida, antes decía me gusta la música y punto, o estuve en una banda de música y hasta ahí, pero esa reflexión a la que usted nos hizo llegar con las frases, con el relato, con las preguntas, conocer las experiencias de otros compañeros, pues sí fue muy interesante, porque yo no imaginaba el impacto que mi experiencia musical había tenido, no me había puesto a pensar en la posibilidad de reflejarme o reflejar mis sentimientos, una frase, una palabra en una canción, no me había abierto a la posibilidad de conocer esa parte de mí, que estaba cerrada, ahorita es una parte que está abierta, que me permite auto conocerme”

Las actividades escolares pueden o no dejar huella en la vida de los estudiantes, es notorio cómo las estudiantes que pertenecieron a la banda de música refieren vivencias que les ayudaron a su autoconocimiento y al desarrollo de habilidades sociales. Los futuros docentes podrían reflexionar sobre sus propias experiencias que tuvieron con la música y de esta manera apoyar al desarrollo de habilidades socioemocionales de sus alumnos, porque saben que los niños o jóvenes podrían tener vivencias significativas con la música, como les sucedió a ellos.

Durante este tiempo de confinamiento debido a la pandemia por COVID- 19 reconoce que prefiere escuchar música relajada para poder sentirse tranquila y lograr concentrarse en sus tareas. Identifica a la música un regulador emocional idóneo, especialmente para estos momentos.

“La música, el estímulo más sublime para la mente y el alma que muchas veces funge como cómplice para motivarte, para escapar de la abrumadora realidad, siendo ese escape necesario para desintoxicarse y poder seguir adelante con lo que viene”

En resumen, estos ocho casos representan diferentes maneras de construir los significados de las vivencias musicales para configurar experiencias que los forman y transforman en su

ámbito socioemocional, aunque también se identifican algunos procesos de significación que son similares entre las diferentes experiencias de las estudiantes. Lo cierto es que en las experiencias musicales hay una carga afectiva profunda e intensa que impacta a la persona en su actuar emocional, por lo que el análisis de esas experiencias en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales podría aportar nuevas formas de abordar el trabajo de las emociones durante la formación docente. El poder que tiene la música de evocar emociones, recuerdos, de integrar y comprender la propia vida puede llevar a los futuros docentes a pensar en el diseño de estrategias para la educación socioemocional de los niños y jóvenes con los que trabajarán en el futuro.

La tipología de experiencias musicales que se construyó a partir del análisis de la interacción entre elementos de la experiencia, los procesos de significación y el impacto que tuvo en las emociones de las estudiantes, dejó ver que el elemento “música” en algunos casos fue central para la construcción de significados, pero en otros, probablemente fue solo un acompañante que intensificó la emotividad del momento o de ese periodo que la estudiante consideró como muy significativo en su vida. A continuación, se presentan las interpretaciones que se elaboraron con base en el análisis de la música como elemento constitutivo de la experiencia.

5.6 La música para la configuración de la experiencia

Frecuentemente se utilizan de manera indiferenciada los términos música favorita y significativa, probablemente porque pensamos que aquellas canciones o piezas musicales que solemos escuchar con mayor frecuencia tienen un significado especial para nosotros y por eso las elegimos. Sin embargo, de acuerdo con los resultados encontrados en esta investigación, algunas estudiantes lograron distinguir entre estos términos.

A partir de un proceso reflexivo se dieron cuenta que aquello que suelen escuchar no necesariamente es la música que tiene mayor significado para ellas porque aquella que es significativa es la que se vuelve central en la configuración de la experiencia, por lo que fue pertinente analizar la música y los procesos que las estudiantes llevaron a cabo para la construcción de significados, porque la canción o pieza musical que la estudiante considera

significativa se vuelve elemento esencial de la experiencia y puede incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Dicho de otro modo, la música significativa va más allá de un gusto personal o social, de disfrute pasajero mientras se escucha, porque contribuye a la expansión de la conciencia, evoca emociones intensas en esa persona que la escucha, la interpreta o la compone y puede configurar experiencias que contribuyen a la formación y transformación de la persona. El análisis de la música significativa fue pertinente para el estudio de las habilidades socioemocionales porque los significados que las estudiantes construyeron en torno a determinadas canciones o piezas musicales tuvieron una carga emocional intensa o profunda, que las llevó a estados de reflexión e interioridad, necesarios para el manejo de sus emociones.

Se consideró pertinente profundizar en el elemento “música” para comprender esos procesos de significación que facilitaron la configuración de la experiencia, así como su vinculación con otros procesos como los que se refieren al desarrollo de habilidades socioemocionales para el autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional

5.6.1. La música como elemento central de la experiencia

El elemento principal para la configuración de la experiencia puede ser la música, aún si la persona no recuerda con claridad esa canción o pieza musical que escuchó, pero sabe que fue esa melodía, ese conjunto de sonidos el que la transformó, recuerda lo que sintió al escuchar esa música, y lo que le pasó al contactar e involucrarse con ella.

Samantha recuerda las sensaciones que sintió en un evento religioso, al escuchar el canto interpretado por una gran multitud llena de fe, se dejó afectar por la música, se sintió envuelta en una sensación de profunda paz y amor, de plenitud, unida a ese canto, aunque no recuerda qué música fue, no lo podría decir, solo recuerda lo que sintió y lo que significó para ella.

“las personas se iban hincando, y conforme se hincaban iban cantando, fue algo realmente maravilloso, porque nunca lo había vivido, nunca había tenido una experiencia así, entonces fue algo realmente increíble porque de momento ves a toda la gente ahí y ves todo lo que expresa, pero era al unísono y ese canto fue algo muy, muy muy padre... que alguien

preparó algo tan grande de esta magnitud (lo enfatiza con su voz y sus manos) y que a mí me puso en un papel para que yo lo sintiera, para que yo lo viviera, para que a mí me transformara, reconocer que hay alguien, algo mayor, supremo y que es amor” (Samantha, LEF)

Las características de la experiencia de Samantha son similares al de Leonardo, porque la música ocupó un papel central en la configuración de la experiencia, ellos reconocieron que era la canción o pieza musical la que los transformó, pero también se creó el ambiente propicio para que la persona fuera más receptiva a esa música y la viviera de manera más intensa. Una gran multitud cantando al unísono, compartiendo una misma creencia, y manifestando su fe al momento de interpretar.

La música puede ser escuchada desde diferentes niveles: racionales, emocionales o espirituales. En este caso, para Samantha, no fue necesario recordar la letra o el nombre de la canción, simplemente podía recordar las sensaciones y emociones que se evocaron en ella al dejarse envolver por el canto.

De acuerdo con el concepto de Larrosa (2006), la experiencia tiene carácter transformativo, la persona que la vive, se deja afectar por ella, algo le pasa y a partir de eso que vivió, ya no es la misma persona. Para la estudiante ese momento significó un punto de viraje en su vida, se movilizaron procesos cognitivos para comprender esa información que le brindaron las emociones que se evocaron en ella, les dio una interpretación y un sentido para su vida.

En las experiencias musicales se pueden generar procesos asociativos; es decir, esa música ya se asoció a eso que le pasó y fue significativo para la persona, y cada vez que la escucha puede evocar esos recuerdos que la impactaron y la transformaron. Pero la música puede ir más allá del recuerdo de eso que le sucedió, en un momento futuro puede ser resignificada, y adquiere otro valor, entonces puede convertirla en un recurso para su auto conocimiento o como regulador emocional.

Si se retoma el caso de Mónica, cuando presentó el corrido ante sus compañeros y maestra como parte de una tarea escolar, se recuperan los elementos que interactuaron para configurar la experiencia. La preparación de la tarea fue parte de esa experiencia, porque fue un

momento muy especial para ella, en el cual convivió con su padre, porque se sintió querida y apoyada por él. Su padre le dedicó tiempo e interés, le contó las historias familiares acerca de ese corrido y Mónica se sintió agradecida, no quería defraudarlo, por lo que cantó ante sus compañeros y la maestra con mucho entusiasmo. Esa canción ‘el corrido del caballo blanco’, permaneció como una de sus canciones más significativas; posteriormente encontró nuevos significados al analizar la letra. Se sintió identificada con esa figura del caballo, que a pesar del cansancio no se rinde y se sintió aún más vinculada a su historia familiar.

“es no rendirse hasta llegar a tu destino, a tu meta, a tu objetivo, también otra cosa, este tipo de canciones, la otra vez le platicué a mi papá lo que estábamos viendo en el curso, bueno, en estas pláticas que hemos tenido maestra, y me dijo que esas canciones, mi abuelito que ya murió, fue el que le inculcó por así decirlo este tipo de canciones, este tipo de corridos, entonces siento que es más familiar que el sentimiento que me da esta canción, es más familiar... siento que todo va encaminado al sentimiento que le tengo por la ayuda que me dio mi papá. O sea, todo va encaminado a eso, escuchar el nombre del caballo blanco es como ay, mi papá, esa canción” (lo dice emocionada), (Mónica, LEP).

Otro ejemplo es el caso de Emilio, en el cual la música fue un elemento esencial de una experiencia de vida; recuerda el momento en que conoció a su mejor amiga y los momentos que vivió con ella durante un viaje de misiones, el apoyo mutuo que se brindaron en tiempos difíciles y el momento en el que sellaron su amistad con la canción “*tu amistad me hace bien*”, para Emilio, esta canción trascendió y se volvió significativa por los recuerdos asociados y porque le hizo descubrir el valor de la amistad. Para Emilio, esta canción se convirtió en un regulador emocional, una manera de llevarlo a la reflexión y al autoconocimiento, es una canción que atesora y que disfruta mucho, a pesar de evocarle en ocasiones sentimientos de nostalgia.

En este caso se movilizan diferentes habilidades socioemocionales, percibe lo que siente al escuchar la canción (nostalgia), pero se abre a estas emociones, lo cual muestra un pensamiento flexible, como lo explicó Mayer y Salovey (1997) en el conjunto de habilidades que se refieren a la regulación emocional reflexiva.

“pero lo que mas [sic] me sorprendió fue que al final de la plática me dijo, que quería cantarme una canción, que había escuchado y que cada vez que escuchaba la canción se

acordaba de mí; mi amiga hizo su mayor esfuerzo por cantarla, me hizo llorar, nos abrazamos y prometimos nunca separarnos. Hasta la fecha ella y yo pese a la distancia nos seguimos hablando, seguimos siendo amigos, apoyándonos mutuamente, y cada vez que nos sentimos solos, esa canción nos hace acordarnos uno del otro y nunca sentirnos solos” (Emilio, LEP)

En ese viaje de misiones, durante su bachillerato, Emilio configuró su experiencia musical que considera como la más significativa por todo lo que vivió y por el significado que le dio a la amistad, la cual fue sellada por esa canción. Entonces, se identifica en esa canción, lo que le ha ayudado en su proceso de autoconocimiento porque lo lleva a reflexionar sobre sí mismo y sus emociones.

“y pues sí había momentos como que quieres estar solito, dices, no pues necesito un espacio para mí, para desconectarme del mundo, pues recordar, recordarla a ella, recordar también otras cosas que hacen que me diga ¿quién soy yo?, que no pierda la esencia de quien soy yo” (Emilio, LEP)

Emilio se conecta emocionalmente con la música de su experiencia. Esa canción adquirió significado para él cuando su amiga se la dedicó, lo cual evidencia la interacción que tuvo el elemento “música” con los del contexto, pues la presencia de una persona significativa interactúa con el mensaje literario de la canción, el cual hace referencia a un sentimiento de amistad que es análogo a lo que él siente hacia ella. A partir de ese significado que construyó de esa canción, se dio cuenta que puede ser un medio que le ayuda a reflexionar sobre sí mismo y a crecer en su autoconocimiento.

5.6.2 Música significativa y habilidades socioemocionales

De acuerdo con la información que proporcionaron las estudiantes en la entrevista grupal, sus gustos musicales reflejan frecuentemente su forma de ser y pensar, son preferencias musicales que han desarrollado por influencia de su familia y de su contexto cultural. Sin embargo, solo se consideró como dato general que después se profundizó en la entrevista individual semiestructurada, en un contexto personalizado, lo cual llevó a la estudiante a tener un proceso reflexivo de mayor profundidad.

El concepto música favorita para las estudiantes se refiere preferentemente a la música que más escuchan en un determinado momento, porque es aquella que responde a las modas del momento, porque les divierte o entretiene, pero de la cual no han construido significados que impacten en ellas de manera profunda.

“A mí me gusta bailar la música banda (se ríe), a lo mejor no me gusta escucharla, pero me gusta bailarla, me gusta escuchar a lo mejor como el reggaetón o como el pop, pero estas canciones las escucho más cuando me siento feliz, cuando me entra la locura y me siento feliz, como que escucho este tipo de música, pues más bien del siglo XXI, como más de nuestra época a lo mejor, entonces más moderna, pero, realmente me gusta escuchar este tipo de música y yo disfruto como bailar la salsa y la música de banda” (Noelia, LEP)

Noelia se refiere a este estos estilos como aquellos que disfruta porque son los que se escuchan en la actualidad, que son de su época y además acompaña otras actividades que le gusta realizar como es bailar. No es la música que la lleve a tener una reflexión sobre sí misma, la escucha para sentirse alegre, pero puede pasar sin dejar huella en ella.

Sin embargo, algunas canciones pasan de ser favoritas a significativas, ya que se asociaron a algún evento clave en la vida de la persona, porque algo le sucedió que fue más allá del disfrute pasajero. Ese día la escuchó de otra manera, porque descubrió algo de sí misma que la llevó a reflexionar y a transformarse, porque se evocaron emociones intensas que le brindaron otro tipo de información.

De esta manera, se puede afirmar que la música favorita suele ser para las estudiantes aquella que forma parte de su lista de canciones que escuchan con frecuencia para motivarse y realizar tareas de su vida cotidiana con mayor entusiasmo, para cambiar sus estados de ánimo o para manejar el estrés, pero que no dejan huella, tienen un fin práctico, de entretenimiento y que disfrutan por las emociones positivas que les evocan, mientras que la música significativa forma parte central de la experiencia, porque contribuye a la formación y transformación de la persona y puede evocar emociones básicas o complejas, placenteras o displacenteras, pero que inciden en el desarrollo personal y social. No obstante, la música favorita puede adquirir en un momento clave un significado especial.

Ernesto, es un estudiante que desde la primera vez que escuchó la obra de las cuatro estaciones de Vivaldi, le gustó mucho, y después la escuchaba para realizar tareas, para

construir un ambiente tranquilo, pero esa pieza fue más allá de ser un acompañante en sus rutinas, y lo llevó a momentos de mayor reflexión sobre sí mismo, por lo que también la escoge de manera consciente para tener momentos de reflexión y ha descubierto que es una obra que refleja lo que es, una persona tranquila, que le gusta motivarse, buscar la paz y el bienestar emocional, le ayuda a sentirse unido a la naturaleza,

“yo soy una persona muy tranquila, esta canción, hace que yo me sienta identificado...me hace sentir bien y me siento muy identificado con esta canción porque yo soy una persona un poco alegre y esta canción con las sintonías que eleva, me hace sentir como (suspira) no sé, como que es igual a mí ...siempre que me iba yo temprano, siempre ponía la de las cuatro estaciones, ¿por qué?, porque en las mañanas se veía el amanecer, muy bonito y esa canción, cuando yo veía el amanecer como que me daba una sensación como de ¡qué bonito se ve el día!, ¡qué bonito se siente el día!, me gustaba porque además se veía muy bonita la aurora de la mañana caminando y con esa pieza musical llegaba con más energía y con más ánimo a la escuela a las primeras clases” (Ernesto, LEP)

En este ejemplo se puede ver la unión entre música favorita y significativa. Se une lo pragmático con lo profundo, hay procesos de identificación que dan significado a esta música y una intencionalidad reflexiva para lograr el bienestar emocional.

Otro caso es el de Josefina, la música favorita que compartía con uno de sus primos se convirtió en significativa cuando murió su primo, estas canciones se transformaron en el medio para expresar el dolor que sentía en ese momento, además de representar la unión con él; sin embargo, esta música ya no la escucha con frecuencia como lo hacía antes de la muerte de su primo, debido a la tristeza que le provoca, pero sí la reserva para momentos muy especiales de profunda reflexión e intimidad.

“el día del entierro creo que fue lo que más me impactó en la vida, puesto que mientras veía la tierra cayendo en su ataúd solo puse nuestra música favorita y me puse a cantar junto con mis hermanas de la manera que jamás lo habíamos hecho, perdí la pena en ese momento” (Josefina LIE,)

Los diferentes momentos de reflexión que tuvieron las estudiantes, las llevó a identificar sus canciones o piezas musicales más significativas y a descubrir el impacto que estas canciones tuvieron en sus vidas porque las llevó a reflexionar sobre sí mismas, porque fueron

apoyo emocional o porque se convirtieron en recursos reguladores de sus emociones y de sus estados de ánimo. Las canciones o piezas musicales significativas fueron para algunas estudiantes las que les ayudaron a tocar sentimientos profundos y que se asociaron con procesos de transformación personal por estar vinculadas a momentos clave de su historia personal.

Gabrielsson (2011) utilizó el término experiencias musicales intensas que incluye tanto emociones placenteras como displacenteras. Taruffi (2016), encontró que las emociones de tristeza son aceptadas cuando son acompañadas por música porque se encuentra la belleza en esa tristeza. La música entonces es capaz de establecer relaciones empáticas sujeto-música (figura 15). En el caso de Josefina, la música acompañó su tristeza y significó un consuelo para sus emociones.

Figura 15. Atributos de la música favorita, significativa y de la experiencia musical



Si se retoma el pensamiento de Mayer y Salovey (1997), la música podría ser un recurso que facilita procesos cognitivos, porque las emociones evocadas por esa música significativa proporcionan información que la persona a través de diferentes mecanismos cognitivos puede valorar y comprender.

