



TESIS DOCTORAL

LA MUSICA COMO DESARROLLO PERSONAL

Margherita Casalino

Departamento de Psicología y Antropología

2017



TESIS DOCTORAL

LA MUSICA COMO DESARROLLO PERSONAL

Margherita Casalino

Conformidad de los directores de la tesis:

Florencio Vicente Castro

Susana Sánchez Herrera

Ana Isabel Sánchez Iglesias

2017

Dedicatória

Ai miei genitori e alle mie figlie

AGRADECIMIENTOS

Non avrei potuto realizzare la stesura di questa tesi senza i sapienti consigli e la paziente guida del direttore, Prof. re Florencio Vicente Castro. L'attenzione costante che ha dimostrato nei confronti del mio lavoro e il suo sincero riconoscimento del mio impegno, mi hanno aiutato nel corso dei tre anni a superare le circostanze sfavorevoli e mi hanno spronato a cercare sempre nuove strategie per la risoluzione delle difficoltà emerse.

Ringrazio anche a le Professoresse Susana Sánchez Herrera e Ana Isabel Sánchez Iglesias.

Il mio sentito ringraziamento va, inoltre, alla Prof. ssa Daniela De Leo, che sin dal primo momento è riuscita a guidare la ricerca impostandola sia dal punto di vista teorico che empirico; le varie conversazioni, la lettura e l'approfondimento delle sue interessanti pubblicazioni con temi affini ad alcuni aspetti della mia ricerca, l'affettuosa e continua disponibilità hanno reso possibile la produzione della tesi.

Infine, voglio ringraziare la Prof. ssa Rosalba Larcán, che ha saputo suscitare in me, fin dai primi anni di studio universitario, il desiderio di dedicarmi alla ricerca in ambito psicologico con responsabilità e serietà.

“Sento che la musica deve toccare l'emozioni prima e l'intelletto poi”.

(Maurice Ravel)

RESUMEN

La finalidad principal de este trabajo es valorar una posible relación entre el nivel de inteligencia emocional (CIE) de los adolescentes y su capacidad de comprender las emociones transmitidas a través del lenguaje musical del artista español *Isaac Albéniz (1860-1890)*. Compositor de música clásica que para su obra más conocida, *Iberia*, trae inspiración de los ritmos y cantos populares españoles, que están empapados de emociones primarias y secundarias (Ekman, P., 2008).

Para demostrar esta relación, tomando como referencia el estudio sobre inteligencia emocional formulado por Petrides K.V. y Furnham A. (2001) y usado en la versión italiana (Di Fabio, A., Palazzeschi, L., 2011), se han realizado un análisis cuantitativo y uno cualitativo; en el primer caso, se ha entregado el diferencial semántico (Licciardello, O., 2013) para que aflorara, después de la escucha de tres piezas musicales para piano, el significado implícito atribuido por cada individuo a las emociones percibidas. Mientras, en el segundo caso, se ha hecho entrega de un cuestionario con respuestas abiertas y cerradas para identificar emociones presentes en las músicas y los sentimientos experimentados (Carli, R., Paniccia, R.M., 2010).

A la muestra elegida, formada por 405 estudiantes de primero y segundo de bachiller, de diferentes ramas (científica, humanísticas, artísticas, etc.) se le ha hecho escuchar tres piezas (*Evocación*, *El puerto*, *Al Albaicín*), elegidos con esmero desde la recopilación *Iberia*, tras un análisis fenomenológico general (De Leo, D., 2008) y teniendo en cuenta los parámetros fundamentales de la percepción musical: ritmo (Gagnon, L., Peretz I., 2003), modo (Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek, E.L., 2011) y estructura (Gabrielsson, A., Lindström, E., 2010).

Tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo ha emergido una estrecha relación entre la inteligencia emocional y la comprensión del lenguaje emocional de la música de Albeniz.

La relación identificada a través del siguiente estudio ha demostrado que los chicos con más alto nivel de inteligencia emocional, consiguen acercarse con mayor facilidad al lenguaje musical, aunque ajeno a su día a día, captando las emociones que el compositor quiere transmitir. Hay que subrayar, además, que no ha habido diferencias significativas entre los que habitualmente escuchan música clásica o están más

próximos al mundo artístico (bachiller de arte) y los que, en cambio, no tienen intereses en estas áreas.

En consecuencia, se podría ampliar y profundizar más el estudio en cuestión e identificar nuevas herramientas para evaluar la inteligencia emocional, que tengan en cuenta la percepción auditivo-musical y no solo la percepción visual.

Palabras clave: inteligencia emocional, percepción musical, fenomenología de la música, adolescentes, Isaac Albéniz.

RIASSUNTO

Lo scopo fondamentale di questa ricerca è riuscire a valutare una possibile correlazione tra il livello di *intelligenza emotiva* (QIE) degli *adolescenti* e la loro capacità di comprendere le emozioni trasmesse dal linguaggio musicale dell'artista spagnolo *Isaac Albéniz (1860-1890)*. Compositore di musica classica che si ispira nella sua opera più celebre, *Iberia*, ai canti e ai ritmi popolari spagnoli, particolarmente intrisi di emozioni primarie e secondarie (Ekman, P., 2008).

Per rilevare questo rapporto, a partire dal costrutto di riferimento dell'intelligenza emotiva formulato e operazionalizzato da Petrides K.V. e Furnham A. (2001) e utilizzato nella versione italiana (Di Fabio, A., Palazzeschi, L., 2011), sono state effettuate sia un'indagine quantitativa che un'indagine qualitativa; nel primo caso, è stato somministrato il differenziale semantico (Licciardello, O., 2013) per far emergere, dopo l'ascolto dei tre brani per pianoforte, il significato implicito attribuito da ciascun soggetto alle emozioni comprese, mentre nel secondo caso, è stato somministrato un questionario a risposta aperta e a risposta chiusa per individuare le emozioni presenti nei brani e le emozioni provate (Carli, R., Paniccia, R.M., 2010).

Il campione scelto, formato da 405 alunni, frequentanti il terzo e il quarto anno di differenti indirizzi di liceo (classico, scientifico, linguistico e artistico) è stato sottoposto all'ascolto dei brani (*Evocación, El puerto, Málaga*), accuratamente scelti dalla raccolta di *Iberia* dopo aver effettuato una generale analisi fenomenologica (De Leo, D., 2008) e tenendo conto dei parametri fondamentali della percezione musicale: ritmo (Gagnon, L., Peretz, I., 2003), modo (Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek, E.L., 2011) e struttura (Gabrielsson, A., Lindström, E., 2010).

Sia nell'analisi quantitativa, che nell'analisi qualitativa è emersa una stretta correlazione tra l'intelligenza emotiva e la comprensione del linguaggio emozionale della musica albeniziana.

La correlazione rilevata attraverso il seguente studio ha dimostrato che i ragazzi con un più alto livello di intelligenza emotiva riescono ad avvicinarsi con maggiore facilità al linguaggio musicale, per quanto estraneo alla loro quotidianità, cogliendone l'intenzionalità emotiva del compositore. Va sottolineato, inoltre, che non sono emerse significative differenze tra coloro che sono abituati a praticare e ad ascoltare musica

classica o più vicini al linguaggio artistico (liceo artistico), rispetto a coloro che abitualmente non ascoltano questo genere musicale.

Dunque, approfondendo e ampliando maggiormente la ricerca si potrebbe individuare un nuovo strumento di valutazione dell'intelligenza emotiva che tenga in considerazione la percezione uditiva/musicale e non solo la percezione visiva.

Palavras-chave: intelligenza emotiva, percezione musicale, fenomenologia della musica, adolescenti, Isaac Albéniz.

ABSTRACT

The fundamental aim of this research is to evaluate a possible correlation between the level of emotional intelligence (QIE) in teenagers and their capacities for understanding the emotions transmitted by the musical language of the Spanish artist Isaac Albeniz (1860-1890).

This classical music composer takes inspiration, in his masterpiece (Iberia), from carols and popular rhythms from Spain, particularly soaked in primary and secondary emotions (Ekman, P.,2008).

In order to detect this relation, the starting point was a reference construct of emotional

intelligence, which was formulated by Petrides K.V. e Furnham A. (2001) and used in an Italian version (Di Fabio, A., Palazzeschi L., 2011). Both a quantitative and a qualitative survey has been done; in the first case, the semantic differential (Licciardello, O., 2013) was delivered, so that, after listening to the three tracks, the implicit meaning each subject gave to the understood emotions would have arose. In the second case, there was a questionnaire made up of both long answer and multiple choice questions, in order to identify the emotions in the tracks and the ones felt (Carli, R., Paniccia, R.M., 2010).

The sample chosen was formed of 45 students attending either 3rd or 4th year of high school (classic, scientific, linguistic and artistic courses). They listened to tracks (Evocación, El puerto, Al Albaicín), carefully chosen from the collection Iberia after a general phenomenological analysis (De Leo D., 2008) was carried out, also fundamental parameters of musical sense were taken into account: rhythm (Gagnon, L., Peretz, I., 2008), modality (Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek E.L., 2011), and structure (Gabrielsson, A., Lindström, E., 2010).

Both for the quantitative and qualitative analyses, the final result was that there was a strong correlation between the emotional intelligence and the understanding of emotional language of Albeniz music. This correlation discovered by the following research showed that teens with a higher emotional intelligence manage to appreciate the musical language more easily; even when it is far from their everyday life, they manage to catch the emotions that the composer wants to communicate.

It is also to be highlighted that no significant differences emerged between those who previously played or listened to classical music (e.g. students coming from an artistic environment) and those who do not usually listen to this kind of music.

To sum up, going deeper and broadening the research it could be possible to identify a new evaluation technique for the emotional intelligence which would take into account the auditory/musical perception and not only the visual one.

Key words: emotional intelligence, musical perception, music phenomenology, teenagers, Isaac Albéniz.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN.....	8
RIASSUNTO.....	10
ABSTRACT.....	12
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL.....	18
I^a secció	33
INTRODUCCIÓN.....	49
MARCO TEÓRICO.....	57
CAPÍTULO I: L'INTELLIGENZA EMOTIVA.....	59
INTRODUZIONE.....	59
1. MODELLI MULTIFATTORIALI DELL'INTELLIGENZA.....	60
2. MODELLI TEORICI DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA.....	62
2.1 Il modello di abilità di Salovey e Mayer.....	63
2.2 Il modello misto di Bar-On.....	65
2.3 Il modello di Petrides e Furnham.....	66
2.4 L'intelligenza emotiva secondo Goleman.....	67
3. LA VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA: I PRINCIPALI STRUMENTI.....	70
3.1 Test di performance.....	72
3.2 Questionari self-report.....	75
4. SCELTA DEL PARADIGMA TEORICO E DELLO STRUMENTO.....	80
4.1 TEIQue-SF: le proprietà psicometriche della versione italiana.....	82
5. L'INTELLIGENZA EMOTIVA, GLI ALTRI COSTRUTTI E LA PERCEZIONE MUSICALE.....	85
5.1 L'intelligenza emotiva e la sfera educativa.....	85
5.2 L'intelligenza emotiva e il benessere psico-fisico.....	86
5.3 L'intelligenza emotiva e i rapporti con gli altri.....	89
5.4 L'intelligenza emotiva e l'ambiente di lavoro.....	91

5.5 L'intelligenza emotiva e la neurologia	93
5.6 L'intelligenza emotiva e la percezione musicale	96
CAPÍTULO II: LA PERCEZIONE MUSICALE.....	98
INTRODUZIONE	98
1. IL FENOMENO DELL'ASCOLTO	99
1.1 Effetti dell'ascolto	101
2. LO STIMOLO MUSICALE: LE DIMENSIONI FISICHE, PERCETTIVE E COGNITIVE.	102
2.1 La percezione dell'altezza	104
2.2 La percezione delle strutture temporali.....	109
2.3 L'orecchio assoluto. Origine: apprendimento e geni	115
3. I DISTURBI NELL' AMBITO DELLA PERCEZIONE MUSICALE	121
3.1 I disturbi acquisiti	122
3.2 I disturbi congeniti	124
CAPÍTULO III: LA MUSICA E LE EMOZIONI.....	125
INTRODUZIONE	125
1. IL SIGNIFICATO DELLE EMOZIONI IN MUSICA.....	127
1.1 Le dimensioni delle emozioni in musica.....	129
1.2 Fattori strutturali della musica che inducono le emozioni.	131
1.3 Risposte fisiologiche emotive a stimoli musicali.....	134
1.4 La musicoterapia.....	137
CAPÍTULO IV: LETTURA FENOMENOLOGICA DEI QUADERNI DI IBERIA DI ALBÉNIZ.....	140
INTRODUZIONE	140
1. PRIMO QUADERNO: EVOCACIÓN, EL PUERTO, FÊTE-DIEU À SEVILLE.....	150
1.1 Evocación.....	150
1.2 El puerto.....	154
1.3 Fête-dieu à Seville.....	156
2. SECONDO QUADERNO: Rondeña, Almería, Triana.....	161
2.1 Rondeña	161

2.3 Triana	165
3. TERZO QUADERNO: EL ALBAICÍN, EL POLO, LAVAPIÉ	166
3.1 El Albaicín.	166
3.2 El Polo	169
3.3 Lavapiés.	171
4. CUARTO QUADERNO: MÁLAGA, JEREZ, ERITAÑA	174
4.1 Málaga.	174
4.2 Jerez	179
4.3 Eritaña.....	181
MARCO EMPIRICO	184
CAPÍTULO V: MATERIALI E METODI.....	186
1. OBJECTIVOS	186
2. HIPÓTESIS	187
3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	187
4. METODOLOGÍA	188
4. 1. Muestra	188
4. 2. Instrumentos.....	190
4.2.1 Valutazione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto.....	190
4.2.2 Valutazione dell'abilità di riconoscimento delle emozioni presenti nei brani musicali.....	191
4.2.3 I materiali musicali,	193
4. 3. Análisis de los Datos.....	196
4. 4. Procedimientos.....	197
CAPÍTULO VI: RESULTADOS	200
INTRODUZIONE	200
1. I SEZIONE: ANALISI QUANTITATIVA	201
1.1 Età in base al Liceo frequentato	201
1.2 Numero fratelli intero campione	204
1.3 Genitori conviventi, non conviventi e non dichiarato	206

1.4 Titolo di studio dei genitori.....	208
1.4 Genere di musica preferito.....	209
1.5 L'intelligenza emotiva	211
1.6 La correlazione di Spearman.....	215
2. II SEZIONE: ANALISI QUANTITATIVA/QUALITATIVA (<i>mixed methods</i>).....	219
2.1 Evocación.....	219
2.2 El puerto.....	222
2.3 Málaga	224
CAPÍTULO VII: CONCLUSIÓN	228
1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	228
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	230
3. PROPUESTAS DE NUEVAS INVESTIGACIONES	230
BIBLIOGRAFÍA.....	232
Jager, D.T., Hokyoung, R. (2016). Low Arousing Positive Affect Broadens Visual Attention and Alters the Thought-Action Repertoire While Broadened Visual Attention Does Not. <i>Frontiers Psychology</i> . 7:1652.....	241
Schellenberg, E.G. (2011). Music Lessons, Emotional Intelligence, and IQ. <i>Music perception</i> . 29(2):185-194.....	248
INDICE DEI NOMI	253
INDICE TABELLE.....	257
INDICE DEI GRAFICI	259
INDICE DELLE FIGURE.....	263
APÉNDICE	267
AMORE	272

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

Introducción

A partir de los primeros años de nuestra adolescencia aprendimos a tocar algunas sinfonías compuestas por el músico español Isaac Albéniz. Cuanto más estudiábamos sus obras para piano, más sentíamos la exigencia de comprender a fondo cuales eran los elementos que, en modo tan vigoroso e intenso, nos despertaban emociones diferentes. Emociones tan fuertes que lograban cambiar nuestro estado de ánimo cada vez que íbamos a ejecutarlas.

