



**Universidad**  
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Infantil**

**Psicología Positiva y Música en Educación**  
**Infantil**

**Positive**  
**Psychology and Music in Childhood Education**

Autor:

María Ginés Gracia

Director:

Francisco Javier Zarza Alzugaray

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

## **Resumen**

En uno de los contextos fundamentales de desarrollo humano, el educativo, la enseñanza no puede limitarse a conocimientos teóricos y habilidades instrumentales, suponiendo un lugar idóneo para promover la felicidad, el equilibrio emocional y el bienestar personal desde Educación Infantil. La psicología positiva, partiendo del estudio de las potencialidades y fortalezas humanas, posibilita una nueva visión de calidad educativa cuyo objetivo es que los niños desplieguen al máximo sus aspectos positivos. Por ello, se parte de dicha corriente y de los beneficios que la educación musical puede aportar a su aplicación, siendo un recurso didáctico habitual en el aula y considerando la necesidad de ofrecer una perspectiva más amplia acerca de su papel y desarrollo, que permita mejorar nuestra práctica educativa y fomentar el bienestar psicológico de docentes y alumnos.

## **Palabras clave**

Psicología positiva, Educación Musical, Educación Infantil, Bienestar Psicológico.

## **Abstract**

In one of the main context in terms of human deveopment, educative context, teaching can not be limited to theoretical knowledge and instrumental skills, supposing and appropriate plance to promote happiness, the emotional balance and personal well-being from childhood education. Positive Psychology, based on the study of potentials amd human strengths, allow a new visión of education quality, its aim is to make the most of children`s positive aspects. For that reason, it is taken that trend into consideration and the numerous benefits that musical education can bring, being a usual didactid resource in class and considering the nescessity of offering a wider perspective about its role and development. This can undoubtedly improve our educational practice and promote our personal well-being, in both, teachers and students.

## **Keywords**

Positive psychology, Music Education, Childhood Education, Psychological Well-being.

## Índice

Introducción y justificación.....	4
Introducción teórica. Constructos de la Psicología Positiva .....	6
Optimismo .....	7
Esperanza .....	8
Resiliencia.....	10
Creatividad.....	12
Emociones positivas .....	13
Relación entre Psicología Positiva y Música .....	15
Objetivo y metodología.....	19
Discusión y conclusiones .....	20
Prospectiva o líneas futuras.....	22
Referencias .....	26

## **Introducción y justificación**

La escuela se encuentra inmersa en un proceso continuo de cambio y transformación, en el que el alumnado se tiene que enfrentar a nuevos retos sociales y personales constantemente, y es necesario la consideración de sus competencias emocionales desde el ámbito educativo para contribuir a mejorar su bienestar y calidad de vida (Grennberg et al, 2003).

Así pues, el siguiente trabajo parte de la Psicología Positiva, profundizando sobre los fundamentos teóricos y aplicaciones en Educación Infantil de dicha corriente, la cual se basa en el bienestar psicológico, concepto que según Diener y Diener (1995) abarca elementos relacionados con el ámbito reflexivo (o valoración acerca de la satisfacción personal con la vida) y afectivo (referido a estados emocionales), la felicidad y las fortalezas y virtudes humanas, de forma que se logren beneficios tanto a nivel académico como de salud mental.

La Psicología Positiva, corriente derivada de la Psicología Tradicional, nos permite trabajar las emociones positivas, las fortalezas y debilidades del alumnado, así como también la capacidad de adaptación y control personal de los cambios que suceden en su entorno, manejando los sentimientos de manera saludable, y construyendo un pensamiento optimista de sí mismos y de los demás.

Favorecer dichas actitudes de autocontrol y autoconocimiento personal ayudarán a que el niño sea cada vez más autónomo, más capaz de desenvolverse en su día a día y, por consecuencia, más feliz.

A su vez, los niños desde que nacen exploran y establecen los primeros contactos con el entorno que les rodea por medio de los sentidos (Moreno, 2011). El oído les permitirá la comunicación con el mundo sonoro. Por tanto, los sonidos de su entorno, los procedentes de objetos cercanos, las voces de las personas que los cuidan, las primeras canciones que les dedican o escuchan, etc., tendrán un papel fundamental, ya que ayudarán a que vayan desarrollando poco a poco la capacidad para asignarle significados a la información sonora que reciben.

Como docentes, queremos que los niños muestren disposición para enfrentarse a las dificultades de la vida cotidiana y satisfacción en la consecución de sus propios logros (Díaz y Hernández, 2007). La emoción y la motivación se relacionan muy positivamente, y el valor educativo y la fuerza emocional que la música ejerce sobre las personas

(Nussbaum, 2012) puede proporcionarnos una herramienta muy útil que nos permita conseguir que los niños valoren sus propias posibilidades y limitaciones. A partir de ello, podemos tratar de afianzar contenidos positivos de los alumnos, ya que en estas edades los sentimientos y emociones les permitirán aceptar y evaluar de forma ajustada su propio desarrollo, contribuyendo a la promoción del bienestar psicológico y emocional. “El objetivo esencial de todo educador es capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos (sus fortalezas personales) y potenciar su bienestar presente y futuro” (Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello y Salvador-Monge, 2010, p.3).

Por consiguiente, se van a intentar aunar los constructos de la psicología positiva con la inserción de la música en el aula, y evidenciar cómo a partir del trabajo musical podemos mejorar las situaciones educativas de forma que el alumnado presente mayor bienestar psicológico en el contexto escolar.

## **Introducción Teórica. Constructos de la Psicología Positiva**

La Psicología Positiva surge a finales del siglo XX, impulsada por Martin Seligman, para prestar atención a los aspectos psicológicos positivos del ser humano. Dicha corriente propone estudiar los comportamientos humanos sin referirse a déficits o síntomas clínicos o subclínicos, sino desde una mirada focalizada en la perspectiva positiva (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002).

Ferrero y Rico (2010) exponen que “la Psicología Positiva trata de temas fundamentales como el bienestar emocional, las emociones positivas, la felicidad y el *fluir* (estados óptimos de conciencia), poniendo un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano” (p.130).

También ha sido definida como el estudio de las fortalezas del ser humano, sus competencias y necesidades (Sheldon y King, 2001). Educar a partir de dichas fortalezas debe comenzar por identificar las propias del educador, para después impulsar a los niños a reconocer y valorar cada una de las suyas, y que finalmente el alumno sienta seguridad en sí mismo y muestre autonomía. “Se caracteriza por centrar la atención en el estudio de los aspectos más valiosos, atractivos y deseables del ser humano, en sus fortalezas y virtudes” (Perandones, Lledó y Grau, 2010, p.2).

El principal objetivo de la Psicología Positiva es promover el bienestar y la felicidad humana (Vázquez, Cervellón., Pérez Sales, Vidales y Gaborit, 2005); no supone la sustitución de la Psicología clínica tradicional, sino un aditamento que la complementa.

Se ha demostrado que emociones como la alegría y la satisfacción aportan muchos beneficios psicológicos, incluyendo resultados de salud y cognitivos (Fredrickson y Levenson, 1998); esta corriente se centra en lo anterior, en la felicidad o el placer, definido como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo (Kahneman, Diener, y Schwarz, 1999).

La educación es uno de los principales campos de aplicación de la Psicología Positiva, proponiendo un cambio positivo a través del proceso enseñanza-aprendizaje, determinando para ello cuáles son las características del contexto educativo necesarias

para alcanzar un buen nivel de bienestar personal y felicidad a través de experiencias en dicho entorno.

En este trabajo se van a exponer algunos de los constructos de la psicología positiva como la resiliencia, el optimismo, la esperanza, la creatividad, y las emociones positivas.