Con base en estos hallazgos, los docentes podrían facilitar experiencias musicales a partir del conocimiento que tengan sobre la música significativa de sus alumnos, identificar aquella que ha sobrepasado la función de entretenerlos y que los ha llevado a involucrarse emocionalmente, preguntarse qué hay detrás de esa música y cómo podría convertirse en un recurso para el manejo de sus emociones desde la reflexión y la interioridad.

5.6.3 La música como recurso para la estabilidad emocional

Las canciones o piezas musicales significativas pueden configurar experiencias o mantenerse como recursos para el manejo de las emociones, una canción significativa puede

convertirse en un medio de apoyo emocional que se reserva para ser escuchada en momentos de reflexión e interioridad o con fines de expresión y regulación emocional reflexiva.

“Además de que es una de las canciones de la banda que me gusta, esta canción la escuché en la secundaria, y recuerdo que en ese momento estaba pasando por una situación difícil, tenía situaciones problemáticas que tenía con mis compañeras de clase y recuerdo que en un momento de desesperación un amigo me la recomendó, me dijo, escúchala, entonces en el momento que escucho esta canción y lo que la letra dice no llores y en ese momento me la pasaba llorando mucho, sentí como este consuelo, no sé si me explico, hay una parte de la canción que dice tienes que seguir tu propio camino (Ana LEP, Canción *Don't cry de Guns and Roses*)

Ana recordó esa canción que la ayudó a sentirse reconfortada en un momento difícil de su vida, con esa canción se sintió comprendida, le brindó el consuelo que necesitaba y después la recordó como una canción que le ayudó a superar esa situación y la asoció con fortaleza, por lo que la escoge cuando desea sentirse fuerte y segura de sí misma, de modo que ha sido para ella un recurso para reestablecer su equilibrio emocional.

Algunas de las estudiantes reconocieron que escucharon ciertas canciones en momentos de profunda tristeza porque les ayudó a expresar y manejar esas emociones, por lo que ahora atesoran esas canciones, porque fueron el contenedor emocional que necesitaron en un momento de su vida, una canción que acompañó su tristeza, pero que lo hizo de una manera segura. Este resultado concuerda con Taruffi y Kölsch (2014), quienes explicaron que las personas suelen buscar música triste para reestablecer su equilibrio emocional ante situaciones adversas, porque encuentran en ella un medio de empatía y de imaginación.

Leonardo explica el significado que tuvo una canción para él, la cual lo ayudó a reflexionar sobre su vida y lo motivó a cambiar, a esforzarse para alcanzar sus metas y a buscar la felicidad. Esta canción la utiliza para regular sus emociones, para motivarse y lo hace desde la reflexión. La música significativa está asociada a emociones de mayor intensidad, se abre a una gama más amplia de emociones y se reservan para momentos especiales. Es decir, se relaciona con el conjunto de habilidades de mayor complejidad que Mayer y Salovey (1997) definen como “regulación emocional reflexiva” y que implica una apertura a diferentes emociones. Leonardo reconoce que es capaz de influir en sus emociones

y en su bienestar general, a través de la escucha de su música significativa. A partir de una experiencia musical que tuvo en su pasado, pudo asociar emociones positivas o placenteras a esa canción que escuchó en ese momento y que favoreció su autoconocimiento y transformación, Esas emociones que sintió movilizaron procesos de pensamiento para replantearse metas importantes para él, por lo que esa canción es ahora un recurso que regular sus emociones: puede evaluar situaciones de manera más objetiva y lograr así un estado de mayor bienestar. En el caso de Leonardo se puede evidenciar el uso de una estrategia de regulación emocional eficaz de acuerdo con Gross (2002), enfocada en el antecedente; es decir en el momento en que se comienzan a generar las emociones, pone atención a la situación y a las emociones que comienzan a emerger y busca la música que lo lleva a una reevaluación cognitiva sobre las situaciones por medio de la reflexión. Para Leonardo, la regulación de sus emociones tiene como objetivo tomar mejores decisiones para su vida.

“Me la pusieron en un retiro, al escuchar esa canción sí me inspiró, porque pues el motivo por el que yo entré a ese retiro fue porque yo quería cambiar la forma como estaba siendo, entonces, no sé, siento que esta canción influyó mucho por todo lo que habla, y pues después de escuchar esta canción como que me alienta a aprovechar un poco más la vida y todas las oportunidades y también a disfrutarla” (Leonardo, LEP. Canción: *Vive de José María Napoleón*)

En el caso de Leonardo, la canción que escuchó en ese retiro fue el elemento central de la experiencia; sin embargo, la música estuvo acompañada de otros elementos contextuales idóneos para facilitar la reflexión y la interioridad. Se tuvo la presencia de un guía y la disposición de Leonardo para abrirse a la experiencia, de dejarse afectar por eso extraño a él como lo explicó Larrosa (2006).

Una canción puede comunicar una variedad de emociones, una forma de pensar que se manifiesta en su letra o características musicales como el ritmo, los matices, el estilo, entre otros. Uno de los aspectos que influyen para que la persona construya significados de algunas canciones se refiere al grado de identificación que tenga con estas. Puede percibir las emociones que comunica esa canción o pieza musical y se dejar contagiar por ellas, debido a que esas emociones identificadas por el oyente son análogas a su propia dinámica emocional, se identifica con lo que expresa la canción, entonces esa música específica se

vuelve significativa para él, por lo que se activan mecanismos como el contagio emocional como lo definieron Juslin y Västfjäll (2008).

El docente puede ser el facilitador de la experiencia, al escoger una canción que por su contenido literario podría movilizar procesos de identificación en sus alumnos; no obstante, los docentes pueden pensar más allá de las características literarias y musicales de esa canción e incluir otros elementos de tipo personal y contextual para crear las condiciones que faciliten la configuración de experiencias.

En la vida diaria, los estados de ánimo y la música suelen estar ligados, ya que la persona decide de manera consciente la canción o pieza musical que desea escuchar para acompañar su estado de ánimo o para cambiarlo (Goffin, 2014). En este caso, la música no se puede considerar como un regulador emocional, porque el estado de ánimo no responde a un estímulo específico que la persona valora como relevante como sucede con las emociones; sin embargo, es probable que esa música que la estudiante convirtió en recurso ahora pueda utilizarla de manera pragmática para cambiar un conjunto de emociones y sentimientos de mayor duración como es el estado de ánimo. De esta manera, se generan diferentes procesos en los cuales el estado psicofísico, que forma parte de los elementos personales de la experiencia musical (Gabrielsson, 2011) puede influir en el desarrollo de habilidades socioemocionales porque de acuerdo con Goffin (2014), el estado anímico en el que se encuentra la persona cuando escucha, interpreta o compone música influye en la forma de percibir, valorar y significar la música.

Esto es, se pueden generar procesos cíclicos, porque en la construcción de significados de determinada música puede influir el estado de ánimo en el que se encuentre la persona, pero también se puede generar un proceso en sentido contrario, porque hay música que ya ha sido significada por la persona a partir de las asociaciones construidas en el pasado y ahora se utiliza como un recurso para influir en el estado de ánimo o en la dinámica de las emociones.

En resumen, las estudiantes diferenciaron entre lo que conciben como música favorita y significativa, y aunque ambas pueden ser reguladores emocionales, la música significativa suele movilizar procesos de reflexión profunda y de interioridad, la persona toma conciencia sobre lo que significa esta música, por lo que de manera consciente decide incorporarla en su proceso de regulación emocional y puede ser desde el momento en que se están generando

las emociones, o cuando las respuestas emocionales ya han sido emitidas (Gross y Thompson, 2007). La música favorita, aunque no lleva a procesos de profunda reflexión puede ser un regulador de tipo pragmático. Las estudiantes reconocieron que tienen canciones en su lista de favoritas porque las utilizan como medio de distracción, entretenimiento o como una forma de crear un ambiente de tranquilidad para concentrarse en tareas cotidianas. La música significativa es atesorada por las estudiantes y la reservan para momentos de reflexión profunda y de interioridad. Se prepara el momento para escucharla y tiene mayor impacto en el autoconocimiento, porque lleva a la persona a reflexionar sobre temas de mayor trascendencia para ella, como sentir la unión con seres queridos que ya han fallecido, aliviar su tristeza y recuperar su bienestar emocional.

La música puede ocupar un papel central para la configuración de la experiencia o bien puede apoyar a otros elementos personales y contextuales de la experiencia que adquieren mayor peso para el sujeto de la experiencia. Algunas estudiantes, solo mencionaron el tipo de música que acompañó un momento especial de su vida sin referirse con mayor detalle a elemento música; su atención estuvo focalizada en otros aspectos de tipo personal o contextual. Otras estudiantes dieron una explicación detallada de lo que significó esa música, ese canto, hablaron sobre la calidad de esa voz que escucharon, lo cual indicaba que el elemento “música” fue el que influyó en mayor grado en la configuración de la experiencia. Es probable que, en el primer caso, la música contribuya a evocar recuerdos de eso que le sucedió en el pasado y que fue significado por la persona; al escuchar esa pieza recuerda su graduación, o el concurso de bandas, pero el foco está en la importancia del evento y menos en la música que acompañó esa situación. En el segundo caso, la atención se centra en el elemento música, en esa canción o pieza musical que sigue presente por lo que significó, entonces la persona tiene un vínculo emocional con esa canción, con esa música y decide de manera consciente y deliberada el momento para escucharla, el espacio o lugar adecuado. Entonces hay mayor atención y comprensión de esa música y de sí misma por medio de ella, aunque la intención no sea recordar la experiencia musical como un todo integrado, sino esa música que la llevó a sentir algo tan profundo que la transformó, y aunque las emociones ya se han transformado, puede encontrar nuevos significados. Este hallazgo difiere del encontrado por Gabrielsson (2011), ya que las personas que estudió reportaron que cuando

volvían a escuchar esa misma música de una experiencia pasada volvían a sentir las mismas emociones que sintieron en ese momento.

Si se retoma el caso de Ana (LEP), la canción “*Don’t cry*” de Guns and Roses, le ayudó a aliviar la tristeza que sentía en ese momento difícil de su vida. Cuando escucha la canción en el presente se da cuenta que esa tristeza se ha transformado en nostalgia y se combina con otras emociones como fortaleza y deseos de superación porque esa música le brindó consuelo en el pasado y acompañó su tristeza, pero una vez superada esa situación de conflicto, construyó nuevos significados de esa música y de sí misma. Se dio cuenta de que pudo superar un problema y que la música fue un apoyo durante este proceso.

Como se explicó en el capítulo de referentes teóricos, las experiencias musicales pueden construirse de diferentes maneras y no solo a través de la escucha musical; se pueden configurar cuando la persona, escucha, interpreta, compone música o improvisa (Alvin, 1990 y Sloboda, 1991). Es decir, hay diferentes formas de vivir la música y de configurar las experiencias que dejarán huella y transformarán a la persona. En este estudio fue notorio la importancia que tuvo para las estudiantes ejecutar un instrumento y ser parte de un grupo musical como la banda de música o la rondalla de su escuela o de su comunidad para su desarrollo socioemocional, por lo que es conveniente explicar los procesos que se activaron en este tipo de experiencias para construir significados y repercutir en el ámbito socioemocional.

5.7 Experiencias de ejecución musical y habilidades socioemocionales

Algunas de las estudiantes consideraron que haber sido parte de la banda de música o de la rondalla de su escuela o de su comunidad tuvo un impacto positivo en su desarrollo personal y social. Aprendieron a tocar algún instrumento, conocieron los conceptos básicos de la teoría y de la notación musical, lograron una conexión emocional con su instrumento, consigo mismas y con los otros integrantes del grupo, porque para ellas aprender a tocar un instrumento les ayudó a expresar sus emociones y a reconocer el producto de su esfuerzo.

Del total de la muestra, 6 estudiantes formaron parte de la banda de música escolar, un estudiante aún es miembro de la banda de su pueblo y otro de ellos fue integrante de la

rondalla de su comunidad durante su adolescencia. Con base en el análisis de las experiencias musicales que se configuraron durante su estancia en este tipo de grupos de música, se pudieron identificar coincidencias en cuanto a la forma como vivieron este periodo de su vida. El impacto se pudo evidenciar especialmente en el desarrollo de habilidades sociales y en el fortalecimiento de la confianza y seguridad en ellas mismas. Las estudiantes expresaron que haber sido miembro de la banda de música les ayudó a construir mejores relaciones interpersonales y a tener mayor confianza en ellas mismas porque descubrieron fortalezas y al mismo tiempo trabajaron sus debilidades. Su participación en concursos y otros eventos les ayudó a superar sus miedos e inseguridades. Esto las motivó a luchar por otras metas y a valorar la amistad. Todas las estudiantes que pertenecieron a estos grupos de música expresaron sentirse satisfechas por los avances en la ejecución de su instrumento y por las metas alcanzadas tanto personales como grupales.

Un ejemplo, es Amalia quien explicó lo que significó para ella haber pertenecido a la banda de música durante cuatro años de su trayectoria escolar (educación secundaria y bachillerato). Reconoce que en esta etapa de su vida logró cambios en su persona, especialmente, en su forma de expresar sus emociones y en la forma de interactuar con otros.

“ahora me gusta más como ayudar a guiar y que mis compañeros también que se expresen, ya no ser tan rígida como antes, eso ya lo fui trabajando después, el ya no tener esa rigidez, ese querer el control (cierra su mano y frunce el ceño), incluso en educación física nos han dicho, a ver, educación física no es control, ojo, ¡eh! (se golpea en la frente) a ver si así aprendes” (Amalia, LEF)

Amalia desarrolló la flexibilidad reflejada en su forma de pensar y actuar, lo cual le ayudó a revalorar situaciones, aceptar las diferencias y a estar abierta a sus propias emociones y a las de otros. Además, se dio cuenta de la importancia que tiene para su práctica futura tener un pensamiento flexible, especialmente como futura maestra de educación física.

Las estudiantes que tuvieron experiencias musicales durante su estancia en talleres artísticos como la banda de música o rondalla reconocieron la influencia que tienen este tipo de talleres para la integración social. Este resultado concuerda con el estudio realizado por Bernabé-Villodre (2019) con estudiantes de licenciatura en Educación de España, quienes valoraron la música como una forma de desarrollar las competencias sociales y ciudadanas,

los estudiantes que habían pertenecido a bandas de música conocían sobre sus repercusiones a nivel socioafectivo. Las habilidades sociales son parte de la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional porque las habilidades que ha desarrollado una persona para identificar y manejar las propias emociones influyen en el tipo de relaciones que construya con los demás.

Leticia revela cómo la banda de música le ayudó a transformarse, ya que pudo conocer sus potencialidades, le ayudó en el desarrollo de habilidades sociales, supo lo que era una verdadera amistad; además, se apropió de un medio de expresión emocional por medio de la ejecución del saxofón.

“En mi tercer año de secundaria ingresé a la Banda de Música escolar, “Fuego Azteca Marching Band” es su nombre, estando en esta banda me comencé a descubrir como persona, comencé a tener confianza en mí, asumir responsabilidades propias, conciencia de mi cuerpo, aprendí a tocar un instrumento, a bailar con la música que producíamos, a llenarnos de ella y expresarnos, gritar, bailar, vibrar con cada nota” (Leticia, LIE).

En esta cita, Leticia deja ver diferentes habilidades socioemocionales que se desarrollaron durante este periodo de su vida en el que perteneció a la banda de música de su escuela. El autoconocimiento fue una de ellas, porque descubrió fortalezas en ella misma, encontró un medio de expresión, aprendió a percibir lo que sentía, las emociones que se evocaban en el momento de tocar junto con otros, y estas habilidades tuvieron un impacto en sus relaciones interpersonales.

En los siguientes apartados se presentan los resultados que se encontraron y que dan respuesta a la tercera pregunta secundaria ¿de qué manera facilitan las experiencias musicales el desarrollo de habilidades de autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional?

5.8 La experiencia musical y la formación socioemocional

Se ha hecho referencia a los procesos de construcción de significados de las vivencias musicales que configuraron experiencias, es decir, aquellas que contribuyen a la formación y transformación de las personas y tienen una carga emocional intensa. En las experiencias musicales hay momentos que se van enlazando y que dan sentido a las emociones que se evocan. Estos momentos pueden representar puntos de viraje en la vida de las personas. En los relatos que elaboraron las estudiantes de su experiencia musical, se pudieron identificar momentos clave, en los que se integraron aspectos de su historia biográfica, las características del entorno y el carácter emocional de la música, elementos necesarios para la construcción de significados de eso que les pasó. Así como lo concibe Larrosa (2009) el sujeto de la experiencia es el agente pasional, porque deja que eso externo a él le afecte y, posteriormente es activo porque algo le sucede, hay una transformación en él. En ese dejarse afectar hay sensaciones corporales que se refieren a las emociones manifestadas en el cuerpo reaccionando (Damasio, 2001); la persona requiere poner atención a esas sensaciones que experimenta cuando entra en contacto con la música; posteriormente se activan procesos mentales para interpretar y comprender eso que le sucede a nivel corporal.

“Por un momento deje [sic] de tener frío, deje [sic] de tener nervios y se sintió algo indescriptible partiendo de mi pecho a los extremos de mi cuerpo... alguien preparó algo tan grande de esta magnitud (lo expresa con su voz y sus manos) y que a mí me puso en un papel para que yo lo sintiera, para que yo lo viviera, para que a mí me transformara, reconocer que hay alguien, algo mayor, supremo y que es amor” (Samantha, LEF)

Las sensaciones corporales que Samantha sintió cuando escuchó el canto religioso interpretado al unísono por muchas personas durante una misa monumental al amanecer en un lugar de oración, pudo darle nombre a eso que sintió en su cuerpo, después creo una imagen mental que interpretó como amor profundo que recibía de un ser superior.

Esta interpretación de las emociones ya es un proceso interno de la mente (Damasio, 2017); o desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), ya implica la activación de procesos cognitivos porque las emociones han facilitado el pensamiento y la persona puede valorar lo que le pasa emocionalmente durante o a partir de sus experiencias musicales.