Es precisamente nuestro deseo de analizar de manera más estricta y científica su obra maestra de piano, *Iberia*, lo que nos ha llevado a empezar este trabajo. Sentíamos la necesidad de comprender si la implicación emotiva causada por la ejecución y por la escucha de estas obras fuera solo un aspecto de nuestra sensibilidad y de nuestra rigurosa educación musical (estudiamos piano desde la edad de siete años y nos hemos graduado en este instrumento además de graduarnos en filosofía, título que nos ha permitido tener el cargo de docente de filosofía e historia, de forma indefinida en la escuela secundaria), o si también podía emocionar a otros oyentes que no tuvieran un conocimiento específico de música clásica. Para ello establecemos, siguiendo mi propio interés, una búsqueda desde el punto de vista psicológico/epistemológico y una elaboración tanto teórica como empírica..

Ha sido un trabajo difícil porque en la literatura científica nacional e internacional no existen otros estudios parecidos, por lo tanto ha sido necesario desarrollar un análisis comparativo de modelos interpretativos en ámbitos temáticos parecidos para comprender posibles conexiones y perspectivas.

Desde esta hermenéutica de estudios afines, en particular acerca de las composiciones albenicianas (de Albeniz), hemos elaborado un plan de investigación modulado en cuatro aspectos constitutivos: la inteligencia emocional, la percepción musical, las emociones en música y el análisis fenomenológico de los cuadernos de *Iberia*.

Parte 1. MARCO TEORICO

Estos temas, a los que nos hemos referido en la introducción, se han examinado en la primera parte, en el fundamento teórico de este trabajo. El objetivo fundamental del **primer capítulo** ha sido presentar la complejidad del concepto de inteligencia emocional, recorriendo y contextualizando las reflexiones y los modelos presentes en ámbitos teóricos y empíricos, incluso en una dimensión histórica. Se ha intentado ofrecer una definición sistemática del asunto sobre la base de los estudios disponibles hoy en día en el panorama nacional e internacional, para distinguir las nociones científicas suficientemente confiables que se han alcanzado en esta área de búsqueda: desde los conocimientos más populares, genéricos y escasamente comprobados, a las publicaciones más recientes (Trombini E., Mancini G., 2011).

En el acometer esta tarea no hemos querido centrarnos sobre la cuestión de la superioridad explicativa de un modelo sobre otro. La cuestión principal de este capítulo es entender cómo estas diferencias en el plan conceptual se reflejen también en un método diferente de medir la inteligencia emocional. Los estudios que toman como referencia el modelo de las habilidades utilizan, en efecto, instrumentos de medida que se basan en la *performance* (exhibición) (Mayer et al., 2001), que valoran la capacidad de resolver tareas que implican habilidades emotivas, mientras los modelos variados (Bar-On, 2000), o la corriente Trait EI (Petrides e Furnham, 2004), emplean cuestionarios de auto-evaluación (*self-report*) que no miden la inteligencia efectiva sino la percibida por el sujeto, es decir componentes individuales del EI, para así obtener también una puntuación global.

Después de un cuidadoso examen de los diferentes modelos, se eligió el instrumento de evaluación de la EI, elaborado por Petrides y Furnham (2003) en la versión italiana de los estudiosos Di Fabio y Palazzeschi (2009), los cuales han demostrado la confiabilidad de la prueba, que consiste en la identificación, incluso en la *short-form* (forma breve), de los cuatro factores principales (*Well-being* (Bienestar), *Self-control* (Autocontrol), *Emotionality* (Emotividad), *Sociability* (Sociabilidad)), de manera válida y rápida al mismo tiempo. Parece claro, sin embargo, que cualquier

prueba tomada en consideración para la aplicación en la muestra escogida, conservará de todos modos algunos límites, por el hecho de que la búsqueda en el ámbito de la EI merece ser examinada más a fondo en todas sus complejas facetas.

En relación a su utilización, el instrumento se puede aplicar en diferentes campos: educativo (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen y Stough, 2008), clínico y de salud (Petrides, 2011), relaciones sociales (Faul, 2007), de trabajo (Brown, 2014). Sin embargo, no aparece la utilización de este instrumento tanto en Italia como en el extranjero en el ámbito artístico-musical o en la psicología de la música y, en particular, en una investigación que haya puesto en correlación la inteligencia emotiva con la percepción musical de composiciones de música clásica.

Solo se ha llevado a cabo un tentativo (¿de qué?), como me ha confirmado por

correo electrónico el mismo Prof. Kostantinos Petrides ¹, en 2006 con el estudio *The trait emotional intelligence of ballet dancers and musician*, útil para verificar la validez del instrumento sin ponerlo en correlación con la capacidad de estos sujetos de entender mejor el lenguaje emocional del arte; mientras una búsqueda desarrollada en el ámbito del asunto elaborado por Mayer, Salovey y Caruso (2002), y con la utilización de un instrumento de evaluación de inteligencia emocional diferente (MSCEIT), *Is recognition of Emotion in Music Performance an aspect of Emotional Intelligence?* (Resnicow J.E. & Salovey P., 2004), ha revelado una correlación entre la sensibilidad en la emoción musical y la inteligencia emotiva. Sin embargo, entre las limitaciones señaladas por los mismos investigadores en la conclusión, se descubrió el número exiguo de la muestra; el estudio había sido realizado en sólo 24 participantes.

Además de los estudios realizados sobre este tema específico, es necesario estudiar a fondo otro aspecto esencial y que está en la base del análisis mismo de la búsqueda: la

¹ Petride k. V., London Psychometric Laboratory (UCL). www.psychometriclab.com

percepción musical, o sea, cómo ocurre la escucha y cuáles dimensiones se va a entreabrir. El **segundo capítulo** de hecho, se enfoca en el fenómeno de la audición que junta diferentes componentes cognitivos: el agrupamiento y la segmentación (Drake, Bertrand, 2003); la comprensión de estructuras métricas y armónicas (Palmer, Krumhansl, 1990); la interpretación de tipo afectivo-emotiva que surge por la audición de una composición (Schaefer, 2014); la percepción de la altura, que se descompone en la elaboración del contorno y en la elaboración de los intervalos (Fujioka, Trainor, Ross, Kakigi, Pantev, 2004).

A la comprensión de estos aspectos del estímulo musical, que lleva a una discusión más específica de los factores estructurales de la música y que conducen a las emociones (Gabrielsson, Lindström, 2010), está dedicado **el tercer capítulo**. Existe, entonces, una conexión entre la intensidad y la calidad de las emociones que se sienten y la estructura de la composición musical. Entre los diferentes factores estructurales que juegan un rol en la expresión de la emoción en la música, el tiempo parece tener un sitio privilegiado.

El tiempo rápido, por ejemplo, hace que la dimensión del *arousal* cambie considerablemente, se puede definir como una especie de activación generalizada (Gagnon, Peretz, 2003). También el modo tonal juega un papel importante, y esto era conocido desde la antigüedad, si se toma en cuenta a los griegos que utilizaban diferentes modos (lídio, dórico, frígio) a los cuales daban una connotación caracterial bien definida.

En el sistema tonal occidental los modos mayor y menor tienen una influencia importante sobre la dimensión de la valencia, en la cual el modo mayor tiene una connotación positiva, mientras el menor tiene una connotación negativa (Van Der Zwaag, Westerink, Van den Broek, 2011). Otro factor importante parece ser el timbre de los instrumentos (Eerola, Friberg, Bresin, 2013), que está conectado, obviamente, al registro (agudo, medio, grave) en el cual ellos resuenan. El tiempo de ataque y la estructura de los armónicos, en efecto, pueden hacer que un sonido sea más o menos agradable. También la complejidad armónica y rítmica de una composición influye de forma determinante. No es casualidad que la música demasiado disonante o con ritmo

irregular, como por ejemplo la música contemporánea, tengan una connotación negativa y desagradable.

En esta primera parte del **tercer capítulo** las emociones han sido analizadas como propiedades intrínsecas de la música, por lo que, en un sentido, independientes de la conciencia y de la historia personal de un individuo, pero un elemento importante de la emoción en música es que además está influenciada por lo exterior, o sea por lo experimentado y por el conocimiento de cada individuo.

Desde este punto de vista, los estudios acerca de la percepción musical aún no consiguen dar respuestas exhaustivas sobre el porqué este arte tenga un impacto emotivo tan grande. En teoría, se puede afirmar que probablemente el gran poder de la música reside en su casi absoluta ausencia de significado denotativo; aunque sea rica de elementos connotativos, la música no tiene una referencia semántica unívoca. No hay ninguna relación definida entre una composición y la realidad extra musical. Al mismo tiempo, una de las características del individuo es siempre intentar atribuir un sentido a las cosas. Al escuchar música es probable que el sentido que se conecta más fácilmente a ella sea un sentido emocional. Hay que considerar la música como un objeto de representación abierto, o sea un contenedor de representaciones que no están definidas.

Si la música “contenedor” está definida en sus características estructurales-musicales, el contenido está lejos de ser determinado por la estructura. Quién escucha, entonces, tiene la posibilidad de “rellenar” el contenedor-música con las emociones del momento, y estas se fijan volviéndose parte del sentido de esa música específica (De Leo, 2008).

A través de este asunto teórico se llega al **cuarto capítulo**, en el cual se aborda una lectura fenomenológica de los cuadernos de *Iberia*. Estos tienen en cuenta los parámetros fundamentales de la percepción musical: ritmo (Gagnon L., Peretz I., 2003), modo (Van Der Zwaag M. D., Westerink J.H.D.M., Van den Broek E.L., 2011) y estructura (Gabrielsson A., Lindström E., 2010), por tanto conducen en manera analítica y razonada a la elección de las composiciones que van a ser suministradas a la muestra: *Evocación*, en la cual está presente una doliente melodía en La bemol menor, que desde los primeros compases tiene un carácter rítmico definido y constante, típico del

fandaguillo. En la primera parte de la composición toman un rol muy importante los intervalos; el compositor, de hecho, utilizando casi exclusivamente sonidos articulados (tonos y semitonos) distribuidos en un ámbito pequeño, consigue que el carácter vago y todavía no definido del primer estribillo, se vuelva muy íntimo, haciendo prever la atmósfera fuertemente evocadora en la cual toda la composición se infunde; entre todos, se destaca por su carga melancólica el primer intervalo (Mi bem-Do, tercera menor). El acompañamiento basado en elementos muy sencillos y constantes, como el larguísimo pedal de tónica utilizado en los primeros trece compases y el pedal rítmico, elemento sincopado, presente en toda la página, se contrapone al lánguido fluir del canto, creando desde el principio una tensión creciente.

El carácter jadeante, sincopado, doliente del bajo es estable para llevar al oyente a una dimensión más interior.

El puerto, la segunda composición, revela la alegre laboriosidad de un puerto de mar andaluz. El ambiente rico de vida y próspero de actividades está representado por una serie de bailes con carácter juguetón y vivaz. El primer baile es el *polo*, caracterizado por una vivacidad rítmica en un tiempo ternario (6/8) y por síncofes repetidas y constantes. Sin parar en ningún momento, se introduce ya en el séptimo toque el segundo baile: la *bulerías*, que se sobrepone al *polo*, convirtiendo en binario el tiempo ternario. La entrada del tema, constituido por una melodía en picado, ocurre solo en el onceavo toque y pone en relieve el hecho de que el ritmo es la sustancia principal de la entera composición, ya que no recorre un propio camino melódico independiente, sino que, a través de la repetición de la misma nota, deja que el ritmo sincopado lo lleve consigo. A medida que estas notas ganan un ámbito de intervalo más amplio, el pedal de tónica tenido durante veintiséis toques crea una amplia tensión sonora, impregnando de gusto exquisitamente popular la primera parte y, en disolverse en la frecuencia al cuadragésimo primer toque, gracias al acorde de DO bemol mayor utilizado en vez de la dominante, recuerda el gusto modal antiguo propio de la música popular antigua.

Málaga, en la primera página hay una exposición de ritmos e inspiraciones melódicas, introducidos y acompañados por un largo pedal de la dominante de Si bemol menor, tonalidad de planteamiento. La tonalidad menor, que Albéniz utiliza a menudo para remarcar el color folclórico (Padial Garrido C. A., 2016), aquí se extiende incluso

al tono de la dominante que, manteniendo las relaciones tonales, resulta además melancólico y modal. Tampoco la modalidad es ajena a Albéniz, los ejemplos, de hecho, son numerosos: es suficiente mencionar en este episodio el deslizamiento de tono (toque 46-57), o la segunda página de esta composición en la cual los primeros tres toques parecen ser en Mi bemol menor, mientras al cuarto toque vuelve la armonía de Fa mayor sobre la cual se injerta, con una disonancia descorazonadora, el tercer grado bajado de semitono (La bemol). En el comienzo aparece ya una forma de poliritmia dada por el desplazamiento de los acentos, a la cual se contrapone el ritmo regular del pedal de Do menor; los elementos de conjunción son dos: la dominante y una escala descendiente melódica en Fa menor.