## **Optimismo**

Seligman (1990), presenta un modelo explicativo en el que enfrena las tendencias individuales de carácter pesimistas con las optimistas de cara a la comprensión e interpretación de los acontecimientos, y aunque reconoce que hay un cierto margen de posibilidad de reeducarse en la edad adulta, se desarrolla principalmente durante la infancia.

Las experiencias interpersonales influyen a lo largo de nuestra vida, pero es durante los primeros años cuando se forman las principales estructuras cerebrales, como las relacionadas con la autorregulación (Siegel, 2007). Fomentar el optimismo desde estas edades podría impedir la depresión infantil, o incluso otros problemas psicológicos en años posteriores (Hernangómez, 2002).

Debido a que el análisis y control de los procesos cognitivos se produce a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona, (Flavell, 1971; 1981), es difícil conseguir que un niño reflexione sobre éstos, analice como los hace sentir y cómo se asocian a sus conductas, igual que lograr que fije nuevas metas y nuevos pensamientos. Sin embargo, saber qué contextos facilitan un desarrollo optimista, es esencial para promover que todo ello sea posible. Proporcionar un entorno alegre, de confianza, de cariño... también es un factor fundamental, siendo el apego seguro un elemento que promueve el optimismo en edades tempranas (Hernangómez, 2002)..

Los niños que aprenden a tener metas en diferentes contextos, que son apoyados para alcanzarlas y que aprenden a ser conscientes de las consecuencias que tienen sus actos desarrollarán un pensamiento optimista. Por tanto, se convierte en una “espiral”, en la que las experiencias positivas y sus correspondientes emociones dan lugar a que el niño se siga planteando retos y quiera conseguirlos (Fredickson, 2001).

Todo ello está muy relacionado con la seguridad emocional y la motivación. Esta motivación les permite lanzarse a explorar el mundo sin miedo, a probar, a atreverse, igual

que también a equivocarse, y a su vez esta exploración proporciona experiencias que pueden ser muy útiles para adquirir todo tipo de aprendizajes; conocerse emocionalmente contribuye al desarrollo de aspectos como la autoestima, la seguridad y la confianza (Goleman, 1995), por lo que el ámbito emocional desempeña un papel importante en la etapa infantil, ayudando a afrontar los problemas de la vida diaria (Baena, 2005).

Los maestros/as tienen que conseguir evitar que el niño se vea incapaz de hacer algo, porque si no dejará de explorar, de experimentar, se convertirá en un ser pasivo. No se trata de eludir la culpa o el error (Seligman, 1999), ni de mentirle acerca de sus capacidades ni de sus éxitos, ni de elogiarle constantemente, pero sí de crear una retroalimentación que le permita sentirse con la seguridad necesaria para conseguir sus objetivos. Por tanto, a la hora de plantearnos objetivos futuros, el optimismo puede ser una variable muy significativa (Schneider, 2001).

Un niño que cree en sus habilidades para obtener objetivos va a obtener resultados muy diferentes que aquel que no se ve capaz ni confía en sí mismo. El pensamiento optimista permite que el alumnado sea consciente de los acontecimientos felices que han sucedido en el pasado, disfrutar de los que suceden en el presente de forma plena, mermar la importancia de los aspectos negativos y mantener la expectativa de que el futuro va a ser favorable (Gillham, Shatté, Reivich, y Seligman, 2002); A partir de las actividades realizadas en el contexto escolar, podemos vivenciar emociones que les transmitan positividad, y la seguridad de que van a recibir el apoyo de sus compañeros y de su profesor/a, y de que ante cualquier dificultad, son capaces de responder eficazmente a ella.

## **Esperanza**

Según Snyder (2000), la esperanza, que está muy relacionada con el constructo anterior, tiene dos constituyentes básicos. Por un lado, la capacidad para planificar vías que permitan alcanzar objetivos deseados a pesar de los obstáculos y, por otro, una motivación para alcanzarlo. Se trata de “un proceso en el que las emociones siguen a las estimaciones cognitivas e interactúan con futuras apreciaciones; esto sugiere que ambos, pensamientos y sentimientos son importantes durante la experiencia de la esperanza” (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer, y Feldman, 2002).

Para constituir expectativas esperanzadoras (Snyder, Hoza et al, 1997), es fundamental que exista una relación cercana y de apoyo entre ambas partes, con unas metas y objetivos relevantes para la persona orientada, permitiendo que sea consciente del propio proceso de consecución, de forma que genere autonomía. Además, es necesario valorar los recursos necesarios, las alternativas existentes en el caso de que se presenten obstáculos y la existencia de una progresión, es decir, que una vez logrado un objetivo, se proponga otro más complejo.

Desde que apareció este concepto, se han hecho numerosos estudios que demuestran la relación entre esperanza y logro en diferentes contextos, incluido el educativo. En ellos se pudo ver que las personas con alta esperanza consiguen mayor éxito para lograr lo que se proponen y, como consecuencia, sienten más emociones positivas; por otro lado, aquellas con menor esperanza, presentaban un gran número de problemas para superar los obstáculos que surgían para conseguir sus metas, y esto provocaba la presencia de emociones negativas (Lopez, Snyder, y Pedrotti, 2003; Snyder, Sympton, Michael y Cheavens, 2002).

Este constructo, tradicionalmente, se ha relacionado con aspectos motivacionales (Snyder, 2002). Si un niño es capaz de identificar sus metas, planificar cómo va a llegar a ellas, automotivarse para ello, valorar los obstáculos que pueden surgir y mantener la fuerza mental necesaria para lograr esa meta, podrá conseguir, con mayor facilidad, simplificar todos aquellos problemas amplios en otros más pequeños, y clasificarlos y definirlos con perspicuidad.

Cuando una persona carece de esperanza y se encuentra con obstáculos difíciles de superar, sus emociones también se verán alteradas, mostrando cólera, desesperación, incluso apatía. Por ello, hay que ayudarles a trabajar sus emociones desde edades tempranas, de forma que vean las adversidades como desafíos u oportunidades para su desarrollo, y no como impedimentos o dificultades.

Es importante destacar la diferencia entre esperanza y optimismo, ya que, en el optimismo, las personas creen que el futuro será favorable; sin embargo, la esperanza incluye creerse capaz de hacer que ese futuro favorable suceda, y por tanto, incluye también la autoeficacia o la confianza en las aptitudes que tiene cada persona para conseguir un objetivo (Bandura, 1977).

Como se ha nombrado anteriormente, la psicología positiva no busca eludir los aspectos negativos de las personas, sino establecer una balanza entre los recursos psicológicos y las dificultades (López y Magyar-Moe, 2006). El ciclo de este constructo, según López (2013), se basa en una retroalimentación cuyos elementos se influyen continuamente entre sí. Establecer metas permite que las personas se sientan capaces de modificar sus rumbos, y motivarse para alcanzar lo que se propongan. Si la persona se encuentra cada vez más motivada, será más creativa para hallar las vías que le permitan lograr dichas metas y, a través del diálogo interno, se podrá focalizar la motivación para conseguir la mejor vía (Snyder, Rand, y Sigmon, 2002).

## **Resiliencia**

El primer autor que utilizó el término resiliencia fue Bolwby (1992): "Resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir". Otros autores la definieron como la capacidad para enfrentarse a las adversidades, vencerlas y ser modificado positivamente por ellas (Grotberg, 1995), o refiriéndose a ella como "patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas" (Masten y Powell, 2003, p.4). Manciaux (2010, p.22) expone que es "la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves".

Por tanto, la resiliencia permite que las personas hagan frente a los obstáculos o momentos difíciles de la vida, sucesos angustiosos o traumáticos (Masten, 2001). En términos de resiliencia infantil, se ha definido como la "capacidad o los recursos para mantener un proceso normal de desarrollo, a pesar de las condiciones difíciles en que se vive o se ha vivido" (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 248).