Las estudiantes se dieron cuenta que hubo cambios en ellas mismas a partir de eso que les pasó con la música y con otros elementos no musicales que se integraron. Hubo cambios principalmente en la forma de percibirse a ellas mismas, de relacionarse con otros, de sensibilizarse ante los problemas de otros y encontraron nuevas formas de expresar sus emociones y sentimientos que consideran auténticos.

“Me dejó bastante, bastante seguridad y me refiero a seguridad en dos sentidos, en el sentido de estar frente a un público, y la seguridad de hacer lo que yo me propongo” (Maricela, LEAT)

“Ellos provocaron las ganas a que comience a escribir canciones, pues en mis ratos libres, realizo algunos versos, y también comencé a tener una atracción a tocar la guitarra, y ahora, estoy ahorrando para adquirir un teclado” (Mireya, LEP)

“ser como la motivación, ser como un ejemplo, por así decirlo de que generaciones pequeñas igual se interesen en la música y que mejor inviertan su tiempo en algo bonito y no en meterse drogas y cosas de esas” (Evaristo, LEF)

“Esta experiencia me dejó marcada porque hacía cosas que me gustaban y tenía tiempo para ello, me ponía a pensar y reflexionar sobre algunas cuestiones y cuando cantaba las canciones me sentía desahogada y con la libertad de expresión” (Marcela, LEP)

“Tome [sic] ese concierto, ese momento como un cierre a todo, mi postura ante la pérdida de las personas de manera más personal que física como cuando alguien fallece [...] las vivencias siempre toman otro sentido y todo es un aprendizaje, el saber soltar es de valientes” (Nuria, LIE)

Las experiencias pueden presentarse como escenas musicales que adquieren significado como afirmaron Jungaberle, Verres y Dubois (2001). Samantha también narra un momento significativo durante un concierto de Julieta Venegas al que asistió, fue un instante durante su actuación en el que la cantante estaba interpretando la canción “*el presente*” y pasó al frente del escenario, lo que significó para ella mostrar su protagonismo. Es decir, la experiencia musical no siempre incluye todo un evento secuencial de hechos relacionados, sino que pueden ser solo algunos fragmentos o momentos musicales que impactan en la persona, aunque los otros hechos que antecedieron a ese momento probablemente contribuyeron a la forma como se vivió y sintió.

“el hecho de que ella estaba en la parte de atrás [...] ella puede formar parte de ese protagonismo, en el que ahora, aquí soy yo la que toma las riendas de las cosas y no importa que me vean más, que sobresalga y que yo esté ahí enfrente, entonces, eso es lo que yo a veces me veo reflejada, pues a veces como que me da miedo ser el, el..., pues no el centro, sí, el hecho de que uno tome las riendas y uno vea cómo se expresa, entonces en ese momento de estar ella atrás con los demás, sale y empieza a tocar el acordeón para mí es como que a veces hago y a veces me quedo con las ganas, por eso es como muy, muy importante para mí esa parte” (Samantha, LEF, 5º semestre)

Para Samantha, recordar ese momento significativo que vivió durante ese concierto le evoca emociones de alegría y vuelve a sentir confianza en sí misma. Estas emociones y sentimientos se evocan cada vez que escucha esa canción; por lo que ahora elige de manera voluntaria y consciente el momento para escucharla e influir en sus emociones. De acuerdo con el pensamiento de Gross y Thompson (2007), esta decisión consciente ya implica un mecanismo de regulación emocional.

En el ámbito educativo, los docentes planean secuencias didácticas, en las que buscan construir situaciones de aprendizaje enlazadas; sin embargo, puede haber momentos de clímax dentro de esa secuencia; una canción, o una frase dentro de esa canción puede ser la que genere la movilización de esos procesos cognitivos en los alumnos que están relacionados con el desarrollo socioemocional y no necesariamente toda una actividad musical, porque hay un momento clave dentro de una frase melódica o lírica, porque hay algo, un mensaje o una emoción que quiso comunicar el autor en ese fragmento, pero también hay algo personal que mueve al estudiante a reaccionar emocionalmente ante ese pequeño momento musical.

sí, me gusta esa de “toma mis lágrimas, acéptalas por favor”, siento como, bueno, yo lo tomo que a pesar de que te alejes, de que seas las acciones que hagas, Dios siempre va a estar presente, entonces siento que me pega bastante, porque siento que a pesar de que me alejo, sé que él me va a apoyar en lo que yo necesite” (Leticia, LIE)

“como si yo la estuviera cantando, como si eso que está diciendo es lo que yo quiero decir, entonces como que ahí está resumido todo, y por eso es por lo que yo digo que la hago parte de mí (Mireya, LEP)

El docente puede observar al estudiante y reconocer o identificar esos momentos de emocionalidad y recuperarlos. Esto podría contribuir al desarrollo de habilidades de autoconocimiento y percepción de las emociones, principalmente.

La forma de influir en las propias emociones y en las de los demás puede llevar procesos de reflexión profunda y de interioridad o movilizar acciones desde una perspectiva pragmática para lograr influir en las respuestas emocionales y estados de ánimo, sin que se lleguen a estados profundos de reflexión o de interioridad, aunque la persona sí requiere de un cierto nivel de conocimiento de sí misma, porque sabe qué tipo de música, qué canción o pieza musical es la que cumplirá con esa función de cambiar su estado emocional en la manera que ella espera. Noelia identifica el tipo de canciones que le ayudarán a recuperarse después de situaciones o momentos de estrés.

“pues después de tanto estrés, después de hacer muchas tareas, esas siempre las pongo cuando termino y me dan ganas de bailar porque me siento feliz. Entonces después de momentos de estrés, porque inmediatamente me quitan el estrés que estoy sintiendo y me hacen sentir bien” (Noelia, LEP)

Josefina, utiliza el canto y la escucha musical como un medio para regular sus emociones, para tranquilizarse y evitar reaccionar de manera impulsiva, pone como ejemplo la canción “La Gloria de Dios”, canción interpretada por Ricardo Montaner y su hija. Para Josefina y su familia Dios está en el centro de todo, por lo que esta canción es un apoyo emocional que se manifiesta en su letra, además representa la unión afectiva entre padre e hija.

Me relaja bastante cuando estoy muy triste o enojada, me pongo mis audifonitos y no escucho a nadie más, pongo la canción y ya, tranquila, tranquila, tranquila, a veces como que sí tengo mucho estrés y me pongo a chillar, y ahí dice, todo va a estar bien, no pasa nada y pues ya (Josefina, LIE)

Josefina pudo identificar su emociones y encontró en la música un medio para regularlas, identificó las canciones que puede utilizar para influir en sus estados emocionales, sabe cómo preparar el ambiente adecuado para escucharlas y lograr el efecto regulador que busca. Probablemente Josefina escucha música porque ya es parte de su vida cotidiana, por lo que puede ser un acto inconsciente, pero elegir aquella canción que le ayuda a influir sobre sus emociones ya implica otro nivel de conciencia.

Si bien, las experiencias se dan de manera espontánea, la recuperación de esas experiencias puede llevar a la persona a darse cuenta sobre su proceso de transformación a partir de eso que le pasó, que sintió, cómo lo significó y la huella que dejó en su vida. Esta reflexión ya es un acto consciente que forma a la persona. Las estudiantes comentaron que el proceso de análisis de sus propias experiencias musicales por el que pasaron al participar en este estudio les ayudó a tener un mayor conocimiento de sí mismas.

5.8.1 Experiencia musical para el autoconocimiento

El autoconocimiento pone en práctica habilidades que permiten a la persona conocerse a sí misma, reflexionar sobre su forma de sentir, percibir, identificarse y relacionarse consigo misma, con la música y con los demás. Las estudiantes consideraron que su experiencia musical les ayudó a identificar sus emociones, las más auténticas y a expresarlas de manera sincera. Además, pudieron identificar estas emociones y reconocerse ellas mismas en la música.

“me identifico con ella porque es una canción en donde el protagonista soy yo, como joven, o sea me da ánimos a hacer y defender lo que pienso y hago” (Maricela, LEAT)

“entonces esta canción me hace sentir que es igual a mí, sin decirlo, solamente es expresiva y pues yo soy muy expresivo en ese sentido” (Ernesto, LEP)

El autoconocimiento no solo se desarrolló durante la experiencia musical, sino que a partir de esta se movilizaron procesos reflexivos y de interioridad, necesarios para que la persona se conozca a sí misma. El autoconocimiento se une a la conciencia, por lo que se puede afirmar que las experiencias musicales permitieron a las estudiantes entrar en esa espiral de conciencia como lo explica Damasio (2001, 2006), para lograr alcanzar niveles más profundos de comprensión y conciencia sobre eso que les pasó y que se relaciona con ellas mismas.

Los diferentes momentos que tuvieron las estudiantes para reflexionar, por ejemplo, durante la elaboración de su relato o en las interpretaciones que fueron construyendo, las llevó a alcanzar niveles más profundos de comprensión sobre sus experiencias musicales y la relación con la dinámica de su vida afectiva.

“no solo es tocar un instrumento, también es expresar los sentimientos, expresar lo que has llevado guardado por mucho tiempo e incluso es el conocerte a ti mismo, de lo que eres capaz y de lo que jamás pensaste que podías hacer” (Leticia, LIE).

La expansión de la conciencia es necesaria para avanzar en su autoconocimiento, o en un plano menos profundo y con un carácter pragmático, comprendieron que la música puede ser un recurso para cambiar sus estados de ánimo en situaciones cotidianas de su vida.

Emilio explica cómo esos momentos de reflexión que tuvo sobre su experiencia musical y su música significativa le ayudaron en su proceso de autoconocimiento.

“me di cuenta, que es parte de mí, que me distingue y que me caracteriza, bueno pues es la alegría, especialmente este tipo de música [...] me ayudó también escribir la historia que le compartí, no fue tan fácil, identificar, componer, a ver qué onda, es como ir acomodando, como ir valorando también mi vida” (Emilio, LEP)

Otro caso es el de Amalia, quien descubre que en sus canciones significativas hay parte de ella en lo que expresan y que la unen a sentimientos profundos.

“voy encontrando partes de mí en cada una de esas canciones (se le quiebra la voz), fue un proceso muy bonito, la verdad no creí llegar a este punto, mostrarle mi lloradera” (Amalia, LEF)

La estudiante se dio cuenta del significado que tenía cada una de estas canciones para ella y, al relatar y explicar ese significado se volvieron a evocar emociones. Construir y reconstruir su experiencia a través del relato, ayudó a las estudiantes a pensar y repensar sobre sí mismas, ya que plasmaron lo que para ellas fue significativo, fue una forma de verse a ellas mismas en esa historia relatada y comprender aquello que les sucedió, la forma como se fueron uniendo los hechos y el papel que tuvo la música en eso que les pasó y que las formó y transformó, pero la experiencia por sí misma, aún sin la integración por medio del relato, puede activar procesos de reflexión y al autoconocimiento, porque a partir de eso vivido y significado ya hay cambios en la persona, en su forma de pensar, sentir y relacionarse.

Jocelyn, explica cómo influyó en su proceso de autoconocimiento haber sido parte de la banda de música de su escuela, porque las vivencias que tuvo durante su participación en concursos, al ayudar a otros compañeros o en el momento de tocar fueron como elementos

constitutivos de experiencias, que le ayudaron a conocer sus fortalezas, a identificar sus emociones y buscar formas adaptativas de manejarla, pero todo partió del autoconocimiento.

“fue un plus para mí, porque gracias a la banda yo me abrí mucho y eso fue lo que me ayudó mucho en la universidad e ir avanzando durante estos años, me ha permitido irme conociendo y ya pues si siento algo pues sí lo digo, pero hasta cierto punto me sigue costando trabajo, sí les comento, saben qué, estoy molesta, denme chance que esté sola un tiempo y luego me hablan, les pido que me dejen sola y ya solita se me pasa, me ha ayudado a identificar emociones que tengo y cómo puedo reaccionar ante esas emociones” (Jocelyn, LIE)

La experiencia musical las transformó en algún aspecto de su vida, lo cual se relaciona con el carácter existencial de la experiencia al que se refiere Larrosa (2006). Jocelyn se percibió a sí misma de manera diferente, logró conocer aspectos de ella misma que no conocía.

Con base en las evidencias empíricas se pudo identificar que el autoconocimiento es una habilidad socioemocional que se relaciona con otras, porque implica percibir lo que la persona siente cuando escucha, interpreta o compone música, conlleva comprender eso que siente, expresarlo y reflexionar sobre cada uno de estos procesos.

5.8.2 Experiencia musical y la percepción de emociones

De acuerdo con Langer (1957), lo que pasa en la música es una analogía de lo que sucede en la dinámica de los sentimientos, por lo que la música puede ser un reflejo de lo que le sucede a la persona en su interior. La expresión emocional es la exteriorización de la interioridad, en este proceso se requiere de la conciencia para percibir lo que la persona siente y expresa a través de su cuerpo. La experiencia musical está impregnada de emociones intensas que facilitan la percepción. Las estudiantes que formaron parte de la banda de música o de la rondalla, pudieron percibir en la forma de ejecutar su instrumento lo que sentían interiormente. Escuchar este sonido producido por ellas mismas les ayudó a tomar conciencia de sus estados emocionales, y a nombrar eso que sentían. Las estudiantes pudieron recordar con claridad las emociones que se evocaron durante su experiencia musical, lo cual evidencia su capacidad para identificarlas y etiquetarlas.

“El mismo instrumento, el sonido decía mucho de ti, si temblaba pues había mucha inseguridad ¿no?, no estás dejando que fluya el aire, entonces el instrumento te ayudaba bastante a identificar ese tipo de cosas” (Amalia, LEF)

En el caso de Amalia ella se dio cuenta que la forma como regulaba el aire al momento de tocar el saxofón producía la calidad y la intensidad del sonido, y estas características del sonido que emitía, le proporcionaban información sobre su estado emocional. De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la percepción de las emociones se refiere a la habilidad para identificar los cambios fisiológicos y cognitivos de las propias emociones o de otras personas. Pero esto puede empezar desde el reconocimiento de las emociones que expresa una obra de arte o una pieza musical y discriminar entre las emociones honestas y deshonestas, precisas e imprecisas (Mayer y Salovey, 1997). Las estudiantes que pertenecieron a la banda de música lograron identificar sus emociones, aquellas que consideraron auténticas, las cuales se exteriorizaron a través de la ejecución musical.

Las habilidades de percepción de las estudiantes se pudieron identificar en los diferentes tipos de experiencias musicales: cuando escucharon determinado tipo de música, cuando tocaron un instrumento o cuando compusieron una canción. Las estudiantes pudieron identificar y describir el carácter expresivo en esa música que formó parte de su experiencia, utilizaron diferentes descriptores como: triste, nostálgica, alegre, romántica; además pudieron reconocer si estas emociones que percibían en la música eran análogas a su propio sentir.

“es que canta muy triste, la verdad la escucho y me pongo triste, esa sí me pone muy triste, no sé son canciones con las que si estoy triste pues puedo llorar y pues ya tengo un pretexto y si me dicen, ay ¿por qué lloras eh?, porque la canción está como triste” (Nuria, LIE)

Cuando Nuria se refirió a sus canciones significativas pudo describir el carácter emocional que percibía en cada una de ellas y se dejaba afectar por esa emoción que percibía en la música. En este caso se evidencia la activación del mecanismo psicológico que, Juslin y Västfjäll (2008) denominaron contagio emocional, porque la persona siente y se involucra con las emociones que percibe en la música. Es probable que, en las experiencias musicales, en las cuales el elemento “música” tiene mayor peso en las respuestas emocionales que otros

de tipo no musical, se genere esta sintonía o contagio emocional como principal mecanismo psicológico.

Algunas estudiantes expresaron que cuando vuelven a escuchar esa música las remonta a esos momentos de su pasado y vuelven a sentir esas emociones que experimentaron en aquel momento, lo cual concuerda con los resultados encontrados por Gabrielsson (2011). Sin embargo, esa experiencia musical es resignificada y revalorada en un futuro, se añaden otros elementos que influyen en las emociones, ya hay nuevas condiciones del contexto y del momento, pero en el recuerdo puede haber una nueva experiencia, diferente, única y vinculada a otras emociones igualmente intensas. De esta manera, la tristeza se puede transformar en nostalgia, en deseos de superación o sentimientos de fortaleza.

“siento como que su tono es como muy nostálgico, yo la primera vez que la escuché la vinculé mucho con mi pasado, desde ahí me gustó, ya después me empezaba a traer a mí calma” [sic] (Noelia, LEP).

“Me dan ganas de bailar, ya no de llorar como antes, porque pues los recuerdos, pero pues ya, [sic] como que me empodera la canción... yo sí puedo, ya para qué, [sic], pero como que me llena de sentimientos muy positivos hacia mí, como muy independiente” (Nuria, LIE)

5.8.3 Experiencia musical y la expresión de emociones

Las estudiantes encontraron diferentes formas de expresar sus emociones en su experiencia, algunas lo hicieron a través de la ejecución de un instrumento, otras por medio del canto, de una composición o de la escucha de una canción o pieza musical. Para ellas, la música comunica emociones a través de sus melodías o de su letra, por lo que puede funcionar como intermediaria para expresar aquello que ellas por sí solas no pueden poner en palabras, es como si la música reconociera lo que ellas quisieran decir y les ayudara a expresarlo, porque la música encuentra las palabras precisas en el tono y modo adecuado.

Brisa comentó en varias ocasiones lo importante que es para ella encontrar esas canciones que expresan lo que siente porque le permite comprender sus propias emociones y comunicar aquello que en ocasiones no sabe cómo hacerlo.