Para terminar, la última parte de la tesis **el quinto capítulo**, relativa al marco empírico, propone profundizar concretamente en la correlación entre inteligencia emocional y comprensión del lenguaje emocional de Isaac Albéniz, a través de una búsqueda empírica conducida sobre una muestra amplia de adolescentes que frecuentan el tercer y el cuarto año de diferentes escuelas secundarias (clásico, científico, lingüístico y artístico).

Tras haber suministrado un test sobre la inteligencia emocional, han sido realizadas tanto una indagación cuantitativa como una indagación cualitativa; en el primer caso, ha sido suministrado el diferencial semántico (Licciardello O., 2013) de modo que surgiera el significado implícito que cada sujeto asigna a las emociones comprendidas, mientras en el segundo caso ha sido suministrado un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas para identificar las emociones presentes en las composiciones y las emociones percibidas (Carli R., Paniccia R.M., 2010). El marco empírico, ha validado ampliamente la hipótesis inicial de mi investigación: la composición musical es una herramienta válida para comprobar las competencias emotivas, por tanto, puede resultar de gran utilidad educativa para una programación didáctica que mira a investigar los niveles de inteligencia emocional de los alumnos.

Parte 2. ESTUDIO EMPÍRICO

Metodología

Objetivos

La finalidad fundamental de este trabajo es la de verificar la correlación que existe entre el nivel de inteligencia emocional y la capacidad de los adolescentes de comprender la obra pianística de un compositor clásico como Isaac Albéniz. Observar como los jóvenes, acostumbrados a escuchar principalmente música ligera, se colocan con respecto a la percepción musical hecha por un lenguaje más complejo y articulado.

De forma más detallada, los diferentes objetivos que se quieren conseguir a través de esta investigación son:

1º Conocer las variables sociodemográficas de los adolescentes pertenecientes a cuatro grupos, en base a la asistencia de institutos escolares diferentes: Liceo Classico, Liceo Científico, Liceo Lingüístico y Liceo Artístico.

2º Comparar el diferente nivel de inteligencia emocional en base al tipo de Liceo al que se haya asistido.

3º Analizar como los adolescentes consiguen, debidamente guiados -diferencial semántico-, identificar las emociones que surgen al escuchar tres composiciones musicales extraídas de la colección *Iberia* de Isaac Albéniz.

4º Comparar los resultados obtenidos en el análisis del test suministrado -diferencial semántico- en base al tipo de Liceo al que se haya asistido

5º Analizar el modo en que los adolescentes consiguen, debidamente guiados -respuestas a preguntas abiertas-, describir las emociones que surgen al escuchar tres composiciones musicales extraídas de la colección *Iberia* de Isaac Albéniz.

6º Comparar los resultados obtenidos mediante el análisis de las respuestas a preguntas abiertas en base al tipo de Liceo al que se haya asistido

7º Poner en relación las dos variables: inteligencia emocional y percepción musical, especialmente con referencia a las emociones.

Hipótesis de estudio

1. Hipótesis fundamental es: Existe una correlación evidente entre el nivel de inteligencia emocional de los adolescentes y la comprensión del lenguaje musical.

2. Hay diferencias en el nivel de inteligencia emocional en base al tipo de escuela a la que se haya asistido.

3. Las diversidades sociodemográficas tomadas en consideración puedan influenciar tanto el nivel de inteligencia emocional como la comprensión del lenguaje musical.

4. Hay diferencias en lo que se refiere al nivel de comprensión del lenguaje musical, en base al tipo de escuela a la que se haya asistido. En particular, que los alumnos del Liceo Artístico, tengan mayor facilidad en identificar emociones, después de escuchar las composiciones, ya que están más estimulados para enfrentarse regularmente al lenguaje artístico.

Muestra

La muestra tomada en consideración se sitúa en dos lugares diferentes: Messina y Spadafora.

Spadafora un pequeño pueblo de aproximadamente 5000 habitantes, perteneciente a la provincia de Messina municipio de 230.000 habitantes aproximadamente; los dos pueblos se encuentran en Sicilia, una de las regiones más poblada de Italia. La muestra está compuesta por adolescentes que asisten al tercer y al cuarto año de Liceo: un grupo de 98 alumnos (44 chicos, 54 chicas) del Liceo Classico "F. Maurolico" de Messina, un grupo de 89 alumnos (22 chicos, 67 chicas) del Liceo Scientifico "G. Galilei" de Spadafora, un grupo de 96 alumnos (11 chicos, 85 chicas) del Liceo Linguistico "E. Ainis" de Messina y un grupo de 83 alumnos (22 chicos, 61 chicas) del Liceo Artístico "E. Basile" de Messina.

Dado que la muestra está formada principalmente por alumnos menores de edad, para participar en las pruebas ha sido necesario que los padres de los estudiantes autorizaran a sus propios hijos por medio de una firma de un formulario de consentimiento informado. En los diferentes Liceos se han solicitado un total de 423 autorizaciones y se han obtenido en total 405, con un porcentaje de adhesión del 95,74%. Los adolescentes a los cuales se han suministrado las pruebas asistían al tercer y cuarto año escolar en el periodo 2015/2016. En particular, el periodo elegido fue desde marzo hasta abril en las diferentes escuelas. De esta muestra se retiraron a 27 alumnos, porque estaban ausentes los días en los cuales se había realizado la aplicación.

Además, tras haber llevado a cabo el control de conformidad y validez de los protocolos realizados por 405 sujetos, se han excluido a los que tienen un número excesivo de ítem omitidos, respuestas aleatorias o simuladas (N=39 en total). Al final, la muestra estuvo formada por 366 sujetos (99 chicos, 267 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 21 años (M= 16.58; DS= 0.731). En la siguiente tabla se encuentran los detalles de la muestra observada.

Tal como se refleja en el diagrama, los sujetos resultan tener una edad comprendida entre los 16 y los 17 años, y solo hay un caso en el que supera los 18 años (21 años). Además, se necesita destacar que los 366 sujetos han realizado todas las pruebas suministradas a lo largo de la búsqueda, ya que se han desarrollado durante una hora en total. Así pues, en los análisis anotados en las siguientes secciones de estudio, no habrá diferencia en el número de la muestra. Las sub-muestras sobre las cuales se han desarrollado los análisis resultan, por tanto, del todo homogéneas en las características de la muestra total.

Tabla 1 - Número de la muestra

Descriptive Statistics					
	Std.	Deviation	Mean	Maximum	Minimum
	.731	16.58	21	15	366

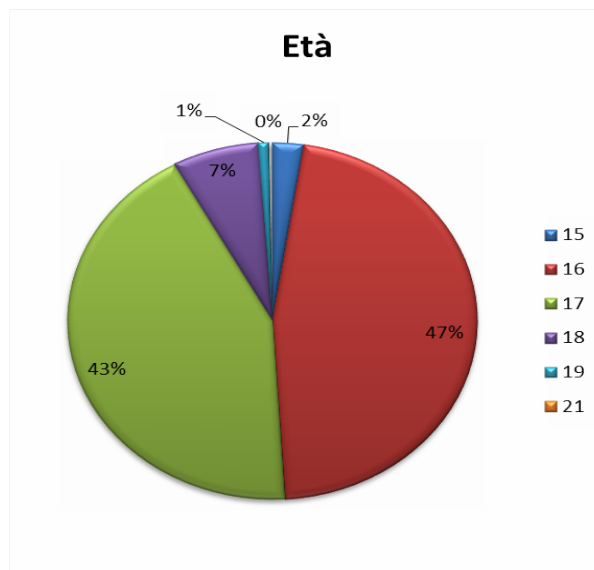


Gráfico 1 – Porcentaje muestra por edad

Instrumentos utilizados

Cuestionario de inteligencia emocional rasgo

El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF - Petrides e Furnham, 2006) es un cuestionario de autoevaluación desarrollado dentro del paradigma del IE (inteligencia emocional) rasgo y ha sido construido teniendo en cuenta la versión integral del TEIQue (Petrides y Furnham, 2004). En este estudio se ha utilizado la versión italiana a cargo de Di Fabio y Palazzeschi (2011).

Está compuesto por 30 ítems, dos para cada una de las 15 dimensiones (adaptabilidad, confianza, expresión de las emociones, gestión de las emociones, percepción de las emociones, regulación de las emociones, empatía, felicidad, impulsividad, optimismo, habilidad en las relaciones interpersonales, autoestima, auto-motivación, competencia social y manejo del estrés).

Estas dimensiones saturan 4 factores específicos: emotividad, sociabilidad, autocontrol y bienestar, y un factor general correspondiente a la inteligencia emocional rasgo.

Los participantes han marcado las respuestas en una escala Likert que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

Algunos ejemplos de items son: “A menudo me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona” o también “Los otros me admiran por mi capacidad para estar relajado”. El TEIQue-SF tiene una buena fiabilidad: $\alpha = .83$.

2. Evaluación de la capacidad de reconocer las emociones presentes en las composiciones musicales.

Para evaluar el nivel de reconocimiento de las emociones presentes en las composiciones musicales se han utilizado dos herramientas:

1. El diferencial semántico, que es una técnica de reconocimiento de los significados concebida para cuantificar el aspecto característico del significado asignado a un estímulo sin formular preguntas directas, ideada por Osgood, Suci y Tannenbaum (1957). La versión utilizada en esta búsqueda es la que ha sido elaborada, a través de diversos estudios, por Licciardello (2013).

Normalmente se utiliza como instrumento para aclarar el asunto del significado que se atribuye a un concepto en el ámbito del estudio del comportamiento, tratado tanto en la psicología social como en la investigación social. Este estudio se ha utilizado principalmente para poner en evidencia las emociones que pudiesen surgir después de escuchar tres composiciones de Albéniz.

Generalmente, es posible distinguir dos aspectos en la definición del significado de un concepto:

1. indicativo, objetivo que es igual para todos; 2. connotativo, subjetivo ya que está conectado a las reacciones emotivas y afectivas que cada objeto evoca a nivel individual.

La atención principal es para la dimensión connotativa de los significados. Para que sea posible indagar acerca de este aspecto hay que tomar en consideración dos elementos principales: en primer lugar, las cuestiones relacionadas con la detección de dimensiones subjetivas vinculadas con el nivel cultural, con la personalidad y la

experiencia; en segundo lugar, es necesario hallar un instrumento que permita medir el significado atribuido a un estímulo a través de un procedimiento de medida estandarizada, que pueda cuantificar la observación y comparar los resultados obtenidos. Osgood, Suci y Tannenbaum afirmaban que para medir el significado connotativo de un concepto no es necesario basarse en una descripción subjetiva y directa del significado por parte del entrevistado, sino utilizar las asociaciones que el entrevistado establece entre el concepto analizado y otros conceptos propuestos de manera estandarizada a todos los entrevistados.

El diferencial semántico está constituido por varias escalas, cada una de las cuales representa un componente del significado (*dimensión del espacio semántico*) y podemos imaginarlo como una línea recta que pasa por el origen de este espacio. El número de dimensiones que define ese espacio teóricamente es un número finito, pero no se sabe.

Cada escala/dimensión está formada por un par de adjetivos bipolares, entre los cuales se sitúa una escala con 7 posiciones (*rating*). El concepto se sitúa subjetivamente en ese espacio por un número finito de coordenadas, cada una de las cuales corresponde a la posición que cada sujeto asigna al concepto en cada escala: fuerte, mucho, bastante, un poco, ni...ni..., un poco, bastante, mucho, débil.

El punto representa el *significado connotativo del objeto*.

Luego se pide a cada entrevistado clasificar la intensidad de cada juicio en la escala, la evaluación que cada uno da al objeto por cada escala se detecta por la posición del objeto respecto al origen y está expresada en términos de: calidad (dirección positiva o negativa) e intensidad (distancia del origen).

El diferencial semántico se configura como una combinación de asociaciones controladas y de procedimientos de scaling. Para construir el diferencial semántico, utilizado en este estudio, se han seleccionado adjetivos que especifican atributos relacionados con el objeto de análisis y sus respectivos opuestos, y se han puesto en una lista los atributos y las polaridades opuestas con sus adjetivos correspondientes. La lista está compuesta por treinta y cinco items, de manera que las polaridades negativas y las polaridades positivas aparezcan a veces a la derecha y a veces a la izquierda. El instrumento, por lo tanto, está organizado de esta manera: entre los dos adjetivos se

indican unas líneas discontinuas, generalmente sin etiqueta, el entrevistado tiene que poner una cruz en la posición que corresponde al propio nivel de percepción del objeto entre los dos adjetivos del continuum; cada par de adjetivos, por último, se convierte en una variable en la matriz de datos.

2. El cuestionario es una herramienta de recogida de información, definido como un conjunto estructurado de preguntas y de relativas categorías de respuestas definidas de antemano por quién lo construye, o sea de preguntas llamadas “cerradas” que piden al sujeto que identifique, entre las respuestas presentes, la que más se acerca a su propia idea; y/o de preguntas “abiertas” que no prevén respuestas ya determinadas (Zammuner, 1996) sino que el sujeto pueda responder describiendo y evaluando su propia experiencia. El cuestionario es la herramienta que permite la medida de un fenómeno de forma tanto cuantitativa como cualitativa. Las preguntas de un cuestionario se realizan en el mismo orden y con los mismos términos a todos los sujetos. Esta característica permite recoger de modo uniforme las informaciones sobre los temas que son objeto de investigación y comparar las respuestas entre ellas.

En esta investigación se ha elegido un cuestionario con dos preguntas abiertas de tipo textual (Carli R., Paniccia R. M., 2010): <<¿A qué piensas cuando escuchas esa canción?>> e <<¿A qué recuerdo asociarías esta composición?>>; y una pregunta semi-estructurada, que implica una elección entre las diferentes propuestas y una consiguiente explicación acerca del porqué se haya elegido esa respuesta: <<¿Cuál de las siguientes emociones has sentido (rabia, miedo, tristeza, júbilo, sorpresa, desprecio, disgusto, alegría, envidia, vergüenza, ansiedad, resignación, celos, esperanza, perdón, ofensa, nostalgia, remordimiento, decepción)?>>.