Esto es fundamental fomentarlo en los alumnos, y que todos los profesionales de la educación muestren una responsabilidad compartida para lograr el desarrollo integral de todos los niños, independientemente de sus condiciones de vida. "Educar no es agregar cualidades a las que el niño ya posee, es más bien descubrir lo que hay dentro de él y ayudarlo a que lo saque hasta su máximo límite, para que pueda ser él mismo" (Klinkert, 2002, p.92)". Además, ante condiciones de vida favorables que les permitan confiar en la posibilidad de que sus expectativas pueden suceder, pondrá hacer frente a circunstancias

de su vida diaria y verse a sí mismos como personas capaces (Wyman, Cowen, Work, y Parker, 1991).

El compromiso (ser capaz de comprometerse en aquello que uno decide llevar a cabo), control (en diversas situaciones y acontecimientos de la vida) y desafío (creer que el cambio es necesario y no aferrarse a la estabilidad) son rasgos que caracterizan la personalidad resiliente (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002).

Si un niño es capaz de hablar sobre sus preocupaciones, controlarse cuando quiere hacer algo que no es adecuado o buscar cómo puede resolver sus problemas, le ayudará a dominar diversas situaciones. Mostrar respeto hacia los demás y hacia sí mismo, asumir las consecuencias de sus actos y ofrecer cariño y respeto a las personas de su entorno, contribuirá a manejar sus estados internos y la interacción con el exterior. Por último, estar rodeados de personas en las que puedan confiar, que les muestren los peligros y los protejan y les permitan desarrollar su autonomía e independencia, permitirá facilitar el crecimiento de personas competentes, tanto personal como socialmente. Así pues, la construcción de la resiliencia debe incluir los siguientes factores (Henderson y Milstein, 2003): ofrecer afecto y apoyo incondicionalmente, establecer expectativas realistas, ofrecer verdaderas oportunidades de resolución de problemas, planificación y toma de decisiones, valorar el vínculo familia-escuela que permita fortalecer el sentido de comunidad educativa, fijar normas y límites claros y compartidos, y enseñar habilidades más allá del ámbito académico, como cooperación, u otras relacionadas con la comunicación, con la resolución de problemas,... que surja de la actividad conjunta de estudiantes y docentes.

La resiliencia resalta la capacidad de las personas para superar situaciones traumáticas, alcanzando la esperanza aún en situaciones conflictivas (Junqueira y Deslandes, 2003). Masten y Powell (2003) añaden que la resiliencia no está presente al nacer, sino que se adquiere con el tiempo. Consecuentemente, se trata de un proceso que permite la aplicación de los recursos internos de la persona (Rodríguez y Aguilar, 2003); requiere tiempo, pero puede ser un elemento preventivo de amenazas para los niños y un cambio de perspectiva tanto para ellos como para los educadores, una mirada positiva.

## **Creatividad**

“La creatividad es uno de los aspectos más complejos, misteriosos y fascinantes del comportamiento humano” (Hargreaves, 1998, p.159). Según Csikszentmihalyi (1999, 1996), existen tres sistemas diferentes cuya interacción influye en el proceso sistémico de la creatividad. Éstos son en primer lugar la persona (que desarrolle un pensamiento divergente, que sea flexible, que esté abierta a nuevas experiencias,...), su correspondiente personalidad, aptitudes y motivaciones, el ámbito y el campo y, por último, el aspecto cultural. Así, este modelo explicaría la creatividad como el resultado de una combinación de factores sociales, culturales y personales.

Por otro lado, según Sternberg y Lubart (1999), un rasgo esencial de las personas creativas es la capacidad de perseverancia para desarrollar ideas nuevas aun obteniendo resistencia o poca disposición del campo. Según la teoría de la inversión de estos autores, es necesario que la persona posea las aptitudes intelectuales necesarias que le permitan percibir las cosas de una forma nueva, conozca el campo suficientemente, sepa pensar valorando el conjunto, los detalles y los obstáculos o nuevas ideas que pueden surgir, tenga capacidad de motivación y posea un entorno favorable.

Existe un factor indispensable para el pensamiento creativo, la motivación intrínseca (Amabile, 1983). Ésta, predispone a la persona a realizar algo sin ningún otro fin que vaya más allá, simplemente debido a que supone un desafío para ella (a diferencia de la extrínseca, que busca lograr algo externo). Sin embargo, aunque ésta es esencial para iniciar la actividad creativa, también pueden existir factores extrínsecos que la faciliten, como la retroalimentación relacionada con la tarea o el reconocimiento de ésta.

Los factores ambientales influyen en el proceso creativo (Torre, 2006b), no se manifiesta independientemente de las circunstancias (Monreal, 2000); de ahí la importancia del contexto educativo y de que exista un espacio creativo (Gervilla, 2003) que permita conectar al niño con la innovación y el descubrimiento (Sternberg y Lubart, 1997).

Tener confianza en lo que podemos lograr nos ayudará a conseguirlo, y lo mismo ocurre en el aula, cuando las creencias que un educador posee sobre un niño influyen en los resultados obtenidos (Navas, Castejón y Sampascual, 1993; Scherer y Kimmel, 1993). Confiando en las posibilidades de los alumnos y logrando que ellos lo hagan consigo mismos, buscando temas nuevos que fomenten su interés y usando diversos materiales,

proporcionaremos verdaderas oportunidades que les permitan sumergirse en la fantasía, la imaginación y en el pensamiento creativo.

Ofrecer un ambiente donde se fomente este ámbito es fundamental, ayudando a que los niños sepan desenvolverse en distintas situaciones, desarrollen un pensamiento divergente y ofrezcan respuestas diferentes y originales. “Cuando el niño crea, todas sus facultades participan en su «creación»: su inteligencia, su voluntad, su sensibilidad, su memoria, su imaginación, su libertad, su ser corporal...” (De Lièvre y Staes, 1992, p. 301).

### **Emociones positivas**

Somos seres emocionales. Las emociones forman parte de la inteligencia humana (Greenberg, 2000) y aunque podemos vivirlas incluso de forma inconsciente, siempre se encuentran presentes en nuestra vida.

Las emociones positivas influyen en las estrategias de regulación que utilizamos ante las experiencias negativas o desfavorables (Tugade, Fredrickson y Barreto, 2004).

En el contexto educativo podemos encontrar situaciones que reflejen ilusión (la hora del recreo), miedo (en el momento previo al examen), satisfacción (cuando obtenemos una recompensa ante un buen trabajo). Es importante aprender a procesar estas emociones igual que hacemos continuamente con la información; éstas son un cauce fundamental para nuestra gestión interna, y su regulación tiene implicaciones para la autoestima, la motivación y representa un indicador calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003).

Llegar a lograr la percepción, integración, comprensión y control emocional no es un proceso sencillo, sino todo lo contrario, y la labor del educador es esencial para que el niño encuentre el equilibrio necesario para construir su propia conciencia emocional (Cela, 2003).

En el ámbito de las relaciones interpersonales, la inseguridad emocional también es verdaderamente importante, ya que puede provocar miedo a la interacción o dependencia. Sin embargo, el ánimo y las emociones positivas provoca la tendencia a mostrar conductas altruistas hacia los demás (Avia y Vázquez, 1998), constituir relaciones afectivas y sociales más estables (Diener y Seligman, 2002), y ampliar las

tendencias de acción y las representaciones que construimos de la realidad (Fredrickson, 2001).