“De esta experiencia musical considero que lo más importante para mí fue lograr cantar y con eso expresar tanto amor que siento por mi mamá y mi abuelita, así como lograr vencer miedos y falsas ideas que en su momento me hice, yo creo que la letra es como que muy clara, en todo lo que pues al menos en mí como hija le quiero decir a mi mamá y le agradezco de alguna manera” (Brisa, LEP)

Para Jocelyn, a través de su ejecución musical podía expresar sus emociones, tuvo una conexión con su instrumento, el cual fue ese objeto intermediario para la expresión de sus emociones sinceras. Para ella era muy difícil comunicarlo de otra manera, es una forma en que se sentía aliviada, la experiencia de haber pertenecido a la banda de música fue transformadora en este aspecto, ya que pudo encontrar el medio para lograr una mejor expresión de sus emociones.

“Cuando estaba molesta, triste o feliz, se notaba en mi sax, en mi sonido. Cuando estaba molesta, tocaba tan fuerte que llegaba a romper o morder mi caña. Cuando estaba triste mi sonido era suave, tocaba las primeras voces, notas bajas sin alteraciones, y cuando estaba feliz o contenta solía tocar todas las alteraciones que había, incluso alcanzaba notas agudas que llegaron a ser solo para mí” (Jocelyn, LIE)

Jocelyn comentó que su profesor de la banda de música podía percibir lo que le pasaba o lo que sentía, por medio de las características del sonido que emitía y buscaba tranquilizarla cuando lo consideraba necesario, lo cual indica que el docente podía percibir las emociones de sus alumnos a partir de la expresividad que reconocía en sus interpretaciones. Un docente sensible puede percibir lo que sus alumnos sienten a través de lo que manifiestan o plasman en un dibujo, en una interpretación musical o en una composición literaria. En este caso, fue la calidad del sonido quien le proporcionó información al docente y de esta manera, podía ayudarla a que encontrara formas de regular sus emociones.

5.8.4 Experiencia musical y regulación emocional

Mayer y Salovey (1997), ubican la regulación emocional reflexiva en el más alto nivel del grupo de habilidades socioemocionales. La regulación emocional implica una apertura a diferentes tipos de emociones y la capacidad para moderar aquellas que se consideran negativas o poco efectivas. Para el manejo adecuado de las emociones, intervienen otras habilidades como el autoconocimiento, la percepción y la capacidad para saber expresarlas de manera adaptativa.

Las estudiantes refirieron el uso intencional que hacen de la música para cambiar sus estados de ánimo, para tranquilizarse y poder continuar con sus actividades. Desde la primera fase del trabajo de campo, las estudiantes reconocieron en la música un regulador emocional. Se pudieron identificar dos formas de regulación emocional, una con un enfoque pragmático y otra de tipo reflexiva. Tanto la música favorita como la significativa puede ser utilizada de manera intencional para la regulación emocional.

La regulación emocional pragmática se evidencia cuando las estudiantes eligen de manera consciente una canción para regular sus emociones, con el fin de poder concentrarse en actividades cotidianas, en un plano más superficial y pragmático, como una forma de recuperación emocional en momentos de estrés o como una distracción para no dejarse afectar por situaciones que podrían desestabilizar a la persona.

Sí, cuando no tengo inspiración, o algo de la escuela, o bien, me pongo triste, ya es momento de dejar a un lado la tristeza, y ya me pongo esta canción porque sí me dan muchas ganas de bailar (Samantha, LEF)

En términos de Gross (2014) significaría utilizar una estrategia, usando el recurso “música” que ayude a evitar que las emociones emerjan completamente, atenderlas en el momento en el que se están generando o se encuentran aún en un nivel bajo o moderado y, de esta manera, evitar que se intensifiquen y afecten la estabilidad emocional de la persona.

El segundo tipo de regulación emocional se refiere a buscar en cierto tipo de música el recurso para reestablecer su equilibrio emocional a partir de procesos de reflexión e interioridad. La música significativa está más relacionada con este tipo de regulación, porque es aquella que la persona atesora, que la reserva para este tipo de momentos. En ese caso la persona elige de manera consciente en qué momento y con qué objetivo escucha esa música

que la mueve a un estado más profundo. En el ámbito socioemocional, la estudiante toma conciencia sobre sus propias emociones y decide cuándo y cómo escuchar esa canción significativa, de manera que le ayude a su bienestar emocional, que le permita comprender situaciones de su vida, ordenar sus ideas y tomar decisiones sobre su actuar emocional.

“sí porque a veces cuando yo estoy un poco más tenso, un poco ansioso, cuando escucho esta canción, me hace como calmarme, tranquilizarme, como que evita que yo sea más impulsivo en hacer otras cosas” (Ernesto, LEP)

“Pues sí, principalmente es como decía, como acompañamiento, nada más durante ese tiempo, en donde me siento así como mal por decirlo así, la escucho, después la quito y es como de pensar [sic] ¡ah! pues pueden pasar cosas mejores, no sé como qué sí me hace reflexionar” (Marcela, LEP)

Ernesto y Marcela escuchan su música significativa en momentos que requieren reevalorar situaciones y de esta manera influir en sus emociones, calmarse, reflexionar para ver alternativas en su forma de reaccionar. De acuerdo con el modelo de proceso de Gross y Thompson (2007), ambos buscan estrategias de regulación emocional adaptativas porque reevalúan la situación y utilizan de manera consciente, los recursos “musicales” que les ayudan a calmar aquello que les sucede en su interior y que desea exteriorizarse. Al atender a su cuerpo reaccionando, pueden pensar de otra manera e influir en su actuar emocional.

5.9 Análisis comparativo: integración de elementos y procesos

Como último punto de este capítulo, se presentan los resultados que fueron producto del análisis comparativo entre las experiencias musicales, con base en los procesos de significación y su incidencia en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se pudieron distinguir coincidencias o puntos de encuentro con respecto a las formas de concebir la música, la forma de construir los significados y la manera como relacionan sus experiencias musicales con el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. La mayoría de las estudiantes (86%) pudo identificar con claridad sus emociones cuando entra en contacto con su música favorita, significativa o aquella que formó parte de su experiencia. Las estudiantes lograron percibir y nombrar las emociones que se generaron cuando escucharon determinadas canciones en momentos específicos de su vida, y la forma como estas

reacciones emocionales se transformaron y se resignificaron en algunos casos. El cambio en las emociones se presentó principalmente cuando esa música acompañó momentos de desequilibrio o inestabilidad emocional en el pasado, por lo que fue un medio de apoyo para acompañar esas emociones. Una vez superada la situación, esa canción o pieza musical fue asociada a emociones de fortaleza, seguridad y motivación, por lo que se vuelve un recurso para el manejo de las emociones en un futuro.

Así mismo, fue notorio que 72% de las estudiantes mencionaron algún tipo de antecedente de educación musical, ya sea porque crecieron en un ambiente musical familiar o porque aprendieron a tocar algún instrumento en algún taller artístico dentro o fuera de la escuela. Esto podría indicar que el ambiente musical en el que crecieron tuvo un impacto en el desarrollo de la sensibilidad hacia la música, lo que las hizo más receptivas y abiertas a la experiencia.

Otro aspecto que se pudo identificar en más de la mitad de las participantes (66-68%) fue en su forma de concebir y construir los significados acerca de la música. Relacionaron a la música con tranquilidad, relajación, concentración, como un medio de expresión emocional. Consideran que su música significativa las lleva a estados de reflexión e interioridad, lo cual les ayuda a su autoconocimiento y ciertas canciones adquieren significado porque refleja su propia historia personal. De esta manera, la experiencia musical movilizó habilidades para el autoconocimiento, porque pudieron comprender aquello que les sucedió al escuchar esa música, en ese momento y contexto.

El 60% de las estudiantes se refirieron que la música representa un apoyo emocional que les brinda consuelo, compañía y comprensión. Es decir, perciben la construcción de relaciones empáticas persona-música y por lo que se vuelve un recurso para la regulación y estabilidad emocional. En el mismo porcentaje de las estudiantes, se pudo identificar que el elemento de la experiencia musical que tuvo mayor impacto para la construcción de significados fue la presencia de personas significativas para ellas o la asociación con vínculos afectivos con estas personas, especialmente los padres, los abuelos, amigo muy cercanos y novios (as). La presencia ya sea física o simbólica de estas personas en el momento de la experiencia contribuyó a que eso que vivieron tuviera una carga afectiva intensa o que fuera fuente de inspiración durante una composición o una actividad de escucha musical.

Entre un 50-54% de la muestra, coincidieron en que la música significativa es la que más las representa porque describe parte de lo que son, sus rasgos de personalidad o las posturas que tienen frente a ciertos temas de la vida. Es decir, establecieron analogías entre lo que comunica una canción y la historia personal de la estudiante, entonces hay una identificación con eso que dice la música, por lo que la canción refleja algún momento clave de la vida de la persona, en el que se evocaron emociones profundas o intensas.

En un 40% de las estudiantes, se encontró que la experiencia musical les ayudó a desarrollar habilidades sociales. Esto se manifestó especialmente en aquellas estudiantes que formaron parte de grupos musicales artísticos como la banda de música de su escuela y rondalla. Todos estos casos afirmaron haber construido nuevas amistades o afianzado las que ya tenían, además de haber apoyado a compañeros de recién ingreso para mejorar en la ejecución de su instrumento y así sentirse integrados al grupo. Las habilidades sociales que desarrollaron fueron: solidaridad, compromiso social y el trabajo colaborativo encaminado al logro de metas en común. En este mismo porcentaje, las estudiantes concibieron la música como un medio de recreación y distracción.

Esto podría indicar que el 60% de las estudiantes han experimentado la música en niveles que implican cierta profundidad que va más allá de una función recreativa, pero que no llegan a considerarla como generadora de experiencias espirituales, solo un 30% se refirieron a experiencias sublimes o de profunda espiritualidad. También se pudieron encontrar otras formas de relación con la música, pero debido al bajo porcentaje de los casos, menor al 27% tienen un carácter más particular. En la tabla 11 se muestran los resultados del análisis comparativo, agrupados en rangos de porcentajes.

Tabla 11. Resultados del análisis comparativo en el total de la muestra

Porcentaje	72-86%	60-68%	40-55%	30-36%	18-27%
Concepciones, procesos de significación sobre la música y las EM	Clara identificación de las emociones	La música se relaciona con concentración, tranquilidad y relajación.	Impacto experiencia musical: Procesos de significación: Reflejo personalidad	La EM enfocada al logro, cumplimiento de metas	Música como parte de la vida diaria, aligera el trabajo
	Antecedentes de educación musical a nivel básico.	Música significativa para la reflexión-interioridad-autoconocimiento	Confianza en sí mismo, autoestima, fortaleza.	Música para el desarrollo de la sensibilidad - espiritualidad	Música se relaciona con movimiento, cuerpo, alegría
		Música como medio de expresión emocional	Música para la recreación y distracción		Música se relaciona con conocimiento, conciencia, inteligencia
		Procesos de significación: Reflejo propia historia	Desarrollo de habilidades sociales	Música parte de la identidad social y cultural	
		Música como consuelo, compañía, relación empática, apoyo emocional			Música para la unión familiar
		Música significativa como recurso regulación emocional			
		Procesos de significación: Elementos del contexto: vinculada a presencia de personas significativas			

Con base en el análisis comparativo realizado sobre las experiencias musicales en la totalidad de la muestra, se pudo evidenciar que la presencia de los elementos del contexto y

aquellos que son de tipo personal fueron los que tuvieron mayor influencia en la construcción de significados de las vivencias musicales para la mayoría de las participantes. Este hallazgo podría llevar a concebir a la música dentro de la educación socioemocional como experiencia y no como estímulo evocador de emociones, porque entra en una dinámica en la cual participan otros elementos, que al interactuar movilizan procesos cognitivos y emocionales complejos.

A pesar de que las estudiantes no cuentan con estudios musicales formales, las experiencias musicales que han tenido dentro de la familia o a lo largo de su trayectoria escolar han influido en la forma como se acercan y se relacionan con la música. Lo que interesa a esta investigación es que eso que les pasó con la música en un momento dado y con ciertas condiciones tanto personales como contextuales ha sido parte del desarrollo de habilidades para conocerse a sí mismas, percibir, expresar y regular sus emociones.

CONCLUSIONES

En esta investigación se buscó comprender la relación entre la experiencia musical y el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas: autoconocimiento, percepción, expresión y regulación emocional. Al ser la experiencia musical concebida como una entidad dinámica y compleja, se consideró la pertinencia de analizar los elementos que la constituyen, la forma como interactúan para movilizar procesos de significación y, de esta manera, comprender cómo inciden en otros procesos que intervienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Mi formación inicial como psicóloga y posteriormente como musicoterapeuta me permitió realizar un abordaje desde diferentes perspectivas, pude comprender los procesos de significación que configuran las experiencias musicales que dejan huella en las personas para formarlas y transformarlas; además, de identificar su papel dentro del campo educativo.

La psicología de la música y la neurociencia son las disciplinas que han estudiado en mayor medida a la experiencia musical en su relación con las emociones, pero en la investigación educativa es aún muy escasa su presencia. El estudio de la experiencia musical y su relación con la formación socioemocional de futuros docentes puede contribuir a la formación integral de maestros, porque implica la reflexión de aquello que le sucede con la música a lo largo de su vida y que ha incidido en su crecimiento personal y social.

En el planteamiento del problema de esta investigación, se enfatizó en la necesidad de analizar las experiencias musicales, para identificar procesos, significados y relaciones entre los elementos que las constituyen y de esta manera, comprender la forma como inciden en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El método que se llevó a cabo para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo construyen los estudiantes normalistas los procesos de significación de las experiencias musicales en su relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales? permitió realizar un análisis profundo de las experiencias musicales en diferentes direcciones; se identificaron procesos de significación que configuraron las experiencias y que influyeron en la forma como las estudiantes perciben, expresan y manejan sus emociones. La construcción de

significados estuvo relacionada principalmente con la resolución de algún conflicto, con el fortalecimiento de vínculos afectivos, el logro de metas personales, y el autoconocimiento.

La tipología de experiencias musicales que logré construir a partir de las diferentes formas como se componen las experiencias y del impacto que tuvieron en la formación y transformación de las estudiantes que participaron en el estudio, me ayudó a reflexionar sobre sus aportes a la formación docente. Los futuros maestros que conocen las diferentes formas en que se configuran las experiencias podrían diversificar las actividades musicales con sus alumnos y facilitar así, vivencias significativas para ellos.

Las experiencias musicales, desde un enfoque existencial forman y transforman a las personas, porque están vinculada a emociones intensas y profundas. Este estudio se abordó principalmente desde la narrativa de experiencias a través del relato y la entrevista semiestructurada. La información que se recabó de los cuestionarios de datos sociodemográficos (DSD), escala de Osgood (EO) y frases sobre la música para comentar (FC), ayudaron a elaborar interpretaciones más consistentes y a construir los perfiles de las estudiantes.

La metodología que se siguió a través de la narrativa permitió recuperar los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas planteadas, porque se identificaron las formas de interacción entre los elementos personales, contextuales y propios de la música, y se pudo evidenciar que la música se vuelve significativa por el tipo de asociaciones que la persona construye y que tiene que ver con las características del momento o con el tipo de música que refleja parte de su persona.

A través del relato, las estudiantes pudieron reflexionar y tomar conciencia de lo que les sucedió, a partir de eso que vivieron con la música y que las transformó; además, fueron partícipes en cierta medida del proceso de análisis de sus propias experiencias, porque pensaron y repensaron acerca de ellas y las resignificaron; se activaron procesos cognitivos que las llevó a comprender, valorar y juzgar si “eso que le pasó” puede tener algún impacto en su formación docente y en su práctica futura; descubrieron aspectos de sí mismas, por lo que se expandió su conciencia y avanzaron en su autoconocimiento. Se hicieron conscientes de sus sensaciones, de sus emociones. de las interpretaciones mentales que formaron acerca de estas y de la relación con su propio desarrollo socioemocional.

A pesar de que las experiencias son únicas porque cada uno tiene la suya, hay significados que son compartidos por un grupo, como la familia, la banda de música, rondalla, un grupo religioso, entre otros, por lo que se evidenció la intersubjetividad de las experiencias musicales.

Los hallazgos de esta investigación pueden aportar a la formación inicial docente porque proporciona conocimiento que contribuye a fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes del magisterio, pues uno de los rasgos o competencias que se espera que desarrollen los estudiantes al egresar de la EN es que sean capaces de construir ambientes idóneos para que sucedan vivencias significativas, sus habilidades perceptivas les podría ayudar a identificar lo que les pasa a sus alumnos cuando entran en contacto con la música y con los elementos que integran la experiencia y responder ante los procesos emocionales.

El análisis de experiencias musicales fue complejo debido a la interacción entre diferentes procesos los que intervienen en la configuración de las experiencias y los que se movilizan en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se requirió valorar y revalorar el peso que tenía cada elemento constitutivo de la experiencia y relacionarlo con la forma como cada estudiante lo interpretó.

A partir de las evidencias empíricas de esta investigación, se puede concluir que no existen relaciones directas, ni causalidades en una sola dirección, porque los procesos para construir significados y para comprender el propio desarrollo socioemocional se mueven en una espiral de conciencia, en donde la persona entra a estados de mayor comprensión de sí misma.

Se puede afirmar que, la propia metodología de esta investigación no solo hizo posible identificar el impacto que tuvieron las experiencias musicales en el desarrollo socioemocional del futuro docente, sino que llevó a las estudiantes a reflexionar sobre sí mismas y avanzar en su autoconocimiento. No se esperaba recuperar experiencias mediante el análisis de la música significativa de las estudiantes; sin embargo, este procedimiento que consistió en escuchar “*en vivo*” sus canciones o piezas musicales, fue otra manera de acercarme a conocer los procesos de significación y el impacto que una música específica puede tener en el actuar emocional. De esta forma, el análisis se construyó en dos direcciones: desde la experiencia como un todo integrado y, desde la música, para identificar otros elementos implicados en la construcción de significados.