3. Los materiales musicales utilizados para la prueba de escucha son tres composiciones elegidas de la colección *Iberia* de Isaac Albéniz en la versión para piano interpretada por la pianista española Alicia de Larrocha (Pérez Sánchez, A. 2014): *Evocación* (La bemol menor), en compás de 3/4, con baja velocidad que resalta el carácter nostálgico y triste de la composición de la duración total de 6.04 minutos:

Tabla 2 – Velocidad de Evocación. Ejecución de Alicia de Larrocha

Velocidad inicial	Velocidad siguiente	Min. Velocidad	Max. Velocidad	Media
Primera exposición del tema (1-19 compases)	Segunda exposición del tema			
68.00	79.92	50.34	121.12	70.79



Figura 1 – Primera exposición del tema: Evocación

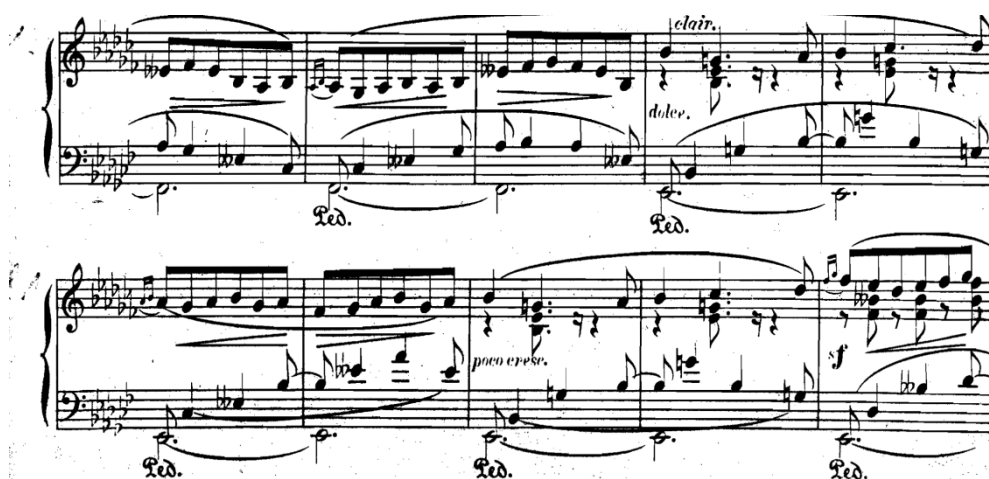


Figura 2 – Segunda exposición del tema: Evocación

El puerto (Re bemol mayor), en compás ternario de 6/8, comenzando con una velocidad metronómica media de 61.25 poco a poco se vuelve más rápida hasta llegar a la segunda sección a una velocidad media de 130.86 que da a la composición un carácter alegre y dinámico, como sugiere el mismo compositor *toujours avec allegresse* (“todos los días con alegría”), de la duración total de 4.11 minutos:



Figura 3 - I sección de la composición. El puerto



Figura 4 - II sección de la composición. El puerto

Málaga (Si bemol menor - Re bemol mayor) en compás de 3/4, con una velocidad metronómica media de 56.79 la pianista Alicia de Larrocha consigue controlar las diferentes dificultades presentes en esta composición difícil de ejecutar y, por consiguiente, de comprender (repentinos cambios de tonalidad, poliritmia debido al continuo deslizamiento de acentos, presencia constante de embellecimientos).

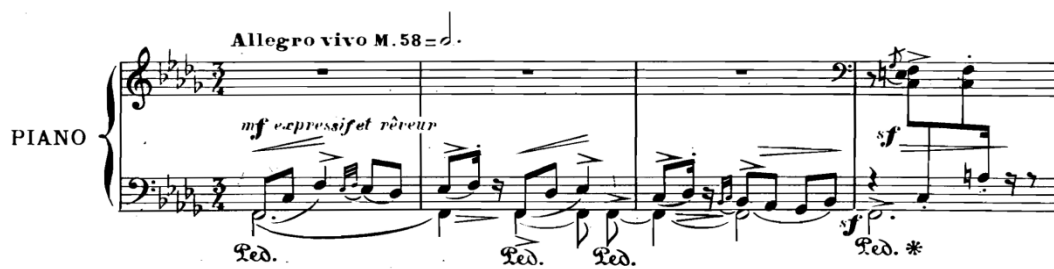


Figura 3 - Primera exposición del tema. Málaga

Procedimiento

Los objetivos y las modalidades de desarrollo de la búsqueda han sido presentados a los responsables de los centros escolares y a los profesores que tenían que colaborar en la suministración de los tests. Entre los acuerdos establecidos con cada centro escolar encontramos el de devolver tres copias de resultados preliminares surgidos en la investigación: a los directores, a los profesores y a los alumnos. La recogida de los datos se ha realizado en diferentes sedes escolares durante los meses de marzo y abril del año escolar 2015-2016. El tratamiento de todas las partes se ha realizado de manera completamente conforme con los principios éticos del APA (*American Psychological Association, 2005*) .

2

La administración de las pruebas ha incluido una sección experimental, acordada con los profesores, de una hora de duración, que se ha desarrollado en las aulas durante el horario escolar. Todos los instrumentos han sido aplicados en el aula, según una modalidad colectiva, en presencia de los profesores y bajo la supervisión constante del investigador. En la sección experimental se ha propuesto por orden: la ficha de presentación del alumno (edad, sexo, curso, título de estudio de los padres, convivencia de los padres, género musical favorito), TEIQue-SF, la audición de las composiciones, diferencial semántico, cuestionario (2 preguntas abiertas, 1 pregunta semi-estructurada).

- 2 Para poder participar a la indagación cada alumno/estudiante de menor edad estaba provisto de una autorización firmada por los padres, junto a otra relativa a la *privacy*.

Al principio, en el encuentro con cada clase se proporcionó una introducción general de la realización para que los participantes se sintieran a gusto y para obtener la máxima colaboración. Los participantes fueron informados sobre las reglas comunes en cada tarea, resaltando el hecho de que no había respuestas correctas o equivocadas, que se mantendrían las respuestas en total secreto, que cada prueba sería utilizada solo con fines investigadores y, por último, que no se atribuirían evaluaciones de ningún tipo. A los participantes se les pidió, además, que enfrentaran autónomamente las pruebas sin hablar con los compañeros. Al final de la reunión se dieron las gracias al responsable del centro escolar, a los profesores y a los alumnos por la colaboración.

Tratamiento estadístico de los datos

El análisis de los datos se ha realizado por medio de dos programas informáticos:

a. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) es un programa para gestionar datos y para calcular estadísticas. A través de la utilización de este software ha sido posible: incluir, nombrar y gestionar las medidas estadísticas; manipular las variables (al igual que las páginas electrónicas); calcular las estadísticas descriptivas, hacer diagramas y realizar un análisis de los datos.

En particular, se han realizado estadísticas descriptivas por lo que concierne a: la edad, el colegio al que asisten, el género, el número de hermanos y hermanas, los progenitores con los que conviven, el título de estudio de los padres, el género musical favorito, el nivel de inteligencia emocional, la comprensión de las emociones presentes en las composiciones escuchadas. Posteriormente han sido examinadas las diferentes correlaciones entre las variables (la edad, el colegio etc.), correlación de Pearson, Rho de Spearman.

b. T-LAB es un programa informático que ofrece un conjunto de herramientas para el análisis de los textos. Permite, de hecho, extraer, comparar y representar gráficamente los contenidos presentes en textos de varios tipos: transcripciones de discursos, artículos de periódicos, documentos empresariales, materiales descargados de Internet, textos legislativos, libros, respuestas a preguntas abiertas, mensajes Twitter, etc.

En particular, el menú T-LAB propone tres grupos de funciones: Análisis de las Co-ocurrencias, Análisis de temáticas y Análisis Comparativos. Ha sido posible utilizar

las funciones del Análisis tanto en modalidad automática como en modalidad personalizada para poder extraer todos los elementos significativos del cuestionario con preguntas abiertas y semi-estructuradas suministradas a los participantes.

Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación han sido organizados en dos secciones principales, según el tipo de análisis utilizado: el primero, exclusivamente cuantitativa, pone en relieve todos los datos obtenidos mediante el uso del SPSS (aspectos sociograficos, nivel de inteligencia emocional, comprensión de las composiciones por medio del diferencial semántico); el segundo, cuantitativa y cualitativa al mismo tiempo, permite, a través de la estrategia *mixed methods* (Niglas, 2000) que utiliza el T-LAB, la implementación de un análisis lexicométrico, enriquecido por un análisis hermenéutico (referencias a los aspectos indicativos de las composiciones, a los recuerdos y a las emociones primarias y secundarias extraídos del cuestionario; De Leo, 2016).

Los resultados principales se resumen a través de tablas, diagramas y comentarios, mientras los datos que pueden ser considerados circunstanciales se incluyen en la sección de los anexos.

Iª SECCIÓN: ANÁLISIS CUANTITATIVO

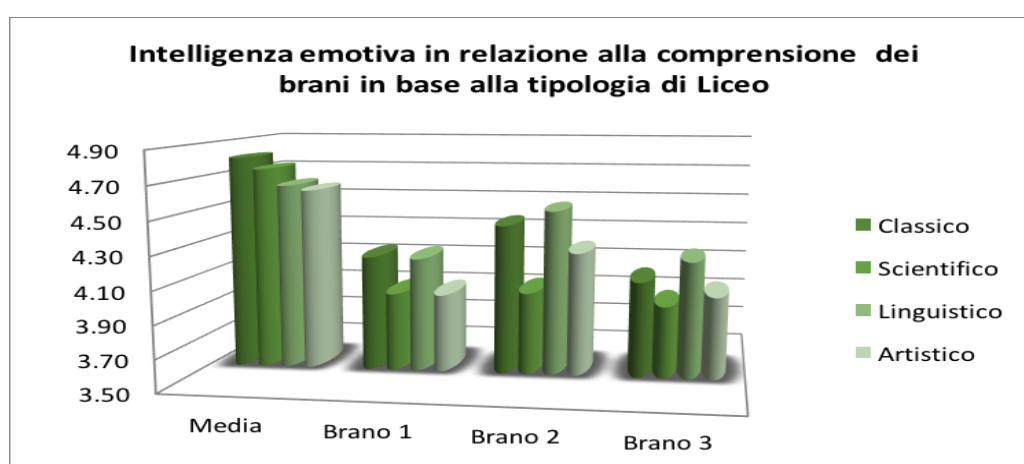


Gráfico 2 – Inteligencia emocional en relación a la comprensión de la música en el tipo de escuela

En el diagrama aparecen los siguientes datos significativos: el nivel medio de inteligencia emocional, así como se ha observado en las respuestas al TEIQue-SF, es diferente en base al tipo de Liceo, con un valor de 4.81 para el Clásico, de 4.74 para el Científico, de 4.64 para el Lingüístico y de 4.61 para el Artístico. En cuanto a la comprensión musical, en cambio, en las respuestas dadas al diferencial semántico, se observa que siempre hay una diferencia en relación con el Liceo al que se asiste, pero con características diferentes en las tres composiciones: el Lingüístico obtiene el mejor rendimiento con la media de 4.20 en la primera, 4.51 en la segunda, 4.22 en la tercera; el Clásico se acerca con la media de 4.20 en la primera, 4.41 en la segunda, 4.09 en la tercera; el Científico se aleja con una media de 3.98 en la primera, 4.00 en la segunda, 3.94 en la tercera; por último, el Artístico obtiene resultados parecidos a los anteriores con una media de 3.98 en la primera, 4.25 en la segunda, 4.00 en la tercera.

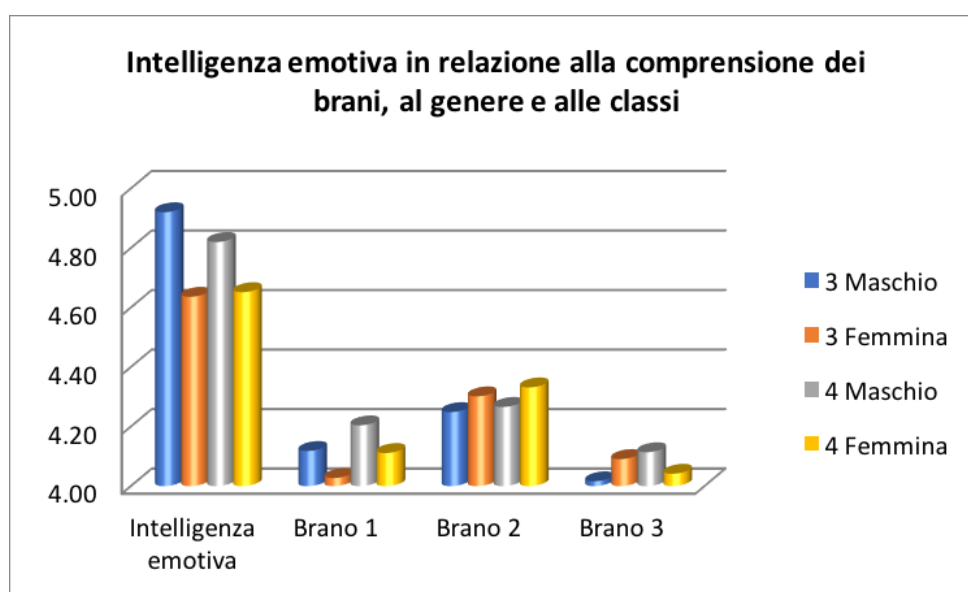


Gráfico 3 - Inteligencia emocional en relación a la comprensión de la música, género y clases

En este diagrama hay que tener en cuenta sobretodo dos aspectos: el nivel medio de inteligencia emocional, así como se ha observado en las respuestas dadas TEIQue-SF, es diferente tanto en el tipo de género (masculino/femenino), con un puntaje mejor en los chicos respecto a las chicas de manera clara tanto en las clases del tercer año (4.92 vs 4.64) como en las clases del cuarto año (4.82 vs 4.65); como también en lo que concierne la comprensión de las composiciones, y se ha observado en las respuestas

dadas al diferencial semántico que hay algunas diferencias, a excepción del tercero que no sigue la tendencia de los dos primeros, porque los alumnos del cuarto año comprenden con mayor facilidad el lenguaje musical: en la primera composición las clases del tercer año han alcanzado una comprensión igual a 4.075, mientras las del cuarto año 4.155; en la segunda las clases de tercer año han alcanzado una comprensión igual a 4.275, mientras las del cuarto año 4.3; en la tercera composición, en cambio, no hay diferencias entre las dos clases, que han alcanzado una media de 4.055.