A través de la investigación, teniendo en cuenta a más de 2000 personas con edad superior a 65 años, se hizo un estudio detallado durante dos años evaluando su estado emocional y de salud, mostrando que la presencia de emociones positivas estaba relacionada incluso con la reducción de los efectos negativos del envejecimiento y de la incapacidad en las personas mayores (Ostir, Markides, Black y Goodwin, 2000). Otras investigaciones explican que algunas emociones positivas (Fredrickson, 1998, 2001) amplían los recursos (psicosociales, intelectuales y físicos) que se pueden utilizar en situaciones difíciles, o incluso que previenen enfermedades y reducen la ansiedad (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

Durante la etapa de Educación Infantil (3-6 años) se desarrolla la conciencia emocional de un gran número de emociones básicas, como el miedo, la tristeza o la alegría (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005), y los educadores pueden ayudar a los niños a lograr una buena gestión emocional promoviendo aspectos como el aprendizaje de estrategias de regulación de problemas, el razonamiento y la búsqueda de información, favoreciendo los talentos y las cualidades, haciendo conscientes a los niños de los éxitos y felicitándoles, o creando expectativas adaptadas y realistas.

El ámbito emocional influirá en la capacidad que tengan los niños de motivarse, evitar que determinados sucesos afecten de una manera excesiva, mostrar empatía, o incluso aprender a no desvanecerse ante circunstancias difíciles. Su regulación les permitirá controlar las emociones desagradables, la frustración y saber aplazar las gratificaciones (López, 2003).

## **Relación entre Psicología Positiva y Música**

Incluso antes del nacimiento, Alfred Tomatis (1969) comprobó que la voz de la madre influía directamente al cerebro del niño y mejoraba, entre otras cosas (como las habilidades de escucha), la salud emocional. Además, también se ha observado que no afectan del mismo modo los sonidos graves (que calman al bebé) que los agudos (que lo agitan), ni las melodías lentas (que apaciguan) que las rápidas o ascendentes (que estimulan), e incluso que el canto es más eficaz que el habla para captar la atención del bebé (Nakata y Trehub, 2004), por lo que también existe una relación con este ámbito. Ésta, de la misma forma que el lenguaje, es un componente propio e inherente del ser humano (Nettl, 2000), y supone un sistema de comunicación básico (Barrio, 2005; Ekman, 1992).

Entre los 3 y los 6 años, la música forma parte de las rutinas escolares, ayudando a constituir hábitos como la higiene, el sueño, la comida, el orden... de forma divertida y lúdica, y aunque no siempre se ha considerado un aspecto indispensable, diversos autores como Jacques Dalcroze (en Zorrillo, 2004) han sostenido que aporta numerosos beneficios para la educación, incluso en el ámbito afectivo. Expone que, al estar en relación con el ritmo, experimentar libertad corporalmente ayuda a eliminar bloqueos y que exista armonía entre el cuerpo y los pensamientos del niño.

Trabajar con música en el aula no sólo ayuda a desarrollar capacidades artísticomusicales, sino que contribuye al desarrollo general. Incluso en atención temprana observamos que el ámbito musical proporciona numerosas oportunidades de mejora y estimulación. La música, junto con la imaginación de los niños, que les permite crear constantemente, puede llegar a ofrecerles recursos que les permitan llegar a la resolución de problemas, conocerse a sí mismos y establecer relaciones con los demás (Maya, 2007).

A través de la investigación se está comenzando a evidenciar, además, que tocar música tiene un potencial considerable para generar bienestar, y que la participación en actividades musicales tiene efectos positivos para nuestro estado de ánimo (Valentine y Evans, 2001), calidad de vida (Clift et al., 2010) y compromiso (Davidson, 2011), y es una actividad de ocio muy gratificante (Lamont, 2011a). Algunos estudios sobre la regulación del estado de ánimo han identificado que escuchar música es una estrategia reguladora (Parker y Brown, 1982; Rippere, 1977; Silk, Steinberg y Morris, 2003; Thayer

Newman y McClainb), y que esta regulación es una las razones principales para su consumo (Christenson y Roberts, 1998: 47-9; DeNora, 1999; Laiho, 2002, 2004; North Hargreaver y O'Neill, 2000; Roe, 1985; Sloboda y O'Neill, 2001; Wells y Hakanen, 1991). De esta forma, si se busca mejorar el estado anímico, se seleccionará una canción u obra que provoque estabilidad o seguridad; o si, por ejemplo, nos encontramos ante una actividad deportiva, aquella que produzca motivación, probablemente con ritmos marcados, claros y repetitivos (North y Hargreaves, 2003). Así, el comportamiento de la persona será uno u otro según los estados anímicos que la música induzca en él (North et al., 2004; North y Hargreaves, 2009).

La música produce efectos positivos en la salud, tanto física como psicológica, e influye en el bienestar personal (Juslin y Västfjäll, 2008). Además de contribuir a la mejora de la inteligencia, la atención o la memoria, proporciona un medio para la interacción, reducción del estrés, afrontamiento de situaciones o mejora de la autoestima (Hiscock, O'Callaghan, Goodwin, y Wheeler; 2013), por lo que ayudará a los alumnos a sentirse seguros de sí mismos, a valorar su esfuerzo y a descubrir las posibilidades que tienen y hasta donde son capaces de llegar. Cuando cuesta expresar los sentimientos y pensamientos de forma verbal, es posible superar esta frustración a través de una canción que represente un estado de ánimo semejante, proporcionando un sistema diferente de comunicación en el aula con el que los niños interaccionan, participan, se comunican, coordinan sus acciones y cooperan entre sí, lo que lleva a una mayor cohesión social (Koelsch, 2013).

Las imágenes cerebrales durante la escucha de música también revelan patrones de activación asociados con la excitación emocional en el sistema límbico, incluyendo la amígdala, el hipocampo y el hipotálamo, así como partes del sistema paralímbico (Blood y Zatorre, 2001; Blood, Zatorre, Bermudez, y Evans, 1999; Brattico et al., 2011; Koelsch, Fritz, Cramon, Müller, y Friederici, 2006; Menon y Levitin, 2005; Salimpoor et al., 2013). Asimismo, que la presencia de neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas o la oxitocina (Jauset, 2008) aumentan después de escuchar una melodía placentera, facilitando la expresión de emociones y sentimientos tanto positivos como negativos (Betes de Toro, 2000); esta base neurofisiológica nos podrá servir de sustento para, en función de unas obras u otras, trabajar el afianzamiento emocional por medio de la educación musical en el aula.

Como se ha comentado, es una actividad altamente atractiva que se ha asociado con una mejor salud y bienestar en muchos contextos a lo largo de la vida (Batt-Rawden, 2010; Clift y Hancox, 2010; Miranda y Gaudreau, 2011). Se ha demostrado la eficacia del uso de la música para inducir estados afectivos positivos (North, Hargreaves, y Hargreaves, 2004), sobrellevar estados afectivos negativos (Miranda y Claes, 2009) y lograr estados de ánimo deseables (Västfjäll, 2002).

Considerando la Psicología Positiva como ciencia que pretende potenciar las fortalezas humanas (Perandones, Lledó y Grau, 2010), comprender y facilitar la felicidad y el bienestar subjetivo (Seligman, 2002), la música (adaptada siempre al desarrollo sensoriomotor y neurológico del niño) será, por tanto, una forma de ofrecer oportunidades para experimentar, tomando como eje transversal el juego, y permitir la expresión artística y afectiva de los niños, aumentar su imaginación y creatividad, y fortalecer su autoestima (Fernández, 2011).

Uno de los constructos de esta corriente, que se ha nombrado anteriormente y que podemos fomentar con la música es la creatividad; llegar a imaginar, descubrir y crear a través de su propio cuerpo, voz e instrumentos musicales, ya que ésta nos proporciona prácticamente oportunidades ilimitadas de creatividad y expresión. Partiendo del movimiento, asimilamos conceptos espaciales y temporales y participamos de forma activa, y cuando finalizamos, podemos ayudarnos de un proceso de relajación que nos permita concentrarnos en las tareas y trabajar en condiciones óptimas. Vuelve a ser otra "espiral" dónde la alegría anima al niño a conocer e interesarse por lo que le rodea, explorar le permite experimentar y desplegar su creatividad, y los aprendizajes resultantes conducen a la satisfacción personal (Fredrickson, 2004, 2009).