Es probable que el proceso de autoconocimiento que se propició en las estudiantes que participaron en este estudio tenga algún tipo de incidencia en el desarrollo de otras habilidades socioemocionales o en otros campos formativos, porque a través de esa reflexión, pudieron identificar con mayor precisión sus emociones, y se hicieron conscientes de la apropiación de mecanismos y recursos reguladores. Las estudiantes se dieron cuenta del papel que juega la música significativa en su vida, especialmente en relación con su propio desarrollo socioemocional, porque esa música que dice algo de ellas, de su propia historia personal es ahora un recurso para el manejo de sus emociones.

Los programas de educación socioemocional del plan de estudio (2018) sugieren estrategias basadas en la reflexión de situaciones cotidianas para que los estudiantes comprendan sus propios comportamientos y las decisiones que han tomado sobre su actuar emocional, por lo que los hallazgos encontrados en este estudio podrían enriquecer estos programas, así como los referentes a los cursos de música y educación artística que se imparten en las EN.

Las interpretaciones que se construyeron fueron contextualizadas. La recuperación de la información se llevó a cabo durante la etapa de confinamiento por la pandemia por la COVID-19, momentos de constante incertidumbre. Las estudiantes sentían ansiedad, miedo, inseguridad entre otras emociones. Algunas estudiantes expresaron su miedo a contagiarse o contagiar a sus familiares, debido a que algunas de ellas tenían que salir a trabajar y se sentían en constante riesgo, otras percibían el estrés en la familia por las afecciones de la pandemia en la parte económica o se sentían abrumadas de escuchar frecuentemente temas relacionados con la pandemia. Así mismo, compartieron sus frustraciones por no poder realizar sus prácticas con los niños o por tener problemas de conectividad, en otros casos. Además, el trabajo de campo abarcó la época navideña, por lo que expresaron sentirse tristes al no poder reunirse con todos sus familiares como acostumbraban antes de la pandemia. Las características de este momento sociohistórico, pudo haber influido en la forma como interpretaron y resignificaron sus experiencias musicales.

Es probable que las estudiantes hayan reconocido con mayor facilidad la relación entre sus experiencias musicales y su desarrollo socioemocional por la forma como la música las estaba acompañando a superar estos momentos de inestabilidad emocional marcados por el

periodo de confinamiento; además, confirmaron el valor que tiene la música en su vida y en su proceso formativo, especialmente porque reconocieron lo que les ha ayudado de manera personal. Se sintieron muy agradecidas de ser tomadas en cuenta y de que alguien se interesara por conocer cómo viven y sienten la música. Consideraron que es un tema que se le da poca importancia dentro de la formación docente.

Durante la pandemia por la COVID- 19 los talleres artísticos extracurriculares fueron suspendidos, debido a que no se permitieron reuniones grupales de manera presencial para realizar los ensayos, además los eventos masivos en donde solían presentarse antes de la pandemia fueron igualmente interrumpidos. Tampoco pudieron continuar de manera virtual, probablemente debido a las diversas limitantes como: problemas de conectividad, distorsión o retraso entre la emisión y recepción del sonido, entre otras dificultades.

La emergencia sanitaria movilizó a los maestros para diseñar estrategias innovadoras basadas principalmente en el uso de tecnologías. Se implementaron actividades musicales, especialmente dentro de la educación básica, como una forma de apoyar el aprendizaje; los maestros desarrollaron y aplicaron estrategias para introducir la música de manera virtual, a través de audios y videos principalmente, o la utilizaron durante las pausas activas con el fin de recuperar la atención y motivar a los alumnos al aprendizaje. Faltaría investigar en qué medida estas actividades musicales llevadas a cabo de manera virtual apoyaron el desarrollo socioemocional o configuraron experiencias significativas, lo que permitiría valorar el efecto que tiene la presencialidad y cercanía física para lograr procesos de significación.

A través del análisis de las experiencias musicales, las estudiantes se dieron cuenta que el autoconocimiento requiere de la conciencia, de la reflexión y de la interioridad. Fue un trabajo complejo, debido a la diversidad de elementos y procesos relacionados, pero que me permitieron visualizar formas diferentes de abordar el estudio de las experiencias, además de pensar en las aportaciones al campo educativo, se podría investigar de qué manera estos conocimientos pueden ayudar al docente a diseñar ambientes musicales que faciliten la configuración de experiencias y que contribuyan al desarrollo socioemocional de sus alumnos.

Las interpretaciones de segundo orden que pude construir me llevaron a reflexionar sobre mis propias experiencias musicales y el impacto que han tenido en mi persona. Me pude dar

cuenta que el estudio de la experiencia musical me ha interesado porque reconozco lo que la música ha movido en mí, en determinados momentos de mi vida.

Un punto clave de este trabajo fue el nivel de reflexión al que se llegó, implicó abrir nuevas perspectivas, otras formas de percibir y sentir; llevó a las estudiantes a conocerse y reconocerse, porque esa música dijo algo de ellas desde su propio lenguaje, alcanzaron un nivel más profundo de conciencia al darse cuenta de cómo han procesado la información emocional evocada por la música y cómo han participado otros elementos para que esa música quedara en su memoria.

Los procesos para construir los significados de las experiencias musicales en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden generarse en la escuela, la familia u otros ambientes. La formación socioemocional en las EN, va más allá del curso curricular de educación socioemocional, porque las experiencias se pueden construir desde la transversalidad, pero la música junto con las otras artes sigue siendo la más abandonada, a pesar de que se ha incluido en los planes y programas de educación básica y se ha articulado a los de Educación Normal a lo largo de la historia en México, probablemente debido a la falta de preparación de los maestros en el área de educación musical. Solo algunas escuelas tienen maestros especialistas en música. Los docentes suelen ocupar muy poco la música dentro de su práctica pedagógica. Esto quizás se deba a la inseguridad que les genera no tener una educación musical formal. Sin embargo, se podría partir desde lo que el estudiante vive con la música en su vida diaria, ya que se ha evidenciado que, en una experiencia musical, los criterios de la estética o de la teoría musical, no siempre juegan un papel predominante para construir los significados, sino que entran en interacción con otros elementos de tipo personal o contextual. Lo cierto es que conocemos el poder de la música para evocar o movilizar emociones y procesos mentales, porque lleva a recordar, imaginar y sentir.

La música no puede concebirse aislada de las emociones, porque lo que sucede en la música puede ser una analogía de lo que nos pasa interiormente. Todas las estudiantes que participaron en el estudio pudieron identificar las emociones que se evocaron al escuchar cierto tipo de música en algún momento de su vida.

La educación socioemocional cada vez adquiere mayor interés para la investigación educativa, porque se ha hecho evidente la necesidad de apoyar desde la escuela a los alumnos

y docentes para el desarrollo de habilidades que impacten en un mejor manejo de sus emociones, en la forma de relacionarse consigo mismos y con los demás. Es decir, se requiere pensar en el futuro docente como *persona* que está en búsqueda de su propio desarrollo personal y social.

La formación socioemocional es un proceso continuo y permanente, por lo que se requiere incluir a los diferentes actores educativos y no solo enfocarse en los niños, No hay que olvidar que además de los padres, los maestros se convierten en modelos para sus alumnos de actuar emocional.

Se han elaborado programas que sugieren estrategias, recursos o metodologías para el trabajo de las emociones por medio de los cursos de educación socioemocional o del área de tutoría, principalmente Estos programas podrían enriquecerse si se recuperan las experiencias musicales como una forma de trabajar las emociones desde la reflexión y actividades que faciliten la configuración de nuevas experiencias.

Añadido a esto, se podrían abrir alternativas para implementar la música en las escuelas, pero no como estímulo evocador de emociones o desde el aprendizaje de las estructuras y elementos musicales dictados por la academia, sino hacerla parte de la experiencia que forma y transforma, en la que se relacionan procesos cognitivos y emocionales.

Se pudo evidenciar el impacto que pueden tener los talleres artísticos que se ofertan en las escuelas para la formación socioemocional de los alumnos. No obstante, solo algunas instituciones educativas tienen la posibilidad de contar con este tipo de actividades, debido a que muchas de ellas carecen de las condiciones necesarias de infraestructura, no tienen maestros especialistas en el área artística o musical ni el material e instrumental necesarios, entre otros aspectos.

Los talleres artísticos que fueron significativos, es decir, aquellos que dejaron huella en las estudiantes tuvieron características particulares que se pudieron identificar, las cuales podrían ser analizadas con mayor profundidad en futuras investigaciones. De esta manera, se podría aportar al diseño de talleres o actividades artísticas musicales que no solo se enfoquen en el desarrollo de habilidades para lograr una correcta ejecución de un instrumento o manejo de la voz, sino en “*eso que les pasa*” a los alumnos cuando tocan, cantan o escuchan música y que los lleva a procesos de reflexión y autoconocimiento; significaría pensarlos desde su

contribución a la formación socioemocional. Además, sería pertinente que este tipo de talleres también fueran parte de la Educación Normal, ya que se pudo identificar que están enfocados en los niveles de educación obligatoria.

Como una de las recomendaciones que surgen a partir de los resultados de esta investigación es analizar el nivel de impacto que tienen las experiencias musicales en el desarrollo de habilidades socioemocionales en comparación con otros tipos de experiencias y, de esta manera, poder distinguir las particularidades de cada una de ellas en su relación con los procesos implicados en el desarrollo socioemocional.

De esta manera, surgen nuevas preguntas que se podrían abordar desde la investigación educativa ¿De qué manera se pueden adaptar o modificar los programas de educación artística a partir del análisis de las experiencias? ¿Qué tipo de formación musical requieren los futuros maestros para fortalecer el perfil de egreso que marcan las Escuelas Normales? ¿Cómo contribuyen estos resultados al diseño de prácticas musicales innovadoras que impacten en el desarrollo socioemocional de los diferentes actores educativos?

La música es de todos y para todos, porque existe desde siempre, forma parte de las culturas y es un medio de comunicación y expresión emocional. No obstante, todas han tenido experiencias musicales que las han impactado emocionalmente, pues dentro de cada ser humano hay una sensibilidad innata hacia la música. Los padres y las madres de las estudiantes tienen ocupaciones y escolaridades diversas, probablemente este factor haya influido en el tipo de música que suelen escuchar o en la manera como la familia significa la música. Se pudo identificar que las preferencias musicales se construyen en diferentes entornos, pero la familia y la cultura puede un factor determinante para los procesos de identificación y construcción de la identidad, podría analizarse con mayor profundidad, en qué medida el nivel cultural y social del que provienen las estudiantes puede influir o determinar la forma como construyen los significados de esa música.

En el sistema educativo mexicano se podrían considerar los atributos naturales que vinculan a la música con el ser humano para buscar otra manera de integrarla a los procesos formativos. La experiencia musical puede ser una experiencia estética, sublime, de autorrealización, pero lo más importante es su carácter formador y transformador.

Por último, el análisis de las experiencias musicales podría contribuir a la formación de docentes sensibles, críticos y reflexivos. Esto significaría concebir a la figura del futuro docente como persona expuesta para que algo le suceda, aquella que se deja afectar, porque es vulnerable y se abre a la experiencia, esto le brinda la posibilidad de encontrar nuevos recursos para el manejo eficaz de sus emociones.

REFERENCIAS

- Albanesi, E. (2004). Music therapy and school integration. *Music.et terapia*. (Edición especial). 10-14.
- Albano de Lima, S. (2019). Las relaciones de la música con la cosmología. *Epistemus. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4 (1), 84-110. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/3057#:~:text=La%20estrecha%20relaci%C3%B3n%20de%20la,una%20de%20las%20especies%20de>
- Alfaro, E. (2017). Autoestima e inteligencia emocional. Estudio comparativo en las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Educador.
- Alvin, J. (1990). *Musicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arredondo, J.M., Berumen, R., Martínez-Aldana, J. (2018). Inteligencia emocional y formación de profesores de educación básica. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aguascalientes, Ags. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias2018/memorias.html>
- Bárcena, F., Larrosa, J., Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259. Recuperado de https://www.academia.edu/29111803/Pensar_la_educaci%C3%B3n_desde_la_experiencia
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional -social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18) supl., 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2018). EQ-i:YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de <https://vsip.info/baron-extracto-web-pdf-free.html>
- Barradas, G. (2017). *A cross cultural approach to psychological mechanisms underlying emotional reactions to music*. (Tesis Doctoral. Universidad Uppsala, Suecia). Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1072410&dsid=-5867>
- Bernabé-Villodré, M. (2019). Beneficios de la utilización de la música en el aula de primaria: consideraciones del alumnado universitario. En M.C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación docente en educación y ciencias sociales* (pp. 209-221). Madrid: Dykinson, S.L.
- Berteaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones belaterra.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2005). Orientación y educación emocional. II Encuentro de atención a la diversidad. Zaragoza, España. Recuperado de: http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Conclusiones_IIencuentro_at_div-13-36.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2013). Educación emocional e interioridad. En L López-González (coord.), *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*, (pp.223-250). Madrid: Waters-Kluwer.
- Bisquerra, R. (2020). Potenciando las habilidades socioemocionales desde una visión internacional. Conferencia presentada en el Primer Congreso Online Potenciando las habilidades socioemocionales en educación básica y media superior. Puebla. México.

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., Hernández-Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y programa de aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38 (1). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pii?pii=2822>
- Bjerstedt, S. (2013). Strong experiences with music: Music is much more than just music: A review essay. *International Journal of Education and the Arts*, 14, Recuperado de <http://www.ijea.org/v14r7/>
- Blacking, J. (1990). Music in Children's cognitive and affective Development: Problems posed by ethnomusicological research. En F.Wilson y F.Roehmann (Eds.), *Music and child development* (pp.68-78). St.Louis, M: Wilson and Roehmann.
- Blood, A., y Zatorre, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of National Academy of Sciences (PNAS)*, 98 (20), 11818-11823. Recuperado de <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.191355898>
- Bruscia, K., (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. México, D.F.: Pax México.
- Caballero, M. García-Cabrera, M., y Llorent, V. (2021). *Hacer de la neuroeducación el arte de enseñar. Pensar y sentir para desarrollar las competencias clave*. España: Ediciones Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Campayo, E., Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 13, 124-139. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/51864/49963>

- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista Digital*, 143, 1-14. Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Castro, S. (2018). El elemento afectivo en la música. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 74 (4). 1329 -1354. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6958708>
- Cazares, C., Villa, A. y Martínez-Hurtado, M. (2021). Inteligencia emocional: Percepciones de los estudiantes normalistas de la BYCENES. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/>
- Céspedes-Guevara, J., y Eerola, T. (2018). Music communicates affects, not basic emotions: A constructionist Account of Attribution of Emotional Meanings to Music. *Frontiers Psychology*, 9:215. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00215
- Chao, R., Mato, M. y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación*, 15 (3), 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20902/21042>
- Clouder, C. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis internacional: Informe Fundación Marcelino Botín*. Santander: Fundación Marcelino Botin. Recuperado de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Illinois Edition.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En M.L. Rodríguez y J. Larrosa (coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (27,3), 125-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia. En busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa*, 1 (01), 14-30. Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar en la experiencia educativa*, (pp.21-86). Madrid: Morata
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogota: Grupo Editorial Norma.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches*. Recuperado de <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
- Cuevas, C., y Martínez-Martínez, S. (2019). Habilidades emocionales docentes para desarrollar la inteligencia emocional (IE) en sus alumnos. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, Baja California, México. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias2019/memorias.html>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago, Cl.: Andrés Bello.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. CDMX: booket ciencia.
- Damasio, A. (2006). *El cerebro, teatro de las emociones*. Entrevista a Antonio Damasio, realizada por Eduard Punset. Recuperado de <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/psicoterapia1/files/2020/08/Antonio-Damasio-entrevista.pdf>
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind*. Nueva York: Vintage Books.