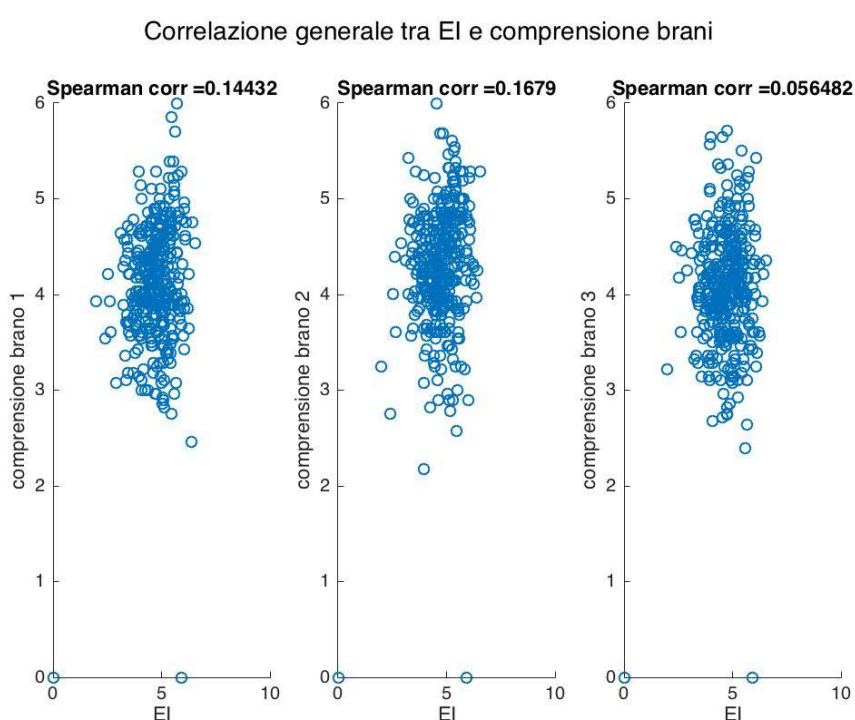


Gráfico 4 – Correlación general de Spearman entre la IE y la comprensión de la música

Este índice de correlación no paramétrico (indicado con r_s o Spearman rho) permite evaluar la fuerza de la relación entre dos variables. Cuando la distribución de las variables X e Y no resulta normal (caso frecuente para poblaciones de datos con un número alto de casos) o cuando las subpoblaciones de los valores Y o X no resultan tener la misma variación.

El coeficiente de correlación de Spearman asume los valores entre -1 y $+1$ indicando en el signo y en el valor el tipo y la fuerza de la correlación. El signo más

(“+”) indica una correlación directamente proporcional, el signo menos (“-”) indica una correlación inversamente proporcional; valores de rho cerca de 1 indican una correlación perfecta, el valor rho=0 o muy cerca de 0 indica que no hay ninguna correlación.

Se establece una correlación significativa a un nivel superior de 0.01; está claro como en este caso la relación entre las dos variables X=EI e Y=comprensión de la composición, es significativa sobre todo con respecto a la primera y a la segunda composición en las cuales los valores son respectivamente de rho= 0.14432 y de rho= 0.1679.

II^ SECCIÓN: ANÁLISIS CUANTITATIVO/CUALITATIVO (*mixed methods*)

Evocación

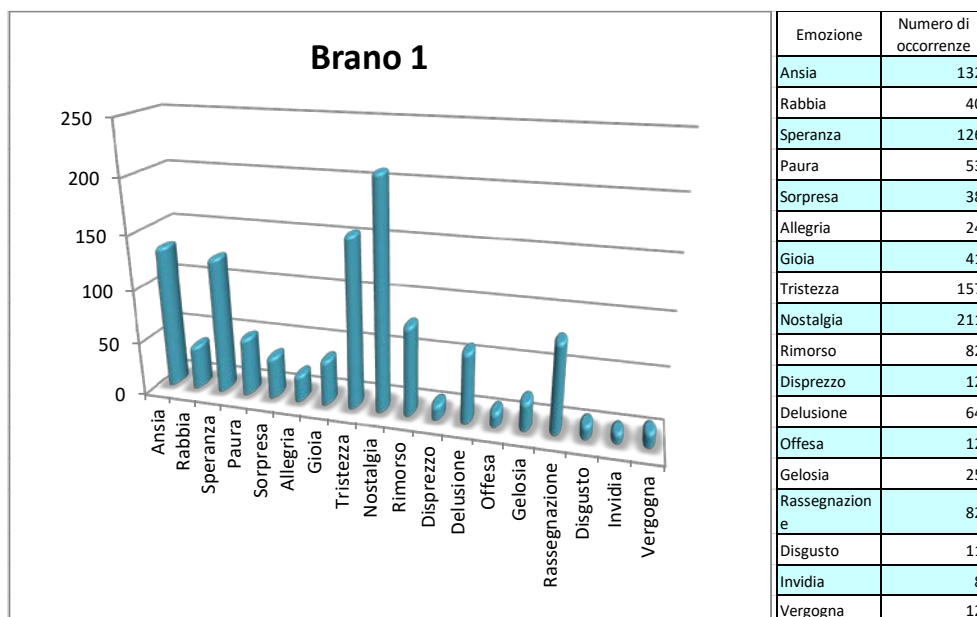


Gráfico 5 – Las emociones surgen de la escucha de la Evocación

Resulta evidente en el diagrama como los alumnos han sido capaces de comprender plenamente la atmósfera de la sinfonía. El número de las ocurrencias, de hecho, destaca como las emociones que el autor quería comunicar surgen de manera preponderante:

nostalgia (211), tristeza (157), ansiedad (132), esperanza (132), resignación (82) y remordimiento (82).

A partir del estudio de la frecuencia de los temas, se comprueba como predominan las emociones de nostalgia (211), tristeza (157), ansiedad (132), esperanza (132). Parece que estas emociones son independientes las una de las otras, pero si se les observa en su relación emocional se puede constatar lo interdependientes que son. Es precisamente el tema nostalgia el que sirve como nudo de conexión. Mirar hacia atrás mejora nuestras perspectivas para el futuro, la nostalgia por el pasado no tiene que ser considerada como un signo de debilidad sino como un estado psicológico que da fuerza. Considerada por mucho tiempo un desorden mental, la *saudade*, hoy en día, se ve como una herramienta poderosa para combatir la ansiedad y la depresión: el tiempo que pasamos disfrutando de la dulzura de los recuerdos nos transmite la llamada empatía social, y es un antídoto contra la soledad y la alienación. <<La nostalgia conecta el pasado con el presente guiándonos con positividad hacia el futuro>> (Wildschut, Sedikides, 2006).

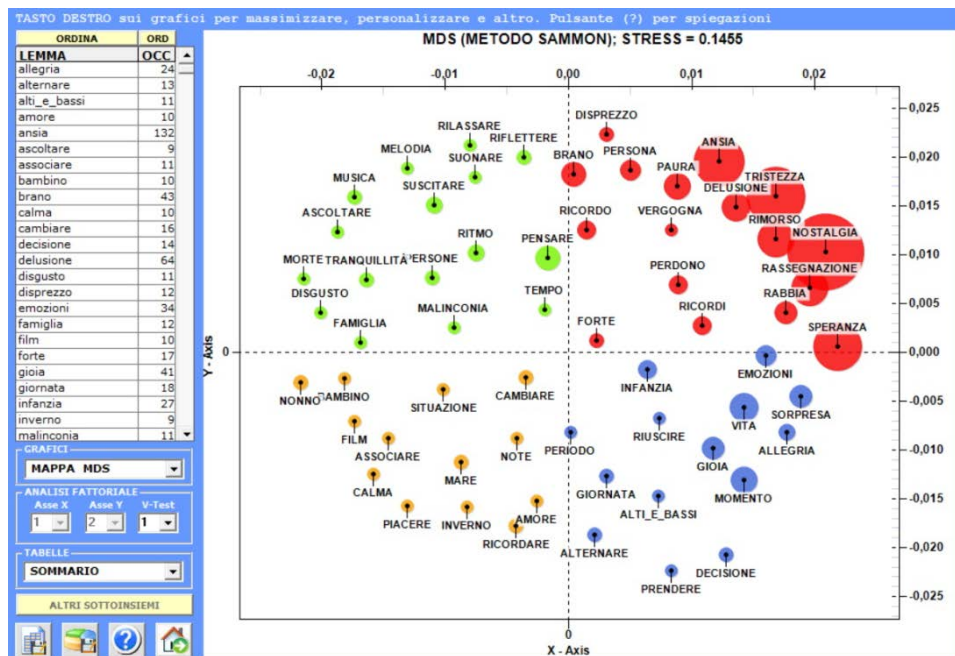


Gráfico 6 – Análisis co-word de Evocación

En particular, existen tres áreas medibles del recuerdo, denominadas: rumia, pensamiento contrafáctico y nostalgia. Las dos primeras están conectadas con sentimientos negativos, sensaciones de amargura y depresión: estas ocurren cuando se utilizan los recuerdos negativos para hacerse daño, para que no se olvide todo el dolor que se ha vivido, o para reforzar remordimientos y arrepentimientos, no es casualidad que, entre las respuestas dadas, el tema tristeza aparece 157 veces, así como el tema ansiedad aparece 132, asumiendo un rol predominante. La nostalgia, en cambio, se distingue por algunos rasgos positivos: <<Estar nostálgicos sirve para acordarse de la intimidad que se sintió en un tiempo pasado. Y, por consecuencia, del hecho de ser capaces de construir relaciones y alcanzar objetivos>>. Recordándonos que somos capaces de amar y que podemos ser amados, nos preparamos de forma natural con la sonrisa al futuro. La nostalgia también se observa incluso después de escuchar una composición como una especie de mecanismo neurológico de defensa. Se utiliza para protegerse de los pensamientos negativos y de las situaciones difíciles. Gracias a la melancolía se compensan los estados de malestar, y de aquí la conexión con el segundo tema más importante que es esperanza (132), que eleva el significado de lo que se recuerda, conectándose continuamente con el pasado, y encontrando, finalmente, un nuevo sentido del equilibrio.

El puerto

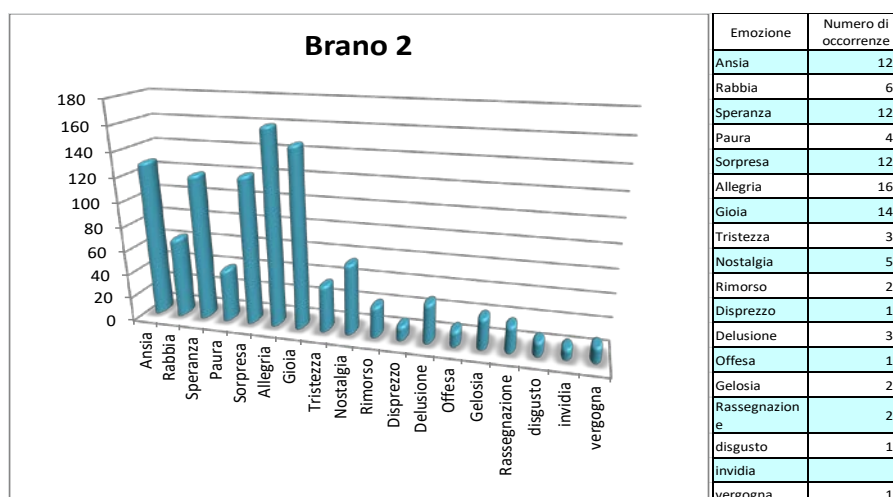


Gráfico 7 - Las emociones que surgieron de escuchar a El Puerto

El carácter vivo y dinámico de la segunda composición parece muy claro para los oyentes.

El número de las ocurrencias, de hecho, resalta el modo en el que se ha comprendido el carácter laborioso, festivo, juguetón del puerto de mar hasta el punto de inducirlos a elegir entre los diferentes items sobre todo las emociones positivas: alegría (161), júbilo (148), sorpresa (122), ansiedad (128), esperanza (120).

Es por esta razón que *El puerto* favorece también, en efecto, una correlación más alta entre el EI y la misma comprensión del lenguaje emocional de la música; como ha sido observado recientemente por algunos investigadores, una condición de emotividad positiva lleva a aumentar la capacidad cognitiva (Wildschut, Sedikides, 2006) favoreciendo la atención y la concentración.

Málaga

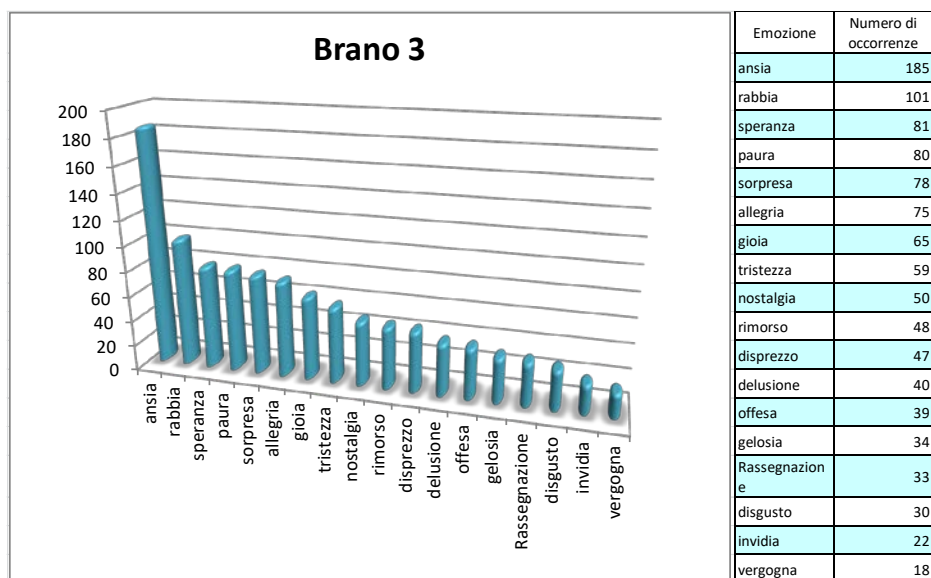


Gráfico 8 - Las emociones que surgieron de la escucha de Málaga

La última composición ha sido elegida por la dificultad de su descodificación tanto por sus características modales (hay un pasaje continuo entre la tonalidad Si bemol menor, tonalidad de planteamiento, y la relativa mayor de Re bemol, y otros deslizamientos en otras tonalidades como Mi bemol menor o Fa mayor o La bemol

menor) como por las características rítmicas (la sucesión de desplazamientos de acentos en la parte aguda y también en la parte baja crea una variada poliritmia).

Esta complejidad, buscada deliberadamente por el experimentador, ha creado en los alumnos considerables dificultades y es por eso, como se subraya en el diagrama, que los únicos temas que tienen un valor preponderante son: ansiedad con 185 ocurrencias y rabia con 101.