Tanto Hodges (2010) como Collins (2013) expusieron que el entrenamiento musical aumenta la plasticidad cerebral. Collins (2013), basado en Gibson, Folley y Park (2009), sugiere que esta plasticidad fomenta la creatividad y el pensamiento divergente. Hodges (2010) y Collins (2013) coinciden además en que los mayores beneficios resultantes del aprendizaje musical se logran si la actividad musical comienza en una edad temprana.

Otras investigaciones añaden que algunas emociones positivas (Fredrickson, 1998, 2001) aumentan el tiempo transcurrido entre pensamiento y actuación y permiten disponer de un mayor número de recursos, tanto en el ámbito social, como en el físico y el psicológico, que poder utilizar en momentos difíciles. En relación con el constructo de resiliencia, que permite hacer frente a momentos o acontecimientos traumáticos,

estresantes o dolorosos (Masten, 2001), otro potencial de la música incluye que emociones que fueron reprimidas en alguna circunstancia, se exterioricen y compartan, logrando minimizarlas a través de la expresión de las mismas (Meyer, 1956). Además, sobre esta cuestión, Goleman (1996) expone que la expresión artística puede ser una herramienta muy útil para que los niños hablen de sus miedos o momentos vividos desagradables, algo que sería complejo hacer por otros medios.

Por otro lado, ya que las emociones negativas también están presentes en la vida cotidiana y de igual forma es necesario aprender a regularlas, DeMarco, Alexander, Nehrenz y Gallagher (2012) investigaron sobre si la música puede influir en el estrés y los niveles de ansiedad en personas que se someten a operaciones médicas, y concluyeron que escuchar música producía efectos emocionales beneficiosos, mostrando un 18% menos de ansiedad que los participantes que no lo hicieron.

En este sentido, escuchar música de nuestro género preferido también está asociado con beneficios emocionales. Por ejemplo, se comprobó que después de inducir a varios participantes a sentirse ansiosos, al ser expuestos a canciones que estuvieran relacionadas con sus gustos musicales, se reducían sus niveles de ansiedad (Walworth, 2003).

En otros estudios recientes, Hwang y Oh (2013) investigaron los efectos de las intervenciones musicales en la depresión, la ansiedad, la ira y los niveles de estrés de participantes con dependencia del alcohol y pusieron de manifiesto que actividades como el canto, escuchar música o tocar instrumentos reducían las puntuaciones de los sujetos en dichos aspectos.

En relación con el optimismo y la esperanza, partiendo de Palenzuela (2013), que define optimismo como: “una combinación de cuatro expectativas generalizadas de control: contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas y expectativa de éxito”, para un intérprete, estas expectativas de éxito ayudan a aumentar su motivación intrínseca, y cuando el individuo experimenta que los resultados son positivos, también aumentará la autoconfianza y la perseverancia ante la realización de tareas y la automotivación, factor clave para el aprendizaje de un instrumento musical (North y Hargreaves, 2008).

Saber dominarlo supone muchos beneficios relacionados con el trabajo personal, como la concentración, perseverancia, responsabilidad y disciplina (Chung, 2010; Hallam, 2010; Lund y Kranz, 1994). Crear una pieza musical y compartirla con los demás fomenta el sentido de logro individual, autoestima, autoconfianza, determinación, control emocional y mental, expresión emocional y entusiasmo (Chung, 2010; Croom, 2012; Hallam, 2010; Lund y Kranz, 1994).

En el terreno práctico del aula, esta combinación de experiencias podría tener un impacto positivo en la cognición, particularmente durante los años de la infancia, cuando el desarrollo del cerebro es altamente plástico y sensible a la influencia ambiental (Huttenlocher, 2002). La utilización y conocimiento del esquema corporal o de diferentes instrumentos a través de ella, les ayudará a proyectar sus pensamientos y sentimientos, y a conocerse con sus rasgos positivos y negativos. Tanto los instrumentos de percusión como la propia percusión corporal contribuyen a que el grupo se coordine y compenetre, y junto con el movimiento y la danza, a explorar sus posibilidades y potenciarlas de la mejor forma posible, “proporciona a las personas formas de entender y desarrollar su propia identidad, conectar con otros y experimentar bienestar (Hays y Minichiello, 2005)”

## **Objetivo y metodología**

El objetivo principal del trabajo es exponer cómo influye la música en la adquisición de competencias relacionadas con la Psicología Positiva en Educación Infantil, que está directamente relacionado con los objetivos generales del currículo aragonés de educación infantil del área *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, orientados al desarrollo de las siguientes capacidades: Identificar y expresar, de forma cada vez más precisa, sus necesidades básicas de afecto, salud, de juego, movimiento, seguridad y de relación, e ir aprendiendo a resolver de forma cada vez más autónoma algunas de ellas mediante estrategias básicas de cuidado, alimentación, higiene, salud y bienestar, manifestando satisfacción por los logros alcanzados (objetivo general nº 6); y adquirir progresivamente hábitos y actitudes relacionadas con el bienestar emocional, la seguridad personal, la higiene y la salud (objetivo general nº 7).

Algunos constructos de esta corriente, expuestos anteriormente, que son fortalezas enfocadas al bienestar personal, pueden suponer efectos positivos, tanto personal como profesionalmente, para el futuro de nuestro alumnado. De igual forma, la música y las actividades musicales forman parte de las rutinas y actividades en edades tempranas, y los beneficios que ésta aporta al desarrollo emocional pueden contribuir al desarrollo global del niño. De ahí, conocer cómo la educación musical puede suponer un recurso que ayude al desarrollo de dichas competencias.

Para ello, se ha realizado un estudio de diversas fuentes de carácter científico, artículos de investigación fundamentalmente. Estos artículos han sido localizados

principalmente con el motor de búsqueda de Google Scholar y las palabras clave descritas al comienzo del trabajo (Psicología positiva, Educación Musical, Educación Infantil y Bienestar Psicológico) así como en otras bases de datos especializadas como Elsevier, Science Direct, Scopus o Dialnet. En este sentido, se ha empleado una metodología cualitativa de revisión de los constructos estudiados, sin que haya habido, sin embargo, un análisis crítico triangulado típico de las meta-revisiones.

## **Discusión y conclusiones**

Anteriormente se han mostrado estudios que destacaban el potencial de la música para generar efectos positivos en nuestro estado de ánimo (Valentine y Evans, 2001), identificándola como una estrategia reguladora (Parker y Brown, 1982; Rippere, 1977; Silk et al, 2003; Thayer et al, 1994), que produce efectos positivos en la salud, tanto física como psicológica, e influye en el bienestar personal (Juslin y Västfjäll, 2008). Además, permite inducir estados afectivos positivos (North, Hargreaves, y Hargreaves, 2004), sobrellevar estados afectivos negativos (Miranda y Claes, 2009), ayuda a lograr estados de ánimo deseables (Västfjäll, 2002) y proporciona un medio para la interacción, reducción de los niveles de ansiedad (Walworth, 2003), de estrés, afrontamiento de situaciones o mejora de la autoestima (Hiscock et al, 2013).

Para los docentes, muchas veces el centro escolar supone una fuente de nerviosismo y agobio, y para los alumnos, desgana o irritación con el fomento, en ocasiones, de actitudes de competencia u obediencia sin tener en cuenta intereses, capacidades y necesidades (Fernández-Domínguez, 2009, p.249). “Hay que tomar en serio a los niños. Activos y competentes, ellos y ellas tienen ideas y teorías que no sólo merece la pena escuchar, sino también examinar y, cuando sea necesario, cuestionar y desafiar” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.87). Por ello, considerar la necesidad de aplicar lo anterior me parece ineludible para que la escuela, además de enseñar a ser feliz, simbolice un lugar en el que los niños se diviertan y al que acudan con entusiasmo (López, Piñero, Sevilla y Guerra, 2011).