- Damasio, A. (2017). *Antonio Damasio. Neurocientífico experto en los procesos de las emociones CDI Puebla 2015*, [video] https://www.youtube.com/watch?v=-1ROlTH4_5k
- Davidson, R. (2015). *Entrevista de Claudia Madrazo al Dr. Richard J. Davidson*, [video] Recuperado de www.youtube.com/watch?v=JKQHGAJWlvQ
- Davidson, R. J. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras reacciones y modificar nuestras vidas*. España: Destino.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. vol III. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Experiencia y pensamiento*. Recuperado de https://www.academia.edu/36396052/Dewey_John_Democracia_y_Educacion
- Díaz, J. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24 (4), 20-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf>
- Ducorneau, G. (1988). *Musicoterapia. La comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación*. Madrid: Plus Vitae.
- Egas, M. (2014). La Educación musical en Latinoamérica: Reflexiones entre la estética decolonial y altermoderna. *Estudios Latinoamericanos*, 41-50. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3760/4453>
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a5.pdf>
- Fachner, J., (2010). Time is the key. *Music and altered states of consciousness*, 355-368, Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230701860_Time_Is_the_Key_Music_and_Altered_States_of_Consciousness

- Fernández-Abascal, E., Jiménez-Sánchez, M.P (2010). *Psicología de la emoción*, Recuperado de <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- Fernández-Abascal, E.G., Cano-Vindel, A. (1995). Actividad cognitiva. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.), *Manual de motivación y emoción* (pp 113-160). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1):6, 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). 63-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88 (31.1). 15-26 Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49694>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Foran, L. (2009). Listening to Music: Helping children regulate their emotions and improve learning in the classroom. *Educational Horizons*, 88 (1), 51-58. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/42923786?seq=8#metadata_info_tab_contents
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n3/v22n3a05.pdf>
- Franco, R., Castillo, S., y Leiva, J. (2017). Música de fondo y emociones: un recurso educativo. *Revista de Educación Mediática y Tic*, 6 (2), 382-397. Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5666>

- Fubini, E. (2008). *Estética de la música*. Madrid. La balsa de la medusa. Recuperado de <https://fdocumenti.com/reader/full/fubini-enrico-estetica-de-la-musica>.
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, D.F., México: ANUIES, COMIE.
- Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: same or different. *Musicae scientiae*. Special issue, 123-157. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10298649020050S105>
- Gabrielsson, A. (2010). Strong experience with music. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.) *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*, (pp. 547-574). Londres, Inglaterra: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong experience with music: music is more than just music*. Londres: Oxford University Press.
- Gándara, A. (2019). Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0104.pdf>
- García-Torrel, I. (2013). La creatividad en la educación musical de la primera infancia. *VARONA*, 56,35-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360633908007.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa
- Gibbs, A. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de https://issuu.com/ediciones_morata/docs/gibbs-1
- Gillanders, C., Tizón-Díaz, M. y Candisano, J.A. (2019). Música y emociones: Pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Revista Educativa Hekademos*, 26 (XIII), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6985277>
- Goffin, K. (2014). Music feels like mood feel. *Frontiers in Psychology*, 5 (1-4). Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00327/full>

- Goiz, D., Martínez-Aguirre, E. (2019). Taller de expresión corporal como medio para desarrollar las habilidades socioemocionales en las estudiantes de la escuela normal de especialización del estado de Sinaloa. Trabajo presentado en el *III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Playas de Rosarito, B.C., México. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias2019/inicio.html>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 15 ed. Barcelona: Kairos
- Goleman, D. y Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Plaza Edición.
- Gritten, A. (2015). Empathic listening as a transferable skill. *Empirical Musicology Review*, 10 (1), 23-29. Recuperado de https://www.academia.edu/16315572/Empathic_Listening_as_a_Transferable_Skill
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. Recuperado de <https://emotion.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/1353/2021/11/Gross-1998-The-Emerging-Field-of-Emotion-Regulation-An-Integrative-Review.pdf>
- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.260&rep=rep1&type=pdf>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation. Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). Recuperado de <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf>
- Gross, J. (2021). Regulación emocional. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional sobre el Rol de la Regulación Emocional en la Salud Mental. Universidad del Desarrollo. Talca, [video], Chile. Recuperado de: <https://psicologia.udd.cl/noticias/2021/04/conferencia-1-dr-james-j-gross-regulacion-emocional-emotion-regulation/>

- Gross, J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (67), 1019-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Habibi, A. y Damasio, A. (2014). Music, feelings and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 24 (1), 92-102. Recuperado de https://dornsife.usc.edu/assets/sites/1247/docs/Music_Felings__the_Human_Brain.pdf
- Hernández-Aguirre, A., y Cervantes, D. (2021). Educación emocional para el desarrollo de habilidades socioemocionales: un reto en la formación docente. Estado del conocimiento (2010-2020). Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/seccion4.htm>
- Hernández-Ruiz, E. (2017). How is music processed? Tentative answer from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*, 28 (4). 315-332. doi: 10.1080/08098131.2019.1587785
- Herrera- Feria, M.L, y Torres- Domínguez, R. (2019). R. “La Escuela Normal del Estado De Puebla: proyectos y realizaciones, 1879-1900”. En A. Hernández-Vélez, A. y T. Hernández- Palma, T. (Coords.), *Repensar la educación en México. Textos a deliberación* (43-72). Recuperado de https://www.academia.edu/43358979/LA_ESCUELA_NORMAL_DEL_ESTADO_DE_PUEBLA_PROYECTOS_Y_REALIZACIONES_1879_1900
- Hodges, D., Wilkins, R. (2015). How and why does music moves us?. Answers from Psychology and Neuroscience. *Music Educators Journal*, 101 (4), 41-47. <https://www.deepdyve.com/lp/sage/how-and-why-does-music-move-us-vhwE0k6pEm?key=sage>
- Jacobi, B., (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music educators Journal*, 99 (2), 68-74. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0027432112459082>

- Jiménez, M., López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93 (21-39). Recuperado de <https://www.academia.edu/5960249/>
- Jungaberle, H., Verres, R. y Dubois, F. (2001). New Steps in Musical Meaning- The Metaphoric process as an organizing principle. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10 (1), 4-16. doi: 10.1080/08098130109478013
- Juslin, P. (2005). From mimesis to catharsis: expression perception, and induction of emotion. En D. Miell, R. Macdonald y D. Hargreaves. *Musical Communication* (85–115). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. (2012). ¿Son las emociones musicales invariables entre culturas? *Emotion Review*, 4 (3), 283–284. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1754073912439773>
- Juslin, P. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Psychics of Life Reviews*, 10, 235-266. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064513000638?via%3Dihub>
- Juslin, P. y Laukka, P. (2004) Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening, *Journal of New Music Research*, 33:3, 217-238. doi:10.1080/0929821042000317813
- Juslin, P., Barradas G., Ovsianikow, M., Limmo, J. y Thompson, W.F. (2016). Prevalence of Emotions. Mechanisms and motives in music listening. *Psychomusicology. Music, Mind and Brain*, 26 (4), 293-326. Recuperado de <https://www.academia.edu/30762050/>
- Juslin, P., Harmat, L. y Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, 42 (4), 599-623. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735613484548>
- Juslin, P., Sloboda, J. (2010). *Handbook of music and emotion: theory, research, applications*. Londres: Oxford Press.
- Juslin, P., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 (5), 559-575. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18826699/>

- Kornblit, A.L. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En L. A. Kornblit. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 15-27). Buenos Aires: Biblos.
- Lacárcel, M. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 213-226. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of music*, 40 (5), 574-594. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735612448510>
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form: A theory of art*. USA: Charles Scriber's Sons. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/11/Langer_Susanne_K_Feeling_and_Form_A_Theory_of_Art.pdf
- Langer, S. (1957). *Los problemas del arte. Diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Ediciones infinito.
- Larrosa, J. *Notas sobre el sujeto de la experiencia*. Blog publicado, 22-marzo- 2015. Recuperado de <https://laescenaencurso.wordpress.com/2015/03/22/notas-sobre-el-sujeto-de-la-experiencia-larrosa/>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología*, 19 (87-112). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skilar y J. Larrosa (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp 13-44). Rosario-Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2021). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades socioemocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (83), 853-869. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853

- Lazarus, R. (1982). Thoughts of the relation between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37 (9), 1019-1024. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1983-11728-001>
- Leguizamon, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 12 (1), 35-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55129541003.pdf>
- León- Ruiz, M., Pérez-Nieves, M.T. y Arce-Arce, S. (2019). Musicoterapia en Neurorehabilitación: El regalo de Apolo. *Kranion. Artículos de Revisión*, 14, 129-135. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330352366_Neurovirtualidad_neuroplasticidad_y_neurorehabilitacion
- Ley General de Educación (30 de septiembre, 2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Liljeström, S., Juslin, P. y Västjäll, D. (2012). Experimental evidence of the roles of music choice, social context, and listener personality in emotional reactions to music. *Psychology of Music*. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735612440615>
- Loneran, B. (1992). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, México, D.F: Ediciones sígueme.
- Loneran, B. (1993). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Loneran, B. (1994). *Método en Teología*. Salamanca: Ediciones sígueme.
- Loneran, B. (2008). *Conocimiento y Aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana.
- López de la Calle, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 107- 120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2956736.pdf>

- Luna, E. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico* (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla). Recuperado de <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319>
- Lundqvist, L., Carlsson, F., Hilmersson, P. y Juslin, P. (2013). Emotional responses to music: experience, expression, and physiology. *Psychology of Music*. 37 (1). 61-90. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735607086048>
- Madrueno, J., Ortiz-Macías, C., Ortiz-Figueroa, J. (2018). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes: Propuesta. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aguascalientes, Ags., México. Recuperado de http://conisen.mx/memorias2018/linea_3.html
- Madrueno, J., Ortiz-Macías, C., Ortiz-Figueroa, J. (2019). Educación Socioemocional en la Formación Docente. Intervención para mejorar habilidades de convivencia. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosario, Baja California, México. Recuperado de <http://conisen.mx/memorias2019/memorias.html>
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 2, 1-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007869>
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1999). *La amplitud de la naturaleza humana*. México, D.F.: Trillas.
- Matsumoto, D., Hwang, H.S., López, R. y Pérez-Nieto, M. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: Investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones. *Ansiedad y Estrés*, 19 (2-3), 121-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425435>

- Maury, S., Rickard, N., (2016). Wellbeing in the classroom: How an evolutionary perspective on human musicality can inform music education. *Australian Journal of Music Education*, 50 (1), 3-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146301.pdf>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa: Un enfoque interactivo*. México: Gedisa.
- Mayer, J. y Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg. *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (1-37). New York: Basic Books.
- Mejía-Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Montes, M., Hirsch, A., Santillán, J. (2011). *Aportes de investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Monzón, M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6 (10), 18-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959002>
- Nájera, F., García-Álvarez, G. y Caravantez, I. (2021). Experiencias de los estudiantes acerca del desarrollo de sus competencias socioemocionales. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/memorias.html>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de Profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>

- Nogués, R. (2013). Cerebro, interioridad y aprendizaje. En L. López-González (Coords.), *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*, (pp. 193-221). Madrid: Walters Kluwer.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. Universitas Tarraconensis, *Revista de Ciencias de la Educación*, 2. 27-42. Recuperado de: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/70796>
- Ortiz- Ocaña, A. y Sánchez- Buitrago, J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa*, 26 (2), 63-101. Recuperado de: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/4040>
- Otón, J. (2013). La interioridad. El órgano del sentido. En L. López-González (coord.). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 59-82). Madrid: Walters Kluwer.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2). 437-454. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1292>
- Panzarella, R. (1980). The phenomenology of aesthetic peak experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 20 (1). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002216788002000105>
- Pena-Garrido, M., Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación socioeducativa*, 15 (6). 400-420. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*. 100. 1-32. Recuperado de: <http://eamusic.dartmouth.edu/~larry/music1052008/readings/peretz.pdf>
- Pesqueira, N., Navarro, C. y Mora, G. (2018). La educación socioemocional en la formación docente. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Ags., México Recuperado de <http://conisen.mx/memorias2018/memorias.html>

- Plan de Desarrollo 2019-2024. (12 de julio, 2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599
- Plazaola, J. (2007). *Introducción a la estética. Historia, teoría, textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área socioemocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404208>
- Quesada, D. (2012). Musical experience. *Teorema*. XXXI (3), 165-178 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/4274/A/2012>
- Rábago, D., Parra, G., López-Ibarra, D. (2019). Habilidades socioemocionales en docentes en formación. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Gro. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Ramírez-Vallejo, M.S. (2019). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente: el vínculo como referente básico. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gro., México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. México. D.F.: Mc.Graw-Hill.
- Reimer, B. (2004). New brain research on emotion and feeling: Dramatic implications for music education. *Arts education policy review*, 106 (20). 21-27. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.8881&rep=rep1&type=pdf>
- Rimé, B. (2019). Emotions at the service of cultural construction. *Emotion Review*, 1-14. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/336244469_Emotions_at_the_Service_of_Cultural_Construction

- Rivas- González, R. (2008). La formación y su complejidad semántica. *Investigación educativa duranguense*, 8. 41-55 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2543158>
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona: Gedisa.
- Saarikallio, S. (2010). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*. 39 (3). 307-327. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735610374894>
- Saarni, C. (1999). *The Development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9 (3). Recuperado de <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. México, D.F.: ANUIES, COMIE.
- Schäffer, T., Smukalla, M., Oelker, S. (2014). How music changes our lives: A quantitative study of the term effects of intense music experiences: *Psychology of music*. 42 (4). 525-544. doi: 10.1177/0305735613482024
- Scherer, K. y Zentner, M. (2001). Emotion effects of music: Production rules. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, 361–392. Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K., Zentner, M. y Schacht A. (2001-2002). Emotional states generated by music: an exploratory study of music experts. *Musicae Scientiae (Edición especial)*. 149-171. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102080/ATTACHMENT01>
- Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la Transformación y Fortalecimientos Académicos de las Escuelas Normales. México, D.F: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar: Documentos básicos: Programa para la Transformación y Fortalecimientos Académicos de las Escuelas Normales. México, DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). Modelo educativo para la educación obligatoria: Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Básica. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/I_INTRODUCCION.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018a). Programa del Curso: Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje. Licenciatura en Educación Física: Plan de Estudios 2018. CDMX: SEP. Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LEF/LEF201.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018b). Programa del Curso: Educación Socioemocional y Aprendizaje: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria: Plan de Estudios 2018. CDMX: SEP. Recuperado de: <http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/1421b.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Desarrollo de habilidades musicales mediante la conformación de orquestas sinfónicas y coros infantiles y juveniles. Lineamientos 2019. Recuperado de: http://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Lineamientos_2019_Desarrollo_de_habilidades_musicales_VF.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2021). Programa del Curso de Música, Expresión Corporal y Danza. Licenciatura en Educación Primaria: Plan de Estudios 2018. CDMX: SEP. Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri603.pdf>
- Serrano, J. (2021). Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional mediante la autorregulación de conductas. Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/>

- Sloboda, J. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of music and music education*, 19, 110-120. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/209436058_Music_Structure_and_Emotional_Response_Some_Empirical_Findings
- Sloboda, J., y Juslin, P. (2010). At the interface between the inner and outer world. Psychological perspectives. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp 73-97). Oxford: Oxford University Press.
- Soto-Alanís, J., Ruiz-Moreno, M. y Soto-Campos, L. (2021). Coro Monumental y Orquesta de guitarras para la paz. Material videográfico presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Pue. México.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Taruffi, L. (2016). *Why we listen to sad music: effects on emotion and cognition*. (Tesis doctoral. Freie Universität Berlin, Alemania). Recuperado de <https://dnb.info/1137509910/34>
- Taruffi, L., y Koelsch, S. (2014). The paradox of music evoked sadness: An online survey. *PLoS One*, 9(10), e110490. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0110490>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Ténos.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona; Paidós.

- Tissera, M. (2013). Filosofía y experiencia: entre el acontecimiento y la sustracción. Reflexiones en torno a la tarea de filosofía con niños. IX Jornada de Investigación en Filosofía. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev2965>
- Tizón-Díaz, M. (2016). Enculturación, música y emociones. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 14, 187-211. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.52430>
- Tobón, S. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes mediante proyectos educativos*, [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8jxSTgPc3CE>
- Toro, J.M. (2013). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. En L López-González (coord.), *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (295-365). Madrid: Walter-Kluver.
- Touriñán, J.M, y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y la educación “para” la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2). 151-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3354512>
- Trost, W., Ethofer, T., Zentner, M., Vuilleumier, P. (2011). Mapping aesthetic musical emotions in brain. *Cerebral cortex*. 22 (12). 2769-83. doi: 10.1093/cercor/bhr353
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de ciencias administrativas y sociales*. 15(25), 9-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-45). Barcelona: Gedisa.
- Villegas-Durán, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. 12 (3), 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875013.pdf>

- Viniegra, L (2008). La experiencia reflexiva y la educación. *Revista de Investigación clínica*, 60 (2), 133-156. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2008/nn082h.pdf>
- Vuoskoski, J. y Eerola, T (2013). Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, 262-274. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0305735613502373>
- Whale, J., Sloboda, J., Gabrielsson, A. (2009). Peak experience in music. En Susan Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (452.461). Recuperado de <https://de.scribd.com/document/281335810/20150817T213412>
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós
- Willimek, D. y Willimek, B. (2011). *Music and emotions. Research on the theory of music equilibration*. Recuperado de <http://www.willimekmusic.de/music-and-emotions.pdf>
- Yuren, T. y Hirsch, A. (2013). *La investigación en México en el campo. Educación y Valores*. México, D.F.: ANUIES. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Guía de entrevista a músicos profesionales

Presentación

Mi nombre es Patricia, le agradezco que haya aceptado participar en una entrevista con el fin de conocer la forma como usted ha experimentado la música en su vida, y al mismo tiempo, conocer algunas vivencias con la música que usted ha tenido a lo largo de su trayectoria. La información que usted me proporcione será de gran apoyo para este trabajo de investigación. Debido a que requiero realizar un análisis detallado de la información, le solicito su autorización para grabar la entrevista. La duración será de 45-60 min. aproximadamente. Le agradezco su tiempo y disposición.

Propósito: conocer la percepción que tienen los músicos sobre la influencia que tiene la música en la vida de las personas desde su propia experiencia como músico.

- Me puede compartir algunos datos sobre su formación dentro de la música, ¿Cuándo comenzó a estudiar música? ¿En dónde estudio?, ¿Tiene alguna especialización?
- ¿Qué lo motivó a estudiar música?
- ¿Qué significado tiene la música para usted?
- ¿Cómo vive la música en su vida?
- ¿Cuál es su música favorita y por qué?
- Desde su punto de vista como músico ¿Cómo actúa la música en el ser humano?
- Desde su perspectiva como músico ¿Qué papel considera que la música puede desempeñar en la educación?
- Me podría compartir alguna vivencia que haya tenido con la música que haya dejado huella en su vida.
- Ha sido testigo de cambios importantes en otra persona (quizás un compañero, alumno) a través de la música. ¿Puede contarme lo que pasó?

Datos sociodemográficos (DSD)

Instrucciones: Llena cada uno de los espacios con la información que se solicita. Los datos serán manejados de manera confidencial y se utilizarán con fines de investigación.

Nombre _____

Edad _____

Semestre que cursas _____

Programa Educativo (Licenciatura) _____

Número de hermanos _____

Lugar de procedencia _____

Estado civil: _____ Hijos: sí no

Correo electrónico: _____

Nivel de escolaridad

ocupación

Madre: _____

Padre: _____

¿Has tomado cursos de educación socioemocional? _____

Nombre de curso	Institución en la cual tomaste el curso	Duración (en horas)	Fechas

Escala de Osgood (EO)

Nombre: _____ Programa educativo: _____

Semestre: _____

Hola, nuevamente te doy las gracias por tu participación.