Ansiedad, generada por la incapacidad de los sujetos de entender todas las estratificaciones complejas, melódicas y rítmicas presentes en la composición; y rabia, porque los cambios repentinos no están comprendidos en manera adecuada por el oyente, proporcionando una especie de irritación cognitiva y emotiva (Labbe, Schmidt, Babin, Pharr 2007).

De esta manera, se consigue completar la comprensión de la correlación de Sperhman, cuyo puntaje es tan bajo en la relación entre comprensión de las composiciones/EI en los alumnos.

Limitaciones del estudio

Habiendo utilizado tanto una investigación cuantitativa como una investigación cualitativa, se puede considerar que las limitaciones hayan sido compensadas en parte, por los dos enfoques diferentes. Evidentemente, comparando los datos, se ha constatado una mayor comprensión de las composiciones por medio del cuestionario, mientras el diferencial semántico se ha revelado una herramienta poco adecuada para determinar de manera precisa las emociones surgidas por la escucha de las composiciones.

Otra limitación se ha relevado a causa de la imposibilidad del experimentador de aplicar el material en un entorno libre de posibles distracciones, ya que el grupo de la clase estaba formado por un número considerable de alumnos que escuchaban la composición al mismo tiempo.

Propuestas de nuevas investigaciones

El marco empírico ha comprobado la hipótesis inicial de mi búsqueda: la composición musical puede ser considerado un instrumento válido para poner a prueba las competencias emotivas, por tanto, puede resultar muy útil por búsquedas sucesivas, sea en el ámbito estrictamente psicológico sea en el ámbito pedagógico.

En efecto, teniendo en cuenta el hecho de que la inteligencia emotiva es un constructo que todavía no está definido en manera inequívoca, está sometido a constantes reinterpretaciones, y que resulta particularmente difícil traducirlo en términos operativos y cuantificarlo objetivamente, este estudio podría abrir una serie de investigaciones con el fin de desarrollar una nueva herramienta para la evaluación del EQ.

Si se consideran las limitaciones mayores de las heramientas hasta hora utilizadas (los tests de *performance* demasiado largos y caros, y los cuestionarios *self-report* ineficientes para evaluar el EI efectiva basándose exclusivamente sobre la percepción del sujeto), el reconocimiento de las emociones en una composición musical podía ser una tercera solución para estimar el Coeficiente Emocional (EQ). Esta propuesta, de hecho, reduciría considerablemente los defectos mostrados en los otros metodos de evaluación que se utilizan hoy en día: el tiempo requerido por esa aplicación es de aproximadamente 30 minutos y el material que se utiliza es extremadamente barato; además, se evitaría la limitación de la *Socially Desiderable Responding (SDR)* propia de los cuestionarios *self-report*, que lleva a quién realiza el test a describir sistemáticamente así mismo con una tendencia excesivamente positiva; en fin, podría considerarse un test no invasivo.

Por lo que concierne el aspecto educativo, en cambio, la escucha de las composiciones musicales en el aula con la consiguiente entrega de cuestionarios podría facilitar unos currículos escolares destinados a indagar los niveles de inteligencia emotiva de los alumnos y a intervenir positivamente para un eventual desarrollo de la misma.

BIBLIOGRAFÍA ESENZIAL

Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory Development Assessment and Application at Home School and in the Workplace*, San Francisco California: Jossey-Bass. pp. 40-59

Brown, C. (2014). *The Effects of Emotional Intelligence (EI) and Leadership Style on Sales Performance. Economic Insights – Trends and Challenges*. Vol. III (LXVI). No. 3/ 1 - 14.

Carli, R., Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Il Mulino. Bologna.

Carli, R., Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Carbone, A. & Bucci, F. (2016). *Emotional Textual Analysis*. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.) *Handbook of methodological approaches to community based research: Qualitative quantitative and mixed methods*. New York NY: Oxford University Press.

De Leo, D. (2008). *La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica*. Mimesis Edizioni. Milano.

De Leo, D. (2016). *Lettere in dialogo. Tratti del Magistero dell'Arcivescovo D'Ambrosio alla Diocesi di Lecce*. Edizioni Milella Lecce.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2009b). Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF): proprietà psicometriche della versione italiana. *Giornale di Psicologia dello sviluppo*, pp14-24.

Downey, L. A., Mountstephen J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60 (1) 10-17.90.

Drake, C. & Bertrand, D. (2003). The quest for universal in temporal processing in music. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.) *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.

Eerola, T., Friberg, A., Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution linearity and additivity of primary musical cues. *Front Psychology*. 4: 487.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., Buchner, A. (2007). G*power 3: A flexible statistical power analysis program for the social behavioral and biomedical sciences. *Behav Res Methods*; 39:175–191.

Fujioka T., Trainor L. J., Ross B., Kakigi R., Pantev C. (2004). Musical Training Enhances Automatic Encoding of Melodic Contour and Interval Structure. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 16 No. 6 Pages: 1010-1021.

Gabrielsson, A., Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In Juslin P. N. Sloboda J. A. (Eds.) *Music and emotion: Theory research and applications* (pp. 367–400). Oxford: Oxford University Press.

Gagnon, L., Peretz I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgments in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, 17: 25–40.

Labbe, E., Schmidt, N., Babin, J., Pharr, M. (2007). Coping with Stress: The Effectiveness of Different Types of Music. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. Vol. 32, Issue 3, pp. 163–168.

Licciardello, O. (2013). *Gli strumenti psicosociali nella ricerca e nell'intervento. Premesse epistemologiche e dimensioni applicative*. Edizioni Franco Angeli.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. pp. 232-242.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto Canada: Multi Health Systems.

Niglas, K. (2000). *Combining quantitative and qualitative approaches*. European Conference on Educational Research. Edinburgh.

Osgood, C.E., Suci, G. J., Tannebaum, P.H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Padial Garrido, C. A. (2016). *Música y polisemia. Folklore y Flamenco en Iberia de Albéniz*. Thesis doctoral. Universidad de Málaga.

Palmer, C. & Krumhansl, C. L. (1990). Mental representations for musical meter. *Journal of Experimental Psychology - Human Perception and Performance*, 16 (4) 728-741.

Pérez Sánchez, A. (2014). *El legado sonoro de Iberia de Isaac Albéniz: la grabación integral: un estudio de caso*. Thesis doctoral. Universidad Complutense Madrid.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17: 39-57.

Petrides, K. V., Niven, L. & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18: 101-107.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36: 277-293.

Resnicow, J. E., Salovey, P., Bruno, H. (2004). Is Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 22 No. 1; (pp. 145-158).

Schaefer, R. S. (2014). *Mental Representations in Musical Processing and their Role in Action-Perception Loops*. EMR University of California Santa Barbara.

Trombini, E., Mancini, G. (2011). *Dalle emozioni all'intelligenza emotiva. Comprendere per educare*. Espress Edizioni.

Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek, E.L. (2011). Emotional and Psychophysiological Responses to Tempo Mode and Percussiveness. *Musicae Scientiae*. Vol.15 Issue 2.

Wildschut, T., Sedikides, C. (2006). Nostalgia: Content Triggers Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 91 No. 5 975–993.

INTRODUCCIÓN

“Tutta la musica oggettiva si basa sulle ottave interiori. Essa può dare risultati precisi, non solo d’ordine psicologico, ma d’ordine fisico. La leggenda della distruzione delle mura di Gerico con la musica è proprio una leggenda di musica oggettiva. La musica ordinaria, di qualunque tipo, non farà mai crollare muri, ma la musica oggettiva invece lo può. E non soltanto può distruggere, ma può anche edificare“

(Ouspensky P. D., 1976).

A partire dalla mia prima adolescenza ho imparato a suonare alcuni brani composti dal musicista spagnolo Isaac Albéniz. Più studiavo le sue opere per pianoforte, più sentivo l'esigenza di comprendere a fondo quali erano gli elementi che riuscivano a suscitare in me in modo così vigoroso e pregnante diverse emozioni, tanto da cambiare il mio stato d'animo tutte le volte che mi accingevo ad eseguirle.

E proprio il desiderio di analizzare in maniera più rigorosa e scientifica il suo capolavoro pianistico, Iberia, mi ha indotto ad avviare questa ricerca. Ho sentito l'esigenza di capire se il coinvolgimento emotivo dato dall'esecuzione e dall'ascolto di questi brani era solo un aspetto della mia sensibilità ed accurata educazione musicale, studio pianoforte dall'età di sette anni, o poteva coinvolgere anche gli altri ascoltatori, pur non avendo una conoscenza specifica nell'ambito della musica classica.

Pertanto riuscire ad impostare, seguendo questo mio interesse, una ricerca dal punto di vista psicologico ed epistemologico ed elaborarla sia teoricamente che empiricamente è risultato un lavoro arduo, anche perchè nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale non esistono altri studi simili, è stato necessario svolgere un'analisi

comparativa di modelli interpretativi di ambiti tematici affini per cogliere possibili connessioni e prospettive.

Da questa ermeneutica degli studi affini, nello specifico relativi alle composizioni alnebiziane, è stato elaborato un disegno di ricerca modellizzato su quattro aspetti costitutivi: l'intelligenza emotiva, la percezione musicale, le emozioni in musica e l'analisi fenomenologica dei quaderni di Iberia.

E sono questi gli argomenti esaminati nella prima parte, il fondamento teorico, di questo lavoro. Obiettivo fondamentale del primo capitolo è quello di presentare la complessità del concetto di intelligenza emotiva, ripercorrendo e contestualizzando le riflessioni e i modelli presenti in ambito teorico ed empirico, anche in una dimensione storica. Si è tentato di offrire una definizione sistematica del costrutto sulla base degli studi attualmente disponibili nel panorama nazionale ed internazionale, per distinguere le nozioni scientifiche sufficientemente affidabili che sono state raggiunte in quest'area di ricerca: dalle conoscenze più divulgative, generiche e scarsamente comprovate, alle pubblicazioni degli ultimi tempi (Trombini, E., Mancini G., 2011).

Attraversando tale dibattito non mi sono voluta fossilizzare sulla questione relativa alla superiorità esplicativa di un modello rispetto ad un altro, ma la questione primaria di questo capitolo è come tali differenze sul piano concettuale si riflettono nel diverso approccio alla misurazione dell'intelligenza emotiva. Gli studi che hanno come riferimento il modello delle abilità utilizzano, infatti, strumenti di misura basati sulla performance (Mayer et al., 2001), che valutano la capacità di risolvere compiti che coinvolgono abilità emotive, mentre i modelli misti (Bar-On, 2000), o la corrente della Trait EI (Petrides e Furnham, 2004), impiegano questionari di auto-valutazione (*self-report*) che misurano non l'intelligenza effettiva, ma quella percepita dal soggetto, ovvero singole componenti dell'EI, permettendo di ottenere anche un punteggio globale.

Dopo un'accurata disamina dei diversi modelli, è stato scelto lo strumento di valutazione dell'EI elaborato da Petrides e Furnham (2003) nella versione italiana degli studiosi Di Fabio e Palazzeschi (2009), i quali hanno dimostrato l'attendibilità del test in quanto consente di individuare anche nella *short-form* i quattro fattori principali (Well-being, Self-control, Emotionality, Sociability) in maniera valida e allo stesso tempo rapida. Appare evidente, però, che qualunque test venga preso in considerazione per la somministrazione al campione prescelto conserverà comunque dei limiti, dovuti dal

fatto che la ricerca nell'ambito dell'EI merita ancora di essere approfondita ed esaminata in tutte le sue complesse sfaccettature.

Relativamente al suo utilizzo lo strumento trova applicazione in diversi ambiti: educativo (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen e Stough, 2008), clinico e della salute (Petrides, 2011), relazioni sociali (Faul, 2007), lavorativo (Brown, 2014). Non risulta, però, l'utilizzo di questo strumento sia in Italia che all'estero nell'ambito artistico musicale o nella psicologia della musica, e più nello specifico in una ricerca che metta in correlazione l'intelligenza emotiva con la percezione musicale di brani di musica classica.

Un unico tentativo è stato svolto, così come confermatomi con una e-mail dallo stesso Prof. re Kostantinos Petrides³, nel 2006 con lo studio *The trait emotional intelligence of ballet dancers and musician*, utile per confermare la validità dello strumento e non per metterlo in correlazione con la capacità di questi soggetti di comprendere meglio il linguaggio emozionale dell'arte; mentre una ricerca svolta nell'ambito del costrutto elaborato da Mayer, Salovey e Caruso (2002), e dunque, con l'utilizzo di uno strumento di valutazione dell'intelligenza emotiva differente (MSCEIT), *Is recognition of Emotion in Music Performance an aspect of Emotional Intelligence?* (Resnicow J.E. & Salovey P., 2004), ha rilevato una correlazione tra la sensibilità all'emozione musicale e l'intelligenza emotiva. Tra i limiti, segnalati dagli stessi ricercatori, nella conclusione vi è, però, l'esiguità del numero del campione; lo studio è stato condotto su soli 24 partecipanti.

Oltre agli studi condotti su questo specifico tema, non secondario anzi essenziale e fondante l'analisi stessa della ricerca, che può condurre alla comprensione delle emozioni generate dai brani (Evocación, El puerto, El Albaicín) estrapolati dalla raccolta di Iberia: la percezione musicale. Il secondo capitolo, infatti, si concentra solo su alcuni temi di questo argomento, in particolare sul fenomeno dell'ascolto che mette insieme diverse componenti cognitive: il raggruppamento e la segmentazione (Drake e Bertrand, 2003); la comprensione di strutture metriche ed armoniche (Palmer, Krumhansl, 1990); l'interpretazione di carattere affettivo-emotiva che viene suggerita dall'ascolto di un brano (Schaefer, 2014); la percezione dell'altezza, che si scompone in

³ Petride k. V., London Psychometric Laboratory (UCL). www.psychometriclab.com

elaborazione del contorno ed elaborazione degli intervalli (Fujioka, Trainor, Ross, Kakigi, Pantev, 2004).