Otro aspecto que me gustaría destacar para poder llevar a la práctica las ideas expuestas en este trabajo es la importancia de que los profesores, al igual que los estudiantes, desarrollen sus habilidades emocionales (Edgar, 2013; Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999). El aprendizaje socioemocional es la base para una buena relación entre

profesor y alumno, posibilitando una unión positiva que motive al niño a aprender (Pellitteri et al, 1999). “Experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueve la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta la tendencias depresivas” (Greco, Morelato e Ison, 2006, p.81), aspectos que son igual de importante cultivarlos en el maestro. Todo esto no nace de la nada; puede que haga una falta formación previa, porque anticiparnos y enseñar algo que anteriormente no hemos aprendido no tendría sentido. (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Existen una serie de distorsiones cognitivas determinadas por Beck (1995), entendidas como procesamientos erróneos de la información (Beck, 1996), que nos pueden permitir trabajar los constructos de la Psicología Positiva desde edades tempranas. Dentro de ellas, podemos destacar tres grandes técnicas; la primera, denominada *pensamiento polarizado*, consiste tener en cuenta únicamente los extremos, describiendo algo llevándolo al límite (es feo o bonito, es divertido o aburrido). De esta forma, se consigue reflexionar planteándonos hipótesis que demuestren que existen grados intermedios para la mayoría de situaciones. En esta línea, la *sobregeneralización* se basa en, como el nombre indica, generalizar hechos y situaciones sin que haya datos que apoyen la idea (por ejemplo, nunca/siempre lo conseguiré), que nos sirven para manifestar que no se debe adelantar acontecimientos ni mostrar una visión pesimista o irreal de algo que todavía no ha ocurrido y que, por tanto, desconocemos. La tercera y última técnica que me gustaría destacar es el llamado *razonamiento emocional*, que consiste en valorar los sentimientos buscando una causa externa a la persona (si se siente de una forma determinada es porque alguien lo ha provocado), pudiendo trabajar aquí la interpretación personal de las situaciones y la idea de que el bienestar personal depende de nosotros mismos y no de hechos externos. Como éstas, existen muchas técnicas similares a las anteriores que permiten ejemplificar el poder del pensamiento positivo.

Como puntos débiles de este trabajo, considero que, desde mi experiencia y formación, los aprendizajes curriculares priman sobre cualquier otro en la realidad del aula, y la innovación educativa requiere tiempo y esfuerzo que muchas veces no se invierte. Los niños encuentran en la música una actividad lúdica, alejada de las tareas cerradas, a través de la cual conectan con sí mismos y con su entorno (Duek, 2011), y

frecuentemente estas actividades subyacen a las habituales de lecto-escritura o lógicomatemática.

Aunque a menudo se resalta todo ello, sin duda no es sencillo desempeñar la labor docente sabiendo qué y cómo enseñar o evaluar ante exigencias cada vez mayores, teniendo que apostar por una educación inclusiva que atienda a los niños con necesidades educativas especiales y, de igual forma, centrarnos en aprendizajes y contenidos propuestos y correspondientes al nivel educativo. Igual que creo que puede aportar muchos beneficios para el desarrollo global de alumnado, llevar a la práctica las aportaciones de Psicología Positiva expuestas me resulta algo lejano y no fácilmente materializable; todavía queda mucho trabajo que evidencie estas mejoras y ofrezca verdaderas oportunidades de aplicabilidad al aula.

De igual forma, aunque las prácticas musicales pueden ser muy beneficiosas para nuestro bienestar psicológico o salud mental, todo es bueno en su justa medida. Al ser una actividad que requiere esfuerzo físico y psicológico, no se trata de introducir la música de cualquier forma, ya que puede derivar en resultados adversos (Zaza, 1998). Síntomas como la ansiedad, daños derivados de técnicas inadecuadas o postura incorrecta son algunos de ellos (Langendorfer, Hodapp, Kreutz y Bongard, 2006). Por ello, la educación artística debe estar enfocada a crear momentos y espacios dinámicos, que permitan interiorizar y optimizar los aprendizajes a través de las producciones acústicas, el ritmo y la expresión musical (Campbell, 2001).

## **Prospectiva o líneas futuras**

Aunque el concepto de felicidad tiene en nuestra sociedad un valor innegable, la realidad educativa muestra que es difícil encontrar un proyecto educativo donde se plantee mediante objetivos claros y definidos (Palomera, 2009).

Si realmente se busca que la educación sea un elemento de cambio y mejora, es necesario comenzar desde el principio, es decir, desde los primeros niveles, principalmente desde la etapa de educación infantil (López y Sevilla, 2010). Valorando las aportaciones de la psicología positiva expuestas en este trabajo, se considera que desarrollar fortalezas personales desde las edades más tempranas, puede ser un elemento preventivo de trastornos emocionales, y promotor de personas felices.

De igual forma, habiendo profundizado sobre cómo la música puede ser una herramienta positiva para el bienestar personal, permitiendo la mejora de los estados emocionales, la expresión de sentimientos, la reducción del estrés y ansiedad o la relajación psicofísica, (Yáñez, 2011), creo necesario que ésta acompañe al ser humano en diversos contextos (y más aún el educativo), contribuyendo a su desarrollo personal y social.

Teniendo en cuenta que emoción y motivación son procesos que se encuentran muy ligados, las emociones favorecerán o dificultarán que se alcance un objetivo y condicionarán la evaluación interna que los niños hagan sobre sus experiencias y resultados. Aprender a aceptar las situaciones o circunstancias que suceden en nuestra vida diaria nos ayuda a alcanzar un mayor bienestar, reflexionar sobre lo que pasa, y tomar conciencia de nuestras propias acciones. Igualmente, la labor docente puede verse muy enriquecida a través de las emociones positivas, ya que posibilitan una mejor relación con los niños, ayudan a gestionar los problemas o situaciones estresantes, y a transmitir el conocimiento de una forma más eficiente, estimulando la atención, la imaginación y la memoria (Fernández-Abascal, 2009).

Una forma de conseguir lo anterior es ayudándonos con recursos y metodologías vivenciales, significativas, que permitan al niño tener un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, probar, mejorar, fallar y autoconocerse. Por ello, la música es un ejemplo de esta progresión, y no sólo con el aprendizaje de canciones, ya que existen numerosas oportunidades de percepción y expresión musical, como el reconocimiento de instrumentos y relación con su sonido, el movimiento y la danza, o la discriminación auditiva (Martenot, 1993).

“Cuando la educación es sistemática, continua, se ejerce desde diferentes ámbitos y por medio de agentes significativos para el niño, es más efectiva y genera verdadero desarrollo de competencias” (Palomera, 2009, p.255). Desde esta perspectiva, ofrecer materiales y recursos novedosos y proporcionar nuevos ambientes de aprendizaje donde se permita una educación multidimensional orientada al desarrollo integral de los niños (García, 2010) debe ser un factor fundamental para que la escuela simbolice un entorno donde se busca formar niños proactivos, capaces y definitivamente felices. No valdría la pena intervenir en ello si fuera un componente invariable del ser humano, sin embargo los científicos afirman que sí que es posible incrementar esta felicidad (Fordyce, 1997 y

2000; Diener y Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, 2008; Morris, 2009; Seligman, 2007, Sheldon y Lyubomirsky, 2007).