En la escala que se presenta a continuación, se enlistan algunas palabras que son opuestas con las que podemos relacionar la música, entre cada par de palabras hay ocho posiciones, selecciona una de ellas que reflejen la forma como concibes, sientes o te relacionas con la música y escribe una X sobre la línea que corresponda a esa posición.

Para ti la música se relaciona más con...

Inteligencia	—	—	—	—	—	—	—	—	Emoción
Alegría	—	—	—	—	—	—	—	—	Tristeza
Pasividad	—	—	—	—	—	—	—	—	Dinamismo
Tensión	—	—	—	—	—	—	—	—	Relajación
Melodía	—	—	—	—	—	—	—	—	Letra
Cuerpo	—	—	—	—	—	—	—	—	Espíritu
Sentimiento	—	—	—	—	—	—	—	—	Conocimiento
Tranquilidad	—	—	—	—	—	—	—	—	Inquietud
Concentración	—	—	—	—	—	—	—	—	Distracción
Profundidad	—	—	—	—	—	—	—	—	Recreación

Frases sobre la música para comentar (FC)

Nombre: _____ Programa educativo (Lic): _____ Semestre:

A continuación, se presentan frases que han expresado diferentes personajes de la historia, de la filosofía, del arte y de la música.

Lee todas y elige las tres que te parezcan más interesantes y coméntalas AMPLIAMENTE al final. Te sugiero algunas ideas que podrían apoyar tus comentarios como: escribir los motivos por los que elegiste esa frase, algún aspecto que haya llamado tu atención, algún mensaje importante para ti, la relación que tiene esa frase contigo o cualquier otro comentario que desees. NO HAY LÍMITE DE PALABRAS

1. “La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo” (Platón)
2. “La música es como una fuerte descarga de tensión” (James Taylor)
3. “Sin música, la vida sería un error” (Friedrich Nietzsche)
4. “La música es la vida emocional de la mayoría de la gente”. (Leonard Cohen)
5. “La música nos toca emocionalmente en donde las palabras no pueden”. (Jonny Depp)
6. “No he entendido un compás de música en mi vida, pero la he sentido” (Igor Stravinsky)
7. “La música es un lenguaje que no habla en palabras concretas. Habla en emociones, y si está en los huesos, está en los huesos” (Keith Richards)
8. “La música es el territorio donde nada nos hace daño” (Andrés Calamaro)
9. “Una cosa buena de la música, cuando te golpea no sientes ningún dolor” (Bob Marley)
10. “La música actúa como una llave mágica, capaz de abrir el corazón más estrechamente cerrado” (María Augusta von Trapp)
11. “La música puede cambiar el mundo porque puede cambiar a la gente” (Bono)

Frase:

Comentarios:

Frase:

Comentarios:

Frase:

Comentarios:

Guía de entrevista grupal (EG)

Gracias por aceptar la invitación para participar a esta primera reunión, que tendrá una duración aproximada de una hora.

Les recuerdo que la sesión será grabada, con fines exclusivos de investigación. En esta reunión tendremos la oportunidad de conversar en grupo sobre algunos aspectos de la música y de la importancia que tiene para cada uno de ustedes. Les pido que mantengan sus micrófonos apagados y cámaras activadas, solo cuando deseen participar, les pido que levanten la mano y podrán encender su micrófono.

Para comenzar, me gustaría que cada uno de ustedes se presente y que comparta sus expectativas, así como los motivos por los que desearon participar en esta investigación.

Formularé algunas preguntas y me gustaría que todos tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones, sus formas de ver y sentir. No hay respuestas incorrectas, pues cada uno tiene su forma de pensar y percibir las cosas en el mundo. Comenzaremos hablando acerca de la forma como viven la música.

- ¿Qué tipo de música prefieren y por qué?
- ¿Qué significa para cada uno de ustedes la música? ¿Qué sentido o sentidos tiene la música en su vida?
- ¿Cómo ha sido su experiencia con la música dentro de la escuela? ¿Qué recuerdos tienen sobre la forma como han introducido la música durante su trayectoria escolar?
- Desde su punto de vista ¿Qué papel juega la música en su formación como docentes?
- ¿Creen que la música es un elemento importante para su práctica futura como docentes? ¿De qué manera?
- Alguno de ustedes ¿quisiera comentar algo más? Gracias por su participación, ya tengo sus datos, yo me pondré en contacto con ustedes, para explicarles sobre la siguiente etapa e invitarlos a participar

Relato (RE)

Estimado(a) estudiante, gracias por la disposición a participar en la segunda etapa de recuperación de datos.

Todas las personas a lo largo de nuestra vida hemos tenido experiencias con la música que son muy importantes para nosotros, estas experiencias musicales pueden darse cuando escuchamos una canción o pieza musical, cuando tocamos, cantamos, etc.

En esta ocasión te pido que narres la vivencia musical más significativa que hayas tenido en tu vida.

Te pido que tomes un tiempo para revisar algunas vivencias musicales significativas que hayas tenido, trata de encontrar alguna que haya sido muy importante para ti. Te pido que te concentres solo en una, la que hayas vivido con mayor intensidad o que recuerdes mejor.

Una vez identificada, trata de recordar algunas características sobre esta experiencia y descríbela *CON EL MAYOR DETALLE POSIBLE*. El estilo de la escritura es libre y la extensión entre *TRES Y CINCO CUARTILLAS*

A continuación, te presento algunas preguntas guía, por si no sabes cómo empezar, pero puedes comenzar como tú desees. Puedes leer las preguntas y si consideras que puedan apoyar tu relato puedes utilizarlas o escoger aquellas que consideres importantes (Recuerda es un relato, no un cuestionario de preguntas y respuestas)

Puedes escribirlo en computadora en formato Word o a mano, como prefieras.

PREGUNTAS GUÍA QUE TE PUEDEN AYUDAR A RECORDAR MEJOR TU EXPERIENCIA

¿En qué momento de tu vida tuviste esta vivencia tan importante para ti? ¿Cómo era el lugar en donde estabas? ¿qué había a tu alrededor?

- ¿Estabas solo (a) o acompañado (a)? ¿De quién? ¿Qué significa (n) esta (s) persona (s) para ti?
- ¿Qué tipo de música preferías en ese momento? ¿Era una canción que estaba de moda? ¿Qué significa esa música para ti?
- ¿Cómo te sentiste durante la experiencia?

- ¿Se presentó algún cambio en tus emociones o en tu persona? ¿De qué manera?
- De tu experiencia musical ¿qué fue lo más importante para ti?

Una vez que hayas concluido, puedes leerlo las veces que consideres necesario y realizar las modificaciones que te permitan describirla mejor antes de enviarlo.

Por favor enviar el documento en word o tomarle una foto si lo hiciste a mano y enviarlo a mi correo: altieri.ramirez.pe@bine.mx

MUCHAS GRACIAS

Guía de entrevista semiestructurada individual (EI)

Agradezco tu participación en esta entrevista, en la reunión grupal en la que participaste, platicaste junto con tus compañeros (as) sobre la forma como percibes la música en tu formación docente y en tu vida. También tuviste la oportunidad de relatar de manera escrita una experiencia musical significativa. Después de revisar tu relato, me gustaría que pudiéramos profundizar en algunos aspectos que me permitan comprender mejor tu experiencia y el significado que has dado a tu experiencia, al mismo tiempo conocer un poco más sobre tu persona. Te recuerdo que la entrevista será grabada y tendrá una duración de una hora aproximadamente. Cualquier pregunta o duda que se te presente puedes plantearla en cualquier momento.

- ¿Cómo te describes a ti mismo (a)? ¿Podrías definirte en tres palabras?
- En tu familia, ¿cómo se ha vivido la música? ¿Hay antecedentes de educación o práctica musical en tu familia que haya tenido alguna influencia en ti? ¿Cuáles?
- ¿Qué significa la música para ti y tu familia?
- ¿Con qué tipo de música te sientes más identificado (a)?
- Menciona tres canciones o piezas musicales favoritas.
- Para ti la música es para bailar cantar o escuchar
- ¿Has estado en algún taller artístico?, ¿cuál? ¿por cuánto tiempo? ¿Cómo fue para ti? ¿Recuerdas algún momento muy significativo para ti?
- En la experiencia que narraste describes... (dar algunos datos y formular preguntas de profundización sobre la experiencia narrada), me puedes contar con mayor detalle sobre...
- ¿Crees que esta vivencia especial podría tener algún impacto en tu formación docente?
- ¿Sientes que la experiencia musical podría haber sembrado o podría sembrar una semilla en tu vida? ¿Cómo te lo imaginas?

Guía de entrevista semiestructurada individual: Análisis de la música

Se pide al estudiante que traiga sus tres piezas o canciones favoritas, aquellas que más le gusten o que tengan un significado especial para él o ella.

Te agradezco nuevamente por estar aquí y que hayas traído la música que te pedí. En esta sesión tendremos la oportunidad de escuchar esta música que tiene un significado especial para ti.

Te pido que de estas tres piezas escojas, la que consideres que tiene mayor significado para ti, aquella que vivas con mayor intensidad y la vamos a escuchar con atención (Después se continúa con las otras dos)

- ¿Qué significa esta canción (o pieza musical) para ti? ¿Por qué la elegiste? ¿Qué te dice de ti mismo esta música?
- ¿Hay alguna parte de la canción que te guste especialmente? ¿por qué? (Si su respuesta es afirmativa, se sugiere poner ese pasaje musical y se le dará la oportunidad de describir ese momento musical)
- ¿Te evoca algo o alguien en especial?
- Ahora que la escuchas, ¿cómo es para ti esta música?, ¿la puedes describir con una imagen, una palabra o una sensación? ¿Qué sentimientos te evoca esta música?
- ¿Qué descubres de ti mismo al escucharla?
- ¿En qué medida te ayuda a regular tus emociones? ¿Esta música te ayuda o no a cambiar tu estado de ánimo?
- ¿Te gustaría comentar algo más?, ¿algún aspecto que consideres importante?

Anexo 2: Perfiles de músicos y jueces evaluadores

Perfiles de músicos entrevistados

Nombre	Género	Edad	Formación	Trayectoria profesional
Denis	M	27	Licenciatura en Canto Estudios en la Escuela de Artes de la BUAP, en el Conservatorio Nacional de Música, Escuela de música de Bellas Artes, México	Trabaja en los coros de ópera de Bellas Artes. Ha trabajado en diversos grupos como cantante. Ganadora de premios de canto lírico a nivel nacional e internacional
Luis	H	31	Licenciatura y Maestría. en Educación Musical (Universidad de Texas, Estados Unidos)	Becario para estudiar licenciatura y maestría en educación musical en Estados Unidos. Reconocimientos en el área de pedagogía musical. Maestro de piano en diferentes instituciones (BUAP) Orquesta Esperanza Azteca, y a nivel particular en México y Estados Unidos. Miembro de orquestas de Jazz.
Gerardo	H	50	Formación particular, en la UDLA-P y en la Universidad de Brock en Ontario -Canadá Licenciatura y Maestría. en literatura y ejecución musical.	Pianista Concertista y maestro de piano para niños, jóvenes y adultos en México y Canadá. Trabaja en el Coro y Orquesta Sinfónica Normalista. Ganador en concursos de piano a nivel nacional e internacional.
Álvaro	H	52	Licenciatura en Música en la escuela de Música Pacelli en Puebla y en el Conservatorio de Música en Puebla y Amsterdam, Holanda Instrumentos, piano, órgano y violín.	Violinista en la Orquesta Sinfónica Normalista de Puebla. Estudios de órgano en Holanda. Maestro de órgano y violín, investigador de archivos históricos sobre los órganos de iglesia en México.
Jorge	H	61	Licenciatura en Música con especialidad en composición musical. Conservatorio Nacional de Guatemala, y en la BUAP. Instrumentos piano, guitarra, flauta	Maestro de música para niños, adolescentes. Compositor y Maestro de música en la BUAP en la especialidad de composición musical Ganador de concursos de composición a nivel nacional e internacional de música contemporánea.
Marilú	M	49	Licenciatura en composición musical (BUAP) Estudios de música con especialidad en piano en el Conservatorio de Música de Puebla, y en la BUAP Becaria del FONCA para jóvenes intérpretes	Compositora, pianista concertista asociada a la orquesta sinfónica de Puebla. Composiciones para piano y voz y para grupos de cámara reconocidos a nivel nacional e internacional.

Perfiles de jueces expertos para la evaluación de los instrumentos

Docente	Formación profesional	Años de antigüedad en la EN	Trayectoria laboral
J1	Licenciada en Educación Media en el área de español. Maestra en Ciencias de la Educación	14	Docente en diferentes programas de educación normal. Licenciatura en Educación Física, en Educación Inicial y desde hace tres años en la Licenciatura en Educación Primaria. Evaluadora para la acreditación de programas de Educación Normal. Imparte cursos de Teoría Pedagogía, Políticas Públicas y Educación, colaboradora en el proceso de dictaminación COMIE.
J2	Licenciado en Derecho. Maestro en Educación con especialidad en docencia.	8	Trabajó en la procuraduría general de Justicia y desde hace 8 años como Docente en la Licenciatura en Educación Primaria imparte los cursos de Historia y sus contextos y panorama actual de la educación en los planes 2012 y 2018
J3	Licenciado en Educación Física. Licenciado en Educación Primaria, Maestro en Docencia de la Educación Física y en Investigación Educativa y Doctor en Investigación e Innovación Educativa.	21	Ha trabajado como docente en Educación Normal en la Licenciatura en Educación Preescolar, en Educación Física, Educación Especial, en la maestría en Docencia de la Educación Física y actualmente en la Licenciatura de Educación Inicial. Colaborador en el diseño curricular del Programa de Licenciatura en Educación Física. Docente investigador.
J4	Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Maestro en Orientación y Desarrollo Familiar.	29	Trabajó en el área de comunicaciones como reportero y columnista en radio y televisión. Docente en el área de comunicación, historia, y filosofía. Trabajó en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria y actualmente es docente en la Lic. en Inclusión Educativa.
J5	Licenciada en Danza Folklórica Mexicana. Maestra en Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje.	22	Profesora de Danza folklórica y ballet en diferentes instituciones, capacitadora de reforma curricular Trabaja en la Lic. en Educación Preescolar, imparte el curso de educación artística. Coordinadora del área de difusión y extensión de la cultura
J6	Licenciada en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales. Maestra en Desarrollo Educativo	15	Trabajó como docente en el nivel medio y medio superior. Desde 2005 trabaja en la Lic. en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, antes Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Cursos Historia, Problemas y políticas en educación, formación cívica y ética, entre otros.

Anexo 3. Carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado dirigido a los y las estudiantes normalistas

(adaptación de Luna, 2019).

Yo _____, estudiante de la Lic. en _____ del Benemérito Instituto Normal del Estado, en la ciudad de Puebla. por este medio ACEPTO PARTICIPAR de manera voluntaria en la investigación titulada *La experiencia musical en la formación socioemocional de los futuros docentes* cuyo objetivo es comprender las experiencias musicales de los estudiantes normalistas y su relación con la formación socioemocional. Este estudio estará dirigido por la Mtra. Patricia Elizabeth Altieri Ramírez, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Puebla y docente del Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

Por lo tanto, autorizo que el material sea grabado y utilizado con fines de investigación, sin que por ello cause algún tipo de perjuicio a mi persona.

DECLARO

Que he sido informado(a) de los objetivos y procedimientos de la investigación, así como de la forma de mi participación, los cuales consisten en contestar tres cuestionarios, un texto escrito, una entrevista grupal y dos individuales que serán video grabadas.

Que fui enterada sobre el uso confidencial y el anonimato de la información, que tengo derecho a abstenerme en participar, a retirarme del estudio en cualquier momento, sin ninguna responsabilidad o a no contestar alguna pregunta en particular.

Puebla, Pue. a ___ de _____ de 2020.