Alla comprensione di questi aspetti dello stimolo musicale, che porta alla trattazione più specifica dei fattori strutturali della musica che conducono alle emozioni (Gabrielsson, Lindström, 2010), viene dedicato il terzo capitolo. Esiste, dunque, una relazione fra l'intensità e la qualità delle emozioni provate e la struttura del brano musicale. Fra i diversi fattori strutturali che giocano un ruolo nell'espressione dell'emozione in musica, il tempo sembra avere un posto privilegiato. Il tempo veloce, per esempio, fa variare considerevolmente la dimensione dell'*arousal*, definibile come una sorta di attivazione generalizzata (Gagnon, Peretz, 2003). Anche il modo ha un'importante funzione, e questo era noto fin dall'antichità, basti pensare ai greci che utilizzavano diversi modi (lidio, dorico, frigio) a cui davano una connotazione caratteriale ben definita. Nel sistema tonale occidentale i modi maggiore e minore hanno un'importante influenza sulla dimensione della valenza, con il modo maggiore a connotazione positiva, mentre il minore a quella negativa (Van Der Zwaag, Westerink, Van den Broek, 2011). Un altro fattore importante sembra essere il timbro degli strumenti (Eerola, Friberg, Bresin, 2013), che è ovviamente legato al registro (acuto, medio, grave) nel quale essi risuonano. Il tempo di attacco e la struttura degli armonici possono in effetti rendere un suono più o meno gradevole. Anche la complessità armonica e ritmica di un brano incide in maniera determinante. Non a caso musiche troppo dissonanti o con ritmi non regolari, come ad esempio la musica contemporanea, hanno una connotazione negativa e sgradevole.

In questa prima parte del terzo capitolo le emozioni sono state analizzate come proprietà intrinseche alla musica, quindi in un certo senso indipendenti dalla coscienza e dalla storia personale di un individuo, ma un elemento importante dell'emozione in musica è invece influenzata dall'esterno, ossia dal vissuto e dalla conoscenza di ogni singolo individuo.

Da questo punto di vista, la psicologia della musica non riesce ancora a dare delle risposte esaustive sul perché tale arte abbia un così alto impatto emotivo. Sul piano teorico si può affermare che probabilmente la grande forza della musica risiede nella sua quasi totale assenza di significato denotativo ma ricca di elementi connotativi, la musica non ha un referente semantico univoco. Non vi è alcuna relazione definita fra un

brano musicale e la realtà extra. Allo stesso tempo, una delle caratteristiche dell'individuo è cercare sempre di attribuire un senso alle cose. Quando si ascolta la musica, è quindi possibile che il senso che si presta più facilmente a legarsi a essa sia un senso emozionale. La musica è da considerarsi un oggetto rappresentazionale aperto, ossia un contenitore di rappresentazioni non definite. Se la musica contenitore è definita nelle sue caratteristiche strutturali-musicali, il contenuto è lungi dall'essere determinato dalla struttura. Chi ascolta, quindi, ha la possibilità di "riempire" il contenitore musica con le emozioni del momento, e queste si fissano in quanto diventano parte del senso di quella determinata musica (De Leo, 2008).

Attraverso questo assunto teorico si passa al quarto capitolo, in cui viene affrontata una lettura fenomenologica dei quaderni di Iberia che tenendo conto dei parametri fondamentali della percezione musicale: ritmo (Gagnon, L., Peretz, I., 2003), modo (Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek, E.L., 2011) e struttura (Gabrielsson, A., Lindström, E., 2010), conduce in maniera analitica e argomentata alla scelta dei brani da somministrare al campione: *Evocación*, in cui è presente una dolente melodia in La bemolle minore che sin dalle prime battute ha un carattere ritmico definito e costante, tipico del *fandaguillo*. Nella prima parte della composizione assume particolare rilievo l'intervallistica; il compositore, infatti, utilizzando quasi esclusivamente suoni congiunti (toni e semitoni) distribuiti in un piccolo ambito, riesce a rendere il carattere vago e ancora non delineato del primo inciso molto intimo facendo presagire l'atmosfera fortemente evocativa di cui è intriso tutto il brano; tra tutti spicca per la sua carica malinconica il primo intervallo (Mi bem-Do, terza minore). L'accompagnamento basato su elementi molto semplici e costanti, quali il lunghissimo pedale di tonica utilizzato nelle prime tredici battute e il pedale ritmico dall'elemento sincopato presente in tutta la pagina, si contrappone al languido fluire del canto creando sin dall'inizio una tensione crescente. Il carattere ansimante, sincopato, dolente del basso stabile per portare l'ascoltatore in una dimensione più interiore.

El puerto, il secondo brano rivela l'allegria operosità di un porto di mare andaluso. L'ambiente ricco di vita e proliferante di attività viene rappresentato da una serie di danze dal carattere giocoso e spigliato. La prima danza è il *polo*, caratterizzato da una vivacità ritmica in un tempo ternario (6/8) e da ripetute e costanti sincopi. Senza un attimo di respiro viene introdotta, già alla settima battuta la seconda danza: la *bulerias*,

che si sovrappone al *polo* rendendo binario il tempo ternario. L'entrata del tema, costituito da una melodia a picco, avviene solo nell'undicesima battuta ed evidenzia come il ritmo sia la sostanza principale dell'intera composizione, poiché non percorre un suo cammino melodico indipendente, ma attraverso la ripetizione della stessa nota lascia che il ritmo sincopato lo trasporti con esso. Man mano che queste note si conquistano un ambito intervallare più ampio, il pedale di tonica tenuto per ventisei battute crea un'ampia tensione sonora permeando di gusto squisitamente popolare la prima parte, e nel dissolversi, nella cadenza alla quarantunesima battuta grazie all'accordo di DO bemolle maggiore usato al posto della dominante, richiama il gusto modale antico tipico della musica popolare antica.

Málaga, nella prima pagina c'è un'esposizione di ritmi e spunti melodici, introdotti e accompagnati da un lungo pedale della dominante di Si bemolle minore, tonalità d'impianto. La tonalità minore, che tante volte Albéniz usa per rimarcare il colore folcloristico, qui viene estesa anche al tono della dominante che, conservando i rapporti tonali, risulta in più malinconico e modale. Né la modalità è estranea ad Albéniz, gli esempi sono infatti numerosi: basti citare in questo episodio lo scivolamento di tono che (batt. 46-57), oppure la seconda pagina di questo brano nella quale le prime tre battute sembrano essere in Mi bemolle minore, mentre alla quarta battuta torna l'armonia di Fa maggiore sulla quale si innesta con struggente dissonanza il terzo grado abbassato di semitono (La bemolle). Compare già all'inizio una forma di poliritmia data dallo spostamento d'accenti, a cui si contrappone il ritmo regolare del pedale di Do minore; gli elementi di congiunzione sono due: la dominante e una scala discendente melodica di Fa minore.

Infine, nell'ultima parte della tesi (quinto capitolo), relativa al marco empirico, ci si propone di approfondire concretamente la correlazione tra intelligenza emotiva e comprensione del linguaggio emozionale di Isaac Albeniz attraverso una ricerca empirica condotta su un ampio campione di adolescenti frequentanti il terzo e il quarto anno di differenti indirizzi di liceo (classico, scientifico, linguistico e artistico).

Dopo aver somministrato un test sull'intelligenza emotiva, sono effettuate sia un'indagine quantitativa che un'indagine qualitativa; nel primo caso, viene somministrato il differenziale semantico (Licciardello, O., 2013) per far emergere il significato implicito attribuito da ciascun soggetto alle emozioni comprese, mentre nel

secondo caso, viene somministrato un questionario a risposta aperta e a risposta chiusa per individuare le emozioni presenti nei brani e le emozioni provate (Carli, R., Paniccia, R.M., 2010). Il marco empirico ha così convalidato ampiamente l'ipotesi iniziale della mia ricerca: il brano musicale è un valido strumento per testare le competenze emotive, pertanto può risultare di grande utilità formativa per una programmazione di didattica volta ad indagare i livelli dell'intelligenza emotiva degli alunni.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: L'INTELLIGENZA EMOTIVA

INTRODUZIONE

Il costrutto dell'Intelligenza Emotiva, solitamente sintetizzato con le iniziali EI (Emotional Intelligence), si è rivelato, negli ultimi decenni, tra i più complessi ed interessanti della letteratura scientifica.

Diversi psicologi hanno cercato di darne una definizione approdando, però, a conclusioni differenti; in generale, sono concordi nel ritenere l'Intelligenza Emotiva formata da una serie di competenze utili per identificare, gestire ed esprimere le emozioni e a considerarla come una risorsa indispensabile dell'individuo per affrontare le richieste e le pressioni dell'ambiente esterno.

Per secoli gli studiosi hanno ritenuto che l'intelligenza fosse superiore a qualsiasi forma di emozione e che per avere successo esistenziale era necessario bandire le emozioni dalle attività quotidiane e lavorative.

Solo a partire dal 1973 è sorto, grazie al noto psicologo statunitense Paul Ekman, un nuovo indirizzo di studi, *cognition and affect*, che ha considerato le emozioni non come un ostacolo alla realizzazione dei propri obiettivi, ma come risorse motivanti che agevolano l'adattamento dell'individuo, incanalano le sue attività cognitive per rivolgere la sua concentrazione su un obiettivo utile.

Alla luce di questa rivalutazione della sfera emotiva per realizzare, in equilibrio con la sfera cognitiva, l'adattamento all'ambiente, il superamento delle difficoltà e delle sfide quotidiane, due studiosi americani tra il 1990 e il 1993, Salovey, P., e Mayer, J. D., hanno sviluppato sia un modello teorico che uno strumento di misurazione dell'Intelligenza Emotiva, che diffondendosi a livello internazionale ha consentito un notevole ampliamento dell'interesse di diversi psicologi.

Certo il passaggio da un modello unidimensionale di intelligenza, che valutava solo lo sviluppo cognitivo di una persona (Binet & Simon, 1905), ad un modello multidimensionale, è stato graduale e ricco di spunti diversificati.

Differenti contributi sono stati dati per sottolineare che una valutazione del solo QI (Wechsler, 1955), per quanto accurata, non può stabilire il successo degli individui in ambito professionale e sociale.

1. MODELLI MULTIFATTORIALI DELL'INTELLIGENZA

Il primo studioso che ha criticato la visione unidimensionale dell'intelligenza è stato Thorndike, E. L., introducendo il concetto di Intelligenza Sociale. Grazie al contributo di un altro psicologo, Stein, S., venne ipotizzata l'esistenza di una forma diversa d'intelligenza, non più misurabile solo attraverso il quoziente intellettivo: l'Intelligenza Sociale, definita come "abilità di comprendere e rapportarsi a uomini e donne, ragazzi e ragazze e di agire in modo adeguato nelle relazioni umane" (Thorndike, R.L., & Stein, S. 1937).

Il paradigma tripartito proposto da questi studiosi si articola in questa maniera: intelligenza astratta e scolastica (comprensione e gestione delle idee); intelligenza meccanica visuo-spaziale (comprensione e manipolazione degli oggetti concreti); intelligenza sociale o pratica (comprensione e gestione delle persone e azione equilibrata in contesti sociali diversificati).

Successivamente, si deve soprattutto alle ricerche condotte dallo psicologo statunitense Howard Gardner l'abbandono dell'idea che l'intelligenza cognitiva possa esprimere in maniera completa l'articolazione dell'intelligenza. Con la pubblicazione di *The Shattered Mind* (1975), lo studioso elabora le prime ipotesi sulla teoria delle Intelligenze Multiple, elencando ben sette tipologie differenti di intelligenza che ogni individuo adopera, in base alle circostanze, con modi e in tempi differenti. Ognuno di noi ne possiede alcuni più sviluppati di altri e nel tempo può sviluppare quelli in cui risulta più carente. In una delle sue opere più conosciute, *Frames of Mind* (Gardner, 1983), le sette intelligenze vengono così elencate:

1 Linguistica (Word Smart): consente agli individui di comunicare tra loro attraverso i meccanismi di elaborazione dell'informazione linguistica;

2 Musicale (Music and Nature Smart): consente agli individui di creare, capire e comunicare i significati veicolati dal suono.

3 Logico-Matematica (Number Smart): implica l'uso del ragionamento astratto.

4 Spaziale (Picture Smart): consente di percepire informazioni visive o spaziali trasformando o costruendo delle immagini in assenza di uno stimolo fisico corrispondente.

5 Corporeo-Cinestetica (Body Smart): consente agli individui di controllare i propri movimenti, di riconoscere le posizioni del proprio corpo nello spazio e di manipolare gli oggetti.

6 Intrapersonale (Self Smart): processi di individuazione/separazione dei primi anni di vita e consente agli individui di riconoscere la propria vita affettiva e le proprie emozioni.

7 Interpersonale (People Smart): basandosi sulle relazioni affettive precoci consente agli individui di distinguere gli stati d'animo, le motivazioni e le intenzioni degli altri.

In particolare, l'intelligenza Intrapersonale, definita da Gardner, H., come la capacità di accedere *"all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni, di discriminare istantaneamente tra questi sentimenti simbolici, di attingere ad essi come mezzo per capire e guidare il proprio comportamento e di distinguere un senso di piacere da un senso di dolore"* (Gardner, H., & Qualter, P. 2009).

Risulta, però, assente in questa analisi la possibile misurazione delle diverse intelligenze, in quanto viene data una spiegazione delle stesse in base al loro significato culturale e sulla base della loro corrispondenza con le strutture neurali del cervello umano.

Anche lo psicologo statunitense Sternberg, R., ritiene che l'intelligenza non possa essere considerata come una singola abilità, ma come una componente eterogenea e complessa. Nella sua opera, *The triarchic mind: a new theory of human intelligence* (1985), infatti, divide l'intelligenza in tre parti differenti: analitica (astrazione): capacità di analizzare, valutare e confrontare le informazioni; pratica: capacità di utilizzare materialmente le informazioni apprese ed elaborate; creativa: possibilità di trovare soluzioni originali, produrre innovazioni, scoperte, avere insight. Nel momento in cui l'individuo possiede queste tre abilità in maniera equilibrata riesce a comportarsi adeguatamente ed efficacemente in diversi contesti socioculturali.

Lo studioso introduce, inoltre, altre tre sottocategorie: componenziale, rilevanza per l'individuo dell'ambiente interno; contestuale, importanza dell'ambiente esterno per

l'individuo comprendente l'intelligenza sociale; esperienziale, la concomitanza dell'ambiente esterno e dell'ambiente interno.

L'elemento determinante nella teoria proposta da Sternberg, R., è sicuramente l'importanza che rivestono le situazioni concrete.

I contributi di questi due psicologi hanno consentito agli altri studiosi di avviare una più attenta e sistematica ricerca sull'intelligenza emotiva, tanto da far nascere a partire dagli anni ottanta- novanta numerosi modelli teorici.

2. MODELLI TEORICI DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

I primi psicologi che hanno introdotto nella letteratura scientifica il termine Intelligenza Emotiva (EI) sono stati Peter Salovey e John Mayer (1990, 1997, 2003), proponendone sia una definizione formale che un modello del costruito.