Metodologías flexibles como el trabajo cooperativo o por proyectos nos permiten retroalimentarnos de las diferentes fortalezas que cada niño posee. Partiendo de sus gustos e intereses o del juego como recurso pedagógico, se pueden asumir los retos desde otra perspectiva, orientada a la diversión y al entusiasmo. Crear música conjuntamente, mostrando respeto por las producciones de los compañeros, escuchándose y aprendiendo de los propios errores y de los demás (Jacobi, 2012) o jugar a representar emociones a través de la música y que los niños adivinen cuál de ellas se está expresando (Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999), pueden ser opciones que fomenten el trabajo en grupo, la cohesión y las habilidades intrapersonales e interpersonales. De igual forma, a nivel individual, para lograr el dominio de un instrumento musical, se van superando diferentes fases hasta llegar al resultado final (igual de importantes que éste), descubriendo y poniendo a prueba constantemente sus fortalezas y debilidades, desde interiorizar todo lo que está adquiriendo hasta exteriorizar los nuevos aprendizajes. Finalmente se consigue que los niños estén orgullosos y muestren esa satisfacción que les conduzca a sentirse mejor consigo mismos.

Actualmente, existen programas como el “Penn Resiliency Program”, orientado a que los jóvenes sean capaces de enfrentarse a los factores estresantes y dificultades de la vida diaria, mediante la relajación, determinación y asertividad, mostrando en sus resultados niveles más bajos de depresión y ansiedad (Horowitz y Garber, 2006); Otro programa es el “Strath Haven Positive Psychology Curriculum”, que más que centrarse en la prevención, busca ayudar a conocer las fortalezas de cada persona y potenciar el mayor número posible de éstas, siendo el programa más relacionado con los principios de la Psicología Positiva y mostrando beneficios en el rendimiento escolar, la interacción social, o un aumento en el interés por aprender (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009). En España, el programa Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández-Paniello, y Salvador Monge, 2012) ofrece, mediante la Atención Plena o “Mindfulness” y el estudio de las cualidades o capacidades de los niños, llevar a la práctica la psicología positiva. Aunque estos ejemplos muestran que es posible transferir lo expuesto al contexto escolar y obtener beneficios de ello, creo que aún queda un largo camino de innovación educativa que exteriorice cómo podemos ser realmente efectivos en el logro de estos objetivos.

Para finalizar, me gustaría hacer una pequeña reflexión. Si lo que se pretende es alcanzar una educación para la felicidad, el punto de partida debe situarse en que se haga desde esta felicidad. Alguien que no disfruta con su trabajo no puede actuar como un modelo positivo, ni generar realidades motivadoras, lo que conlleva a un replanteamiento de nuestra propia práctica educativa. Es posible aprender a ser feliz (Ellis, 2000), y para poderla transmitir debe comenzar en nosotros mismos.

## Referencias

- Amabile, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer Verlag.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y Salvador-Monge, M. M. (2010). Programa “aulas felices”. *Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y SalvadorMonge, M. M. (2012). Programa “aulas felices”. *Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Recuperado de <http://educaposit.blogspot.com.es/>
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. Sevilla: MAD.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles*. Evolución, evaluación y prevención. Madrid: Anaya.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental. *Los desafíos invisibles de ser madre y padre*. Barcelona: Gedisa.
- Batt-Rawden, K. (2010). The benefits of self-selected music on health and well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 301–310.
- Beck, A. (1996). *Terapia cognitiva de la depresión*. 8ª. Edición. España: Desclée de Brouwer.
- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Betes de Toro, E. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 98, 11818–11823.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P., & Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience*, 2, 382–387.
- Bolwby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience. *Devenir*, 4, 7-31.
- Brattico, E., Alluri, V., Bogert, B., Jacobsen, T., Vartiainen, N., Nieminen, S., & Tervaniemi, M. (2011). A functional MRI study of happy and sad emotions in music with and without lyrics. *Frontiers in Psychology*, 2, 308. doi:10.3389/fpsyg.2011.00308
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Cela, J. (2003). Sobre las emociones en la educación primaria. En *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 59-62). Barcelona: Graó.

- Christenson, P., & Roberts, D. (1998). *It's Not Only Rock and Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Chung, B. (2010). Music making and the well tempered life. *Understanding Our Gift*, 22(4), 35.
- Clift, S., & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3, 79–96
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19–34.
- Collins, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, 31(2), 217–231. <http://doi.org/10.1177/0255761413483081>
- Croom, A. M. (2012). Music, neuroscience, and the psychology of well-being: A précis. *Frontiers in Psychology*, 2(393). doi:10.3389/fpsyg.2011.00393
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. 1999: Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg, (Ed.); *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005): *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Davidson, J. W. (2011). Musical participation: Expectations, experiences, and outcomes. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 65–87). Oxford, UK: Oxford University Press.
- De Lièvre, B. y Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant*. París: Belin
- DeMarco, J., Alexander, J. L., Nehrenz, G., & Gallagher, L. (2012). The benefit of music for the reduction of stress and anxiety in patients undergoing elective cosmetic surgery. *Music and Medicine*, 4, 44–48.
- DeNora, T. (1999). 'Music as a technology of the self'. *Poetics: Journal of Empirical Research on Literature, the Media, and the Arts*, 26: 1-26.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje* (62-95). México: McGraw-Hill.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E. & Seligman, M.E.P (2002). Very Happy people. *Psychological Science*, 13 (1), 8184.
- Diener, E. y Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden MA: Blacwell Publishing.

- Duek, C. (2011). Infancias contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Infancia Imágenes*, 10(1), 8-20.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36.  
doi:10.1177/8755123313480508
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (1992) 169-200.  
doi: 10.1080/02699939208411068
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2011). *Proyecto de Investigación Educativa: La música y la motivación en las evaluaciones*. Recuperado de [http://www.slideshare.net/ximoneta\\_/proyectedeinvestigacin-educativa-la-msica-y-lamotivacin-en-las-evaluaciones](http://www.slideshare.net/ximoneta_/proyectedeinvestigacin-educativa-la-msica-y-lamotivacin-en-las-evaluaciones)
- Fernández-Abascal, E. G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Domínguez, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 231-269.
- Ferrero, I.T. y Rico, T.P. (2010). Psicología Positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, 130140
- Flavell, J. H. (1971). "First's Discussants comments: what is memory development the development of?". *Human Development* , 14 , 272–278.
- Flavell, J. H. (1981). "Cognitive monitoring". En W. P. Dickson (ed.), *Children's Oral Communications Skills* . New York: Academic Press.
- Fordyce, M. W. (1997). Educación para la felicidad. *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2). Recuperado de <http://www.funhumanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos3.htm>.
- Fordyce, M. W. (2000). Human happiness its nature & its attainment. A Two - Volume "On - Line" Book. Recuperado de <http://www.gethappy.net/freebook.htm>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The Broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, 8, 74-78.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Vida Positiva*. Madrid: Norma.
- Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- García, A. (2010). *Ambientes de aprendizaje que respetan las diferencias individuales*. Segundo Congreso Internacional de Educación Infantil Cartagena, Colombia. ASPAEN, Centro de Educación Infantil.

- Gervilla, A. (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro (I y II)*. Madrid: Dykinson.
- Gibson, C., Folley, B. S., & Park, S. (2009). Enhanced divergent thinking and creativity in musicians; a behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition*, 69(1), 162–169. doi:10.1016/j.bandc.2008.07.009
- Gillham, J., Shatté, A., Reivich, K. y Seligman, M.E.P. (2002). “Optimism, pessimism, and explanatory style”. En E.C.Chang. (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: APA.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F. (2002). La personalidad resiliente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13, 136-162.
- Goleman, D (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ?* London: Bloomsbury Publishing.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 81-94.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Grotberg, E. (1995b). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O’Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. España: GRAÓ
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, 33, 437–451.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.
- Hernangómez, L. (2002). “Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo”. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 227-242.
- Hiscock, N., O’Callaghan, C., Goodwin, M., & Wheeler, G. (2013). Music, intelligence, and the neurocognitive effects of childhood cancer treatment. *Music and Medicine*, 5, 93–98.
- Hodges, D. (2010). Psychophysiological measures. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 279–311). Oxford, New York: Oxford University Press