Nombre del o la estudiante

Mtra. Patricia Elizabeth Altieri Ramírez

Contacto: altieri.ramirez.pe@bine.mx

Anexo 4: Base de datos sociodemográficos

Seudónimo	Sexo	Edad	Sem	PE	Zona	Lugar de procedencia	herman	Esc. Madre	Ocup. madre	Esc. Padre	Oc. Padre	Curso ESE	EO. Sig. atribuidos	Frases Sig. construidos
Jocelyn	F	20	5o	LIE	U	San Martín Texmelucan, Puebla	1	bachillerato	--	secundaria	obrero	sí	espíritu, sentimiento, tranquilidad.	Relajación, distracción de los problemas, concentración, medio de expresión, sinceridad
Leticia	F	20	5o	LIE	U	Santa María Coronango	1	carrera técnica	ama de casa	bachillerato	empleado	no	emoción, relajación, concentración.	Empatía, medio de expresión emocional, reflexión, energía, tranquilidad,
Ernesto	M	19	3o	LEP	R	Amatlán de los Reyes, Veracruz	3	bachillerato	ama de casa	bachillerato	taxista	no	alegría, relajación, sentimiento y tranquilidad.	Regulador emocional, liberación y cambio emocional, medio de expresión, recuerdos,
Ana	F	19	3o	LEP	U	Puebla, Pue.	2	Licenciatura	ama de casa	carrera técnica	auxiliar de conta	sí	relajación, sentimiento, tranquilidad.	Alivio, medicina emocional, distracción, regulación y relajación.
Brisa	F	21	7o	LEP	U	Tepeaca, Pue. Soltera	1	licenciatura	ama de casa	carrera técnica	empleado	no	emoción, alegría, pasividad, relajación, sentimiento, tranquilidad, concentración,	desahogo, concentración, medio de expresión y comunicación.
Esperanza	F	21	7o	LEEA	U	Puebla, Pue.	4	primaria	ama de casa	no tengo padre	se desconoce	sí	emoción, pasividad, relajación, sentimiento, tranquilidad, concentración.	Distracción y concentración. Reflejo de los propios emociones, desbloqueo de las emociones.
Mónica	F	21	7o	LEP	U	Atlixco, Pue.	1	bachillerato	ama de casa	primaria	albañil	no	espíritu, inteligencia-emoción, sentimiento-conocimiento.. Concentración-	Cambio de emociones, empatía, interioridad, protección
Emilio	M	21	3o	LEP	R	Tochimilco	4	secundaria	ama de casa	primaria	agricultor	no	emoción, dinamismo, relajación y distracción	Ambientación de la vida, disfrute, reflejo de la propia vida
Evaristo	M	20	5o	LEF	U	Puebla	2	bachillerato	ama de casa	secundaria	obrero	no	Emoción, letra, conocimiento y recreación	Felicidad, contagio emociones individuales y colectivas
Marina	F	21	5o	LEF	U	Veracruz, vive en Puebla	1	licenciatura	ama de casa	secundaria	mecánico textil	sí	Inteligencia, tristeza, pasividad, tensión, inquietud y distracción.	Libertad, autenticidad de sentimientos, amor, nutrición, aliento.
Mireya	F	21	7o	LEP	U	Puebla, Pue.	3	secundaria	ama de casa	secundaria	obrero	no	emoción, tranquilidad, concentración y profundidad.	Paz, tranquilidad, interioridad, cambios de ánimo,
Maricela	F	22	5o	LEAT	R	Cacahuacan, Puebla	0	secundaria	ama de casa	licenciatura	docente jubilado	no	Emoción, relajación, melodía, espíritu, sentimiento y	Medio de expresión emocional, relajación, evocación de recuerdos,
Marcela	F	21	7o	LEP	R	Xicotepc de Juárez, Puebla	9	licenciatura	ama de casa	primaria	obrero	no	Emoción, alegría, relajación, letra y recreación	Medio de expresión, comunicación, consuelo
Josefina	F	19	3o	LIE	U	Puebla, Pue.	1	licenciatura	comerciante	secundaria	militar retirado	no	Relajación, espíritu y sentimiento	Evocación de recuerdos, empatía
Tobias	M	19	3o	LEAT	R	Huehuetla, Pue.	3	licenciatura	docente	bachillerato	policía	no	sentimiento, tranquilidad y recreación.	Comunicación de sentimientos, cambia el ánimo, transformación.
Leonardo	M	19	3o	LEAT	U	Puebla, Pue.	2	licenciatura	docente	bachillerato	chofer particular	sí	pasividad, relajación, melodía, cuerpo, sentimiento,	Emociones, sentimientos
Amalia	F	23	5o	LEF	U	Tlaxcala	2	no contestó	docente	carrera técnica	obrero	no	Emoción, relajación, sentimiento y tranquilidad	Desahogo, sinceridad, estímulo sublime, desintoxicación, medio de
Samantha	F	20	5o	LEF	U	Puebla, Pue.	2	carrera técnica	docente	doctorado	docente	sí	emoción, dinamismo, concentración,	Expresión emocional, espiritualidad, felicidad
Israel	M	20	5o	LEAT	R	Tenampulco, Puebla	2	maestría	docente	licenciatura	comerciante	no	dinamismo, relajación, concentración, recreación.	Emociones, felicidad, relajación.
Noelia	F	22	5o	LEP	R	Pueblo en Teziutlán	0	primaria	docente	Licenciatura	docente	sí	relajación, espíritu, sentimiento y tranquilidad	paz, concentración, distracción de los miedos, imaginación, reflejo de las propias emociones.
Nuría	F	20	5o	LIE	U	Puebla, Pue.	1	maestría	empleada	secundaria	empleado	no	espíritu, inteligencia-emoción, sentimiento-conocimiento. Concentración-distracción.	Medio de expresión, desahogo, recuerdos, cambios de ánimo, tranquilidad.
Zamira	F	20	5o	LEF	U	Puebla, Pue.	2	bachillerato	modista	licenciatura	agente de venta	no	dinamismo, relajación, melodía, sentimiento, tranquilidad y concentración	Empatía, contagio emocional, profundidad, liberación emocional

Anexo 5: Proceso de codificación

Clasificación de códigos según categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Códigos
1.La experiencia musical y sus elementos	1.1 Elementos personales de la experiencia musical	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de educación musical (1.1.AEM) • Rasgos de personalidad (1.1.PER) • Preferencias musicales (1.1.PRM) • Influencias del contexto musical familiar (1.1.IMFAM)
	1.2 Elementos musicales presentes en una experiencia musical	<ul style="list-style-type: none"> • Características musicales: (ritmo, timbre, melodía, estilos y géneros musicales) asociados a emociones específicas. (1.2 CM) • Temas contenidos en la música de la experiencia y en la música significativa que influyen en las emociones. (1.2 TEMM)
	1.3 Elementos contextuales que acompañaron la experiencia musical	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos significativos (graduación, cumpleaños, concursos) (1.3 EVENT) • Presencia de figuras significativas (amigos, novios(as), miembros de la familia (1.3 PERSIG) • Características físicas del escenario que influyeron en las emociones del sujeto de la experiencia. (1.3 CRFIS)
2. Habilidades socioemocionales	2.2 Habilidades para el autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Autenticidad de las emociones (2.2 AUTEM) • La música como reflejo de la historia personal (2.2 MHIPER) • Procesos de reflexión e interioridad (2.2 REINTER)
	2.3 Percepción emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la expresividad emocional de la música (2.3 PEREEM) • Identificación de sensaciones o emociones evocados por la experiencia musical o música significativa (2.3 ISEMEM) • Identificación de los momentos de contagio emocional (sincronización entre emociones percibidas en la música y sentidas por el sujeto de la experiencia) (2.3 CONTGEM)
	2.4 Expresión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de experiencia musical para la expresión de emociones (2.4 FOREM) • Música como medio de expresión emocional (2.4 MMEM)
	2.5 Regulación emocional reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de estados de ánimo o emociones (2.5 CEA) • Uso intencional y reflexivo de la música para el manejo de emociones (2.5 UINTM)
	2.6 Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía (2.6 EMP) • Mejores relaciones con amigos (2.6 RAMIG) • Construcción de lazos afectivos profundos (2.6 LAFECT)

Proceso de codificación (Atlas.ti)

The screenshot displays the Atlas.ti software interface. At the top, there is a menu bar with options like 'libre', 'códigos', 'in vivo', 'rápida', 'Codificar', 'de grupo focal', 'Cita', 'de vínculo', 'palabras', 'palabras', 'documento', and 'Documento'. Below this is a toolbar with icons for 'Codificación', 'Cita', 'Entidades en el área al margen', 'Explorar & Analizar', and 'Documento'. The main window is titled 'Experiencia musical' and contains a document with the following text:

1 **Mi experiencia con la música**

2

3 La música por mucho tiempo en mi vida no tuvo mayor relevancia que el de la vinculación con gratos momentos, es decir, al escuchar una canción es como si fuera un baúl y en él guardara un recuerdo con algún amigo o familiar, así mismo, vinculado con un sentimiento fuerte y recuerdo, incluso esa increíble música que los arboles hacen cuando el viento mueve sus hojas, todas esas experiencias vinculadas con la música y un sentimiento o recuerdo han estado presentes a lo largo de mi vida.

4 Sin embargo, hay uno es especial que aún me revuelve el estómago de la emoción al recordarlo. **En mi tercer año de secundaria ingresé a la Banda de Música escolar, "Fuego Azteca Marching Band" es su nombre, estando en esta banda me comencé descubrir como persona, comencé a tener confianza en mí, asumir responsabilidades propias, conciencia de mi cuerpo, aprendí a tocar un instrumento, a bailar con la música que producíamos, a llenarnos de ella y expresarnos, gritar, bailar vibrar con cada nota.**

5 Claro que no todo fue baile y diversión, debíamos ensayar rutinas,

On the left side, there is a 'Explorador del proyecto' (Project Explorer) panel with a search bar and a tree view showing 'Experiencia musical formaci...', 'Documentos (139)', 'Códigos (39)', 'Memos (16)', 'Redes (2)', 'Grupos de documentos', 'Grupos de códigos (8)', 'Grupos de memos (2)', 'Grupos de redes (0)', and 'Transcripciones de multi...'. Below this is a section for 'Selecciona ítem para ver su comentario'.

On the right side, there is a '7:1 En...' panel with a list of code lists: 'Autoconocimiento', 'Confianza en sí mismo (a)', 'Música como medio de expres...', 'Configuración de nuevas expe...', and 'Elementos que influyen en el a...'. Below this is a '7:5 En mi tercer año de secundaria l...' panel with a list of code lists: 'Talleres artísticos significativos', 'Configuración de la experienci...', and 'Elementos personales-biográfi...'.

At the bottom left, the text 'LAS.ti' is visible.

Ejemplo de informe de citas por categoría

Proyecto (Experiencia musical formación socioemocional)

Informe creado por Patricia Elizabeth Altieri Ramírez en 07/05/2021

Informe de códigos

Códigos seleccionados (1)

○ Regulación emocional reflexiva

Comentario: por Patricia Elizabeth Altieri Ramírez

La regulación puede ser a nivel de autocontrol y manejo de las emociones para lograr mejores relaciones con los demás o puede ser en términos de lograr la homeostasis de la que habla Damasio y Habibi (2014) o el bienestar emocional del que habla Bisquerra, pero implica procesos de reflexión y apertura ante diferentes sentimientos

80:1 ¶ 19 in FC Brisa LEP

en lo personal al leer esta frase se resumió lo que siento cuando estoy muy estresada, triste o tensa porque en realidad y sinceramente me gusta mucho cantar entonces al estar así lo primero que hago es buscar canciones de las que conozco su letra para poder cantar y de alguna manera desahogarme para después poder concentrarme o pensar bien las cosas.

99:9 ¶ 38 in EAM Ernesto LEP

sí porque a veces cuando yo estoy un poco más tenso, un poco ansioso, cuando escucho esta canción, me hace como calmarme, tranquilizarme, como que evita que yo sea más impulsivo en hacer otras cosas y cuando yo la escucho estando solo en mi cuarto (14.50 min), me calma y me hace pensar más en lo que voy a hacer y me hace sentirme más tranquilo y más calmado. Cuando son situaciones más tensas y escucho esta canción me ayuda a calmarme.

100:3 ¶ 40 in EI Ernesto LEP

porque cuando yo la escucho por ejemplo y estoy en mi cuarto, digo ay, voy a escuchar música clásica, pero cuando yo la escucho me siento diferente, me siento mejor, más tranquilo, relajado y a veces siento como si yo quisiera revivir lo que... cuando yo la escucho me hace recordar y es la que más me hace sentir bien (min. 15.33), la música clásica.

112:6 ¶ 58 in EI Jocelyn LIE

fue un plus para mí porque gracias a la banda yo me abrí mucho y eso fue lo que me ayudó mucho en la universidad e ir avanzando durante estos años, me ha permitido irme conociendo y ya pues si siento algo pues si lo digo, pero hasta cierto punto me sigue costando trabajo, si les comento, saben qué, estoy molesta, denme chance que esté solo un tiempo y luego me hablan, les pido que me dejen sola y ya solito se me pasa, me ha ayudado a identificar las emociones que tengo y cómo puedo reaccionar ante esas emociones, lo tomaría como complemento o mi inicio para conocerme a mí misma

Anexo 6: Análisis de la información

Ejemplo de Matriz: Clasificación tipos de EM

Sujeto	Tipo de experiencia	Significación	Tipo EM
Evaristo	Vivencias significativas durante la secundaria y bachillerato (banda de música). Cambios en su persona a partir de esa experiencia. Momentos específicos que configuran la experiencia como haber participado en los desfiles del 5 de mayo (que era su sueño de niño)	La EM construida en un periodo de tiempo prolongado. Sentimiento de felicidad por todo lo logrado y vivido en este periodo. El proceso: cómo entró, lo que aprendió y lo que obtuvo. Desarrollo de habilidades para la ejecución del instrumento, sensibilidad por la música, colaborar y ayudar a compañeros. Mayor seguridad en él mismo, valoración de su familia.	1
Nuria	Situada en un tiempo y espacio específico, (concierto en vivo), logró resolver la ruptura de una relación. La EM la ayudó a resolver un conflicto en su vida.	Una canción que le hizo expresar el dolor que sentía. Canciones significativas son aquellas que acompañan sus emociones. Se sintió conectada con la letra de la canción. Pudo desahogarse y resolver la situación	2
Mónica	Una experiencia situada en un tiempo y espacio. Su EM en una presentación de un trabajo escolar, su papá le ayudó y eso fue muy significativo para ella.	Su papá le dedicó la tarde para enseñarle un corrido muy significativo para él, le contó la historia familiar. Fue un momento muy feliz por la convivencia que tuvo con su papá y su presentación fue una forma de agradecerle su apoyo.	3
Jocelyn	Periodo significativo, identifica una experiencia de mayor impacto en este periodo. Cambios en su persona a partir de esa experiencia. Momentos específicos que configuran la experiencia. Experiencia situada en un tiempo y espacio específico (concurso)	Felicidad por el logro obtenido, mucho esfuerzo detrás de un concurso. Primero, preparación, selección, jefa de sección, solista, triunfo, reconocimiento, seguridad en sí misma.	4

Ejemplo de Memorandos teóricos (Atlas.ti)

Texto | Portapapeles | Deshacer | Tipo de letra | Párrafo | Insertar

Explorador del proyecto

Buscar

- Experiencia musical formaci
 - Documentos (139)
 - Códigos (42)
 - Memos (18)
 - Redes (2)
 - Grupos de documentos
 - Grupos de códigos (8)
 - Grupos de memos (2)
 - Grupos de redes (0)
 - Transcripciones de multi

Selecciona ítem para ver su comentario

untos de inflexión | Memo – Transcendencia | Memo – Uso de metáforas | Memo – Veracidad de la información | Memo – Teóricos

Emoción y sentimiento: los estudiantes mencionan de manera indistinta las emociones y sentimientos. Si se toma como base la teoría de la conciencia y las emociones de Damasio, se podría revisar a partir de la narrativa de los sujetos de la experiencia cuándo están hablando de emociones, por ejemplo, cuando están vinculadas a sensaciones físicas que son las manifestaciones de las emociones, las cuales son etiquetadas por el sujeto, pero cuando ya existe un proceso mental de mayor nivel de interpretación pasa a nombrarse sentimiento.

Los mecanismos psicológicos de los que hacen referencia Juslin y Västfjäll, 2008, 2009 que subyacen a las respuestas emocionales de los sujetos ante la música se pudieron identificar. El contagio emocional (sincronización entre las emociones que percibe en la música y las que siente) y procesos asociativos (La música se asocia a eventos pasados, cada vez que se escucha esta música, esta canción se evocan los recuerdos y las emociones unidas a esos recuerdos)

Se generan procesos de asociación como lo explican Juslin y Västfjäll (2008) como un mecanismo psicológico que subyace a las reacciones emocionales ante la música.

Estos procesos asociativos pueden darse entre sujeto-música y estado de ánimo, sujeto-música-recuerdos evocados de momentos clave dentro de los itinerarios de las personas. Esta asociación podría llevar al mecanismo de contagio emocional o el sujeto se siente comprendido por la música, se establece una relación empática entre música y sujeto- cuando empatan las formas de sentir, música triste que acompaña la tristeza, es como si la música comprendiera la tristeza de la persona y la refleja en sus tonos, melodía, letra de la canción.

Se pueden distinguir diferentes mecanismos de los que hablan Juslin y cols. contagio emocional, asociaciones, imaginación,

Cuando se habla de la música como ámbito de educación con sentido general, queremos decir que la música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación, desde la experiencia artística musical, manteniendo el carácter integral, personal y patrimonial propio de la educación (Tourinián, 2008a). La música sirve a cada educando para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical (Tourinián-López y Longueira Matos, 2010. Revisar artículo que envió Lore en la revista teoría de la educación 2010)

Ejemplo Matriz: Relación significados, procesos, elementos de la experiencia

Nombre	S.	Edad	G	Ant. EM significativas	Significado de la música en su vida	Percepción de sí misma	Hechos concretos Experiencia musical	Tipo de música favorita/significativa
Ana LEP	3ª	19	M	2 hermanos, uno ya no vive en casa. Comparte gustos con su hermana, en casa se escucha todo el tiempo música. Tuvo dos novios que estaban involucrados en el ámbito de la música y siente que influyeron en ella.	Medio de relajación, recuperar equilibrio emocional, autocontrol emocional, disfrute Siente la empatía en la música. Medio de expresión emocional	Persona fuerte, Autónoma, independiente, líder, determinada	Un novio que tuvo que le cantaba todas las noches para animarla. Un momento mágico. Recuerda esta parte que le hizo sentirse tranquila.	Favorita: pop, música clásica, tranquila, se considera una persona tranquila. Canciones significativas porque le evocación de recuerdos, canciones que le ayudaron a superar momentos y que ahora siente fortaleza al escucharlas por su significado (evocación de recuerdos)
Amalia LEF	5ª	23	M	Estuvo en la banda de música. Los abuelos paterno y materno tocaron saxofón, el abuelo paterno perteneció a la banda del pueblo. La familia acepta el estudio de la música como una forma de desarrollo personal y social	Emoción, relajación, sentimiento, tranquilidad. como apoyo emocional, medio de identificación social y cultural	Se considera comprensiva, poco flexible ante cambios en planes, le gusta ser racional, no es impulsiva, es honesta cooperativa.	Haber estado en la banda de música fue un parteaguas para ella, especialmente en el aspecto social y de descubrimiento personal El tocar un instrumento le ayudó a conocerse. Su experiencia más significativa viaje a Mazatlán, al carnaval (evento de gran emotividad) relacionada con responsabilidad e	Música favorita: dependiendo de la ocasión y la intención. Instrumental para relajarse y concentrarse, el reggae, con este tipo de música se identifica más, lo que disfruta es el valor instrumental. Marching band para recordar una época significativa Las canciones significativas: la llevan a la interioridad, una forma de unirse a sus seres queridos.