In seguito, vi è stato un ampliamento delle ricerche e una diffusione delle stesse, grazie agli studi condotti da Bar-On, R. (1997, 2001) e alla pubblicazione del best-seller di Goleman, D. (1995). La proliferazione degli studi empirici, in alcuni casi non sempre rigorosamente scientifici, ha permesso l'emergere di alcuni modelli teorici completamente differenti:

1. il modello di abilità e il modello misto, Mental ability model and Mixed Model, di Salovey, Mayer e Caruso (2000a);
2. il modello misto, Mixed-Model, di Bar-On (1997);
3. il modello di intelligenza emotiva, Trait Emotional Intelligence, di tratto di Petrides e Furnham (2000b, 2001);
4. l'intelligenza emotiva secondo Goleman (1995);
5. la suddivisione tra i diversi modelli, Specific-Ability Approach, Integrative-Model Approach and Mixed-Model Approach, proposta da Mayer, Roberts e Barsade (2008).

2.1 Il modello di abilità di Salovey e Mayer.

Questo modello parte dal presupposto che l'intelligenza emotiva si basi solo sull'interazione tra meccanismi emotivi e cognitivi, e che la motivazione e i tratti di personalità non siano coinvolti. L'EI viene interpretata come la capacità di esaminare le informazioni derivanti dalle emozioni e di usarle, associandole alle attività cognitive, per agire in maniera adeguata nell'ambiente.

La combinazione tra emozioni e pensieri intelligenti danno all'individuo la possibilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di coglierne la differenza e di usare tali informazioni per dirigere meglio sia i pensieri che le azioni. Questa considerazione investe l'emozione di un altro ruolo fondamentale, rendere i processi di pensiero più intelligenti, in considerazione del fatto che anche le emozioni possiedono una razionalità intrinseca.

Andando contro le superate teorie ottocentesche, le emozioni, non solo non ostacolano l'efficace approccio razionale alla risoluzione dei problemi, ma riescono a fornire informazioni fondamentali sul rapporto tra persona e ambiente.

Inizialmente, il modello di abilità, Mental ability model, di questi due studiosi racchiudeva tre abilità differenti che corrispondevano a tre distinti processi mentali: valutazione ed espressione delle emozioni, regolazione dell'emozione e utilizzo dell'emozione. Gli studi successivi portati avanti hanno esteso la definizione precedente dando più importanza alle caratteristiche cognitive del costrutto e suddividendo l'EI in ben 16 abilità, raggruppate in quattro categorie fondamentali (Four Branch Model):

1. Percepire, valutare ed esprimere le emozioni (Perception, Appraisal and Expression of Emotion): si riferisce alla capacità di percepire le emozioni in sé stessi e negli altri. L'abilità di valutare le emozioni correttamente è fondamentale, poiché consente agli individui di distinguere tra espressioni emotive reali o simulate, idonee o inappropriate alle circostanze in cui ci si trova. Chi riesce a comprendere espressioni di paura, tristezza, gioia con maggiore facilità, appare più pronto a rispondere ai propri stati emozionali e di esprimerli meglio di altri.

2. Usare le emozioni per facilitare il pensiero (Assimilation and Emotional Facilitation of Thinking) si riferisce alla capacità di usare le emozioni per rafforzare e

condurre il pensiero e per alimentare la creatività e la risoluzione dei problemi. È, dunque, la capacità di far intervenire le emozioni nei processi percettivi e cognitivi, agendo sul problem-solving e sui processi decisionali. Non sempre esse riescono ad avere un'influenza positiva, nel caso in cui per esempio generano ansia, ma in diverse situazioni riescono ad agevolare il pensiero, contribuendo a far riconoscere all'individuo ciò che risulta rilevante in una determinata situazione e a fargli scegliere le soluzioni più vantaggiose.

3. Capire le emozioni nelle diverse situazioni sociali (Understanding and Analyzing Emotions; Employing Emotional Knowledge) si riferisce alla capacità di capire le combinazioni di emozioni diverse e la maniera in cui un'emozione si trasforma in un'altra, e di esaminare le emozioni nelle loro parti. Si manifesta come la capacità di distinguere tra le varie emozioni, di capire il rapporto reciproco fra loro, di comprendere le cause e gli effetti delle emozioni, di cogliere le diverse sfaccettature delle emozioni complesse, gli stati emozionali contraddittori e le connessioni emotive.

4. Gestire e regolare le emozioni (Emotional Management; Reflective Regulation of Emotion to Promote Emotional and Intellectual Growth): si riferisce alla capacità di gestire e controllare le proprie emozioni e quelle degli altri. Questa abilità è fondamentale perché influenza il benessere dell'individuo e la sua capacità di agire in maniera efficace anche nelle situazioni di elevato stress, tenendo sotto controllo le emozioni negative e mettendo in risalto quelle positive, affinché riesca ad adattarsi meglio. Ciò consente di tollerare e accettare le emozioni quando queste si presentano nell'individuo, a prescindere dalla loro consistenza positiva o negativa. Ancora più significativa risulta la meta-esperienza dell'umore e delle emozioni provate. La meta-esperienza dà all'individuo la capacità di riflettere sulle proprie risposte emotive, e risulta suddivisa in: meta-valutazione, l'attenzione rivolta ad uno stato d'animo e la chiarezza, l'accettazione e l'influenzabilità dello stesso; la meta regolazione, la misura in cui l'individuo cerca di controllare un cattivo umore e di tenere a bada un'euforia eccessiva.

2.2 Il modello misto⁴ di Bar-On

Pur facendo riferimento ad abilità nell'elaborazione e nell'uso di informazioni emozionali, questo modello, come gli altri modelli misti, combina queste abilità con altri tratti e caratteristiche della personalità, come la motivazione, l'ottimismo e la capacità di relazionarsi. L'autore che ha proposto questo modello, Reuven Bar-On, ha creato il termine Quoziente Emotivo⁵ riferendosi all'Intelligenza Emotiva, ritenendo che la componente emotiva e la componente cognitiva contribuiscono egualmente alle potenzialità di un individuo. L'EI viene definita un costrutto multifattoriale, l'unione di diverse facoltà e competenze emotive e sociali, che condizionano la capacità di affrontare le richieste e le pressioni dell'ambiente. Inoltre, l'EI non viene considerata come qualcosa di statico, ma si incrementa nel tempo, cambia durante l'esistenza e può essere sviluppata grazie a programmi di formazione mirati. Coloro che possiedono livelli più elevati di EI riescono ad affrontare meglio le pressioni ambientali, mentre coloro che possiedono scarsi livelli di EI possiedono problemi socio-emotivi.

Questo modello è gerarchico, contempla un'EI globale, e risulta suddiviso in cinque dimensioni preponderanti e variamente spartite in aspetti specifici di livello più basso all'interno della gerarchia⁶.

Le cinque componenti essenziali sono:

1. La dimensione intrapersonale (Intrapersonal EI): fa riferimento alla consapevolezza e alla comprensione delle proprie emozioni e alla capacità di esprimerle. Questa viene a sua volta suddivisa in cinque sottoscale: considerazione di sé, autoconsapevolezza emotiva, assertività, indipendenza, realizzazione di sé.

2. La dimensione interpersonale (Interpersonal EI): fa riferimento alla capacità di comprendere le emozioni degli altri e di instaurare rapporti responsabili e gratificanti. Si suddivide in tre sottoscale: empatia, responsabilità sociale, relazioni interpersonali.

⁴ Mixed-model.

⁵ EQ- Emotional Quotient.

⁶ "Variabili non cognitive che assomigliano a fattori di personalità", (Bar-On, 1997, p. 6).

3. La dimensione di adattabilità (Adaptability EI): riguarda la capacità di adattare le proprie emozioni e quelle degli altri alle richieste dell'ambiente esterno. È costituita da tre sottoscale: esame di realtà, flessibilità e problem-solving.

4. La dimensione di gestione dello stress (Stress Management EI): riguarda la capacità di gestire le situazioni stressanti controllando le forti emozioni. Si divide in due sottoscale: tolleranza dello stress e controllo degli impulsi.

5. La dimensione di umore generale (General mood EI): riguarda la capacità di essere positivi e di apprezzare a pieno la presenza degli altri. Si suddivide in due sottoscale: felicità e ottimismo.

Da queste considerazioni sul modello di Bar-On si comprende come l'IE viene considerata in termini adattivi, poiché è ritenuta cruciale nel favorire l'adattamento dell'individuo al contesto sociale, agevolandolo nelle risposte all'ambiente che lo circonda. Inoltre, risulta rilevante nel portare l'individuo alla realizzazione di un elevato livello di benessere psico-fisico e di autorealizzazione.

2.3 Il modello di Petrides e Furnham.

Gli studiosi, Petrides e Furnham, hanno formulato una concezione diversa di Intelligenza Emotiva rispetto a quelle sorte precedentemente, in quanto hanno considerato i tratti come disposizioni, distinguendoli dalle abilità. Hanno unificato le differenti definizioni teoriche di EI per elaborare un costrutto che al suo interno contenesse quindici componenti fondamentali presenti negli altri modelli: Adattabilità, Assertività, Espressione delle emozioni, Gestione delle emozioni degli altri, Percezione delle proprie emozioni e degli altri, Regolazione delle emozioni, Impulsività, Abilità relazionali, Autostima, Automotivazione, Competenza sociale, Gestione dello stress, Empatia disposizionale, Felicità disposizionale, Ottimismo disposizionale. Grazie a queste componenti gli studiosi sono giunti a dare una definizione operativa di Intelligenza Emotiva di Tratto⁷, distinta dall'Intelligenza Emotiva di Abilità. I due costrutti risultano, dunque, diversi sia sul piano concettuale, sia sul piano metodologico

⁷ Trait EI, o Trait Emotional Self Efficacy.

e sia sul piano empirico. La prima, infatti, esamina le disposizioni comportamentali e le abilità auto percepite attraverso misure self-report, mentre la seconda rimanda ad abilità emotive reali, misurate oggettivamente con prove di performance. L'utilizzo di un costrutto non necessariamente porta all'esclusione dell'altro (Tett, Fox e Wang, 2005).

A partire dalla definizione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto come una costellazione di auto-percezioni collegate alle emozioni e poste a livelli inferiori delle tassonomie gerarchiche di personalità, i due studiosi ritengono che la Trait EI comprende disposizioni come l'empatia e l'assertività, elementi di intelligenza sociale, di intelligenza personale, di intelligenza emotiva, di abilità e che di conseguenza faccia parte del costrutto di personalità. Infatti, sono riusciti ad evidenziare come la Trait EI abbia una validità crescente sia rispetto ai criteri appartenenti al Big Five⁸ e sia a quelli appartenenti al Big Three⁹.

Appare, invece, risultare dalle diverse indagini (Manovreli, Petrides, Shove e Whitehead, 2008; Manovreli, Petrides, Sangareau e Furnham, 2009) che non vi è una correlazione tra l'Intelligenza Emotiva di Tratto e le abilità cognitive¹⁰, mentre è correlata con variabili affettive.

2.4 L'intelligenza emotiva secondo Goleman.

L'EI è da ritenersi un fattore più potente dell'QI, in quanto la predisposizione emozionale è una meta-abilità che stabilisce quanto riusciamo ad utilizzare bene le nostre capacità, incluse quelle intellettuali.

⁸ Gli studiosi McCrae e Costa (1985, 1991) stabiliscono 5 tratti di personalità (estroversione, nevroticismo, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza) basandosi sulla tradizione fattoriale nello studio della personalità e dell'ipotesi della sedimentazione linguistica di Cattell. Questa teoria, tra i diversi modelli incentrati su un approccio nomotetico allo studio della personalità, risulta maggiormente condivisa e variamente testata, sia a livello teorico che empirico. (Goldberg, 1993).

⁹ E' stata proposta una riduzione fattoriale sperimentale attraverso questa teoria, detta dei Biggest Three (psicoticismo, estroversione e nevroticismo). (Eysenck e Eysenck, 1969).

¹⁰ Varie ricerche nel corso dell'ultimo decennio sono state svolte per confermare la non correlazione tra le misure dell'Intelligenza Emotiva di Tratto e i test del QI (Chan, 2003; Bashan, Burns e NettelbecK, 2005; Chapman e Hayslip, 2005; Amelang e Steinmayr, 2006; Mikolajczak, Luminet, Leroy e Roy, 2007).

Nel suo best-seller *Emotional Intelligence* (1995) lo psicologo statunitense Daniel Goleman afferma che l'EI è importantissima perchè agevola l'espressione di tutti gli altri tipi di intelligenza, e al contrario una disregolazione affettiva produce notevoli disturbi alle capacità cognitive. Aspetto fondamentale, nell'analisi di Goleman, è la suddivisione dell'EI in cinque campi e all'interno di ognuno di essi, vengono incluse delle competenze emotive che non sono delle strategie innate, ma capacità costruite nel tempo che attraverso l'impegno possono essere migliorate.

Le cinque aree dell'EI nella visione di Goleman sono:

1. La consapevolezza di sé (Self Awareness): si identifica con la capacità di comprendere le proprie emozioni e di utilizzarle per prendere le decisioni. Si suddivide in: consapevolezza emotiva (riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti), autovalutazione accurata (riconoscimento dei propri limiti e dei propri punti di forza) e fiducia in se stessi (certezza sulle proprie capacità e sui propri valori e capacità di rispettare le proprie decisioni nonostante eventuali pressioni esterne ed incertezze).

2. La padronanza di sé (Managing One's Emotions) si riferisce alla capacità di sapere gestire le proprie emozioni. Si divide in: autocontrollo (capacità di controllare le emozioni negative riuscendo a mostrarsi positivi anche nelle difficoltà), affidabilità (capacità di essere affidabili, di mantenere la propria posizione e di essere onesti), coscienziosità (capacità di essere responsabili e di adempiere ai propri doveri), adattabilità (capacità di adattamento alle diverse situazioni) e innovazione (capacità di aprirsi a nuove idee e a nuove informazioni).

3. La motivazione (Motivating Oneself): si riferisce alla capacità di gestire le proprie emozioni e di rivolgersi al raggiungimento dei propri obiettivi. Si suddivide in: spinta alla realizzazione (tendenza a rafforzare le proprie capacità per migliorare le proprie prestazioni), impegno (capacità di far propri gli ideali e gli scopi del gruppo), iniziativa (capacità di sfruttare le opportunità e superare gli ostacoli) e ottimismo (capacità di non farsi sconfiggere dagli ostacoli e di sorvolare le difficoltà).

4. L'empatia (Awareness of the Others): si riferisce alla capacità di