- Horowitz, J.L., y Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401–415.
- Huttenlocher, P.R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hwang, E. Y., & Oh, S. H. (2013). A comparison of the effects of music therapy interventions on depression, anxiety, anger, and stress on alcohol-dependent clients: A pilot study. *Music and Medicine*, 5, 136–144.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74. doi:10.1177/1048371309349569
- Jauset, J. (2008). *Música y Neurociencia: la musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 227-335.
- Juslin, P.N., Västjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral Brain Sciences*; 31:559-621.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., y Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Koelsch, S. (2013). From social contact to social cohesion – the 7 Cs. *Music and Medicine*, 5, 204–209.
- Koelsch, S., Fritz, T., Cramon, Y. V., Müller, K., & Friederici, A. D. (2006). Investigating emotion with music: An fMRI study. *Human Brain Mapping*, 27, 239–250.
- Laiho, S. (2002). *'Musiikki Nuorten Kehityksen ja Psykkisen Itsesäätelyn Tukena'*. MA tesis. University Of Jyväskylä, Finland.
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 49–65.
- Lamont, A. (2011a). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369–388.
- Langendorfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., & Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestra musicians. *Journal of Individual Differences*, 27, 162–171.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis
- López, O. y Sevilla, A. (2010). Propuesta de un nuevo modelo para estimular el sentido del humor y la creatividad en educación. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado CIFOP*. Universidad de Murcia, España.

- López, O., Piñero, E., Sevilla, A. y Guerra, A. (2011) Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 417-424.
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. New York: Atria Books.
- Lopez, S. J., & Magyar-Moe, J. L. (2006). A positive psychology that matters. *The Counseling Psychologist*, 34, 323–330. doi: 10.1177/0011000005284392
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., y Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. En S. J. Lopez, y C. R. Snyder (Eds.) *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. (pp. 91-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lund, N. L., & Kranz, P. L. (1994). Notes on emotional components of musical creativity and performance. *The Journal of psychology*, 128(6), 635-640. doi:10.1080/00223980.1994.9921291
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Manciaux, M. (2010) (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Masten, A.S y Powell, J.L., (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S.S Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes indevelopment. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos: cuentos y canciones*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Menon, V., & Levitin, D. J. (2005). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *Neuroimage*, 28, 175–184.
- Meyer, L.B. (1956), *Emotion and Meaning in Music*, Chicago, University of Chicago Press.
- Miranda, D., & Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37, 215–233.
- Miranda, D., & Gaudreau, P. (2011). Music listening and emotional well-being in adolescence: A person- and variable-oriented study. *European Review of Applied Psychology*, 61, 1–11.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Lucas, F. M. M. (2011). Proyecto de innovación educativa sobre la formación para las personas que acceden a la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. *Vivat Academia*, (116), 1-18.

- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Nakata, T., & Trehub, S. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior and Development*, 27, 455–464.
- Navas, L., Castejón, J.L. y Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*, 7(14), 253-277.
- Nettl, B. (2000). An ethnomusicologist contemplates universals in musical sound and musical culture. In: N. L. Wallin, B. Merker, and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 463–472). Cambridge, MA: MIT Press.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2003). Is music important? *Psychologist*, 16(8), 406–410.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2009). The power of music. *The Psychologist*, 22(12), 1012.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J. (2004). Use of music in everyday life. *Music Perception*, 22, 41–77.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. and O'Neill, S.A. (2000). 'The Importance of Music to Adolescents', *British Journal of Education Psychology* 70: 255-72.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ostir, G.V., Markides, K.S., Black, S., y Goodwin, J.S (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional Independence and survival. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48, 473-478.
- Palenzuela, D.L. (2013). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control revisada (BEEGCR): descripción y fundamentación teórica*. Manuscrito no publicado. Universidad de Salamanca.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.247- 274). Madrid: Pirámide
- Palomera, R., Fernández–Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437–454.
- Parker, G.B., and Brown, L.B. (1982). 'Coping Behaviors that Mediate between Life Events and Depression', *Archives of General Psychiatry* 39: 1386-1391.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29.
- Perandones, T. M., Lledó, A. & Grau, S. (2010). *Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la profesión docente*. Universidad de Alicante. Departamento de

- Puerta De Klinkert, M. P. (2002): Resiliencia. *La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. & Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-18
- Rippere, V. (1977). What's the thing to do when you're feeling depressed: A pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 15(2), 185-191.
- Rodriguez, C., y Aguilar, L. (2003). Aplicabilidad de la resiliencia en los programas sociales: Experiencias en América Latina. En: Manciaux, M. (Ed.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, España: Gedisa.
- Roe, K. (1985). 'Swedish Youth and Music: Listening Patterns and Motivations'. *Communication Research* 12(3): 353-62.
- Salimpoor, V. N., van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A. R., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2013). Interactions between the nucleus accumbens and auditory cortices predict music reward value. *Science*, 340, 216–219.
- Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Scherer, M. y Kimmel, E. (1993). Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach. *Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association*. Boston, Massachusetts. April, 17-20.
- Schneider, S.L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, v.56. n°3, pp.250-263.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (1990). "*Learned optimism: How to change your mind and your life*". London: Pocket Books.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona, Grijalbo.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debrito, Trans.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).
- Seligman, M.E.P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. Ernst, R.M. Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 203-311.
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2007). *Is it possible to become happier? (And, if so, how?)* Social and Personality Psychology Compass, 1, 129- 145.

- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56, 216-217.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K.L., Hockemeyer, J. R., y Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13(4), 322-331.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton & Company
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869–1880.
- Sloboda, J.A. and O'Neill, S.A (2001). 'Emotions in Everyday Listening to Music', in P.N Justin and J.A. Sloboda (eds) *Music and Emotion: Theory and Research*, pp. 71-104. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399–421
- Snyder, C.R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. A Member of the Positive Psychology Family. En Snyder, C.R. y Lopez, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Michael, S.T., y Cheavens, J. (2002). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism y pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 101-125). Washington, DC: American Psychological Association
- Soler, E. (1992). *La Educación Sensorial en la Educación Infantil*. Madrid: Rialp, S.A.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). *El concepto de creatividad*. Perspectiva y paradigma. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Thayer, R. E., Newman, J.R., y McClainb, T. M. (1994). Self-Regulation of Mood: Strategies for Changing a Bad Mood, Raising Energy, and Reducing Tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 910-925.
- Tomatis, Afred (1969): *"El oído y el lenguaje"*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Torre, S. d. I. (2006b). Creatividad comunitaria y social. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen 1*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Tugade, M.M., Fredrickson, B. y Feldman Barret, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emocional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1467 -6494.
- Valentine, E., & Evans, C. (2001). The effects of solo singing, choral singing and swimming on mood and physiological indices. *British Journal of Medical Psychology*, 74, 115–120.
- Västhjäll, D. (2002). Emotion induction through music: A review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae*, 6, Special Issue 2001/2002, 171–203.
- Vázquez, C., Cervellón, P., Pérez Sales, P., Vidales, D. y Gaborit, M. (2005). Positive emotions in earthquake survivors in El Salvador (2001). *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 313-328.
- Walworth, D. D. (2003). The effect of preferred music genre selection versus preferred song selection on experimentally induced anxiety levels. *Journal of Music Therapy*, 40, 2–14.
- Wells, A. and Hakanen, E.A. (1991) ‘The Emotional Use of Popular Music by Adolescents’, *Journalism Quarterly* 68(3): 445-54.
- Wyman, P. A.; Cowen, E. L.; Work, W. C. y Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu interview correlates of resilience in urban children who have experienced major lifestress. *American Journal of Community Psychol* 19, 405-426.
- Yáñez, B. (2011). Musicoterapia en el paciente oncológico. *Cultura de los cuidados*, 15 (29), 5773.
- Zaza, C. (1998). Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: A systematic review of incidence and prevalence. *Canadian Medical Association Journal*, 158, 1019–1025.
- Zorrillo, A. (2004). *Juego, música y aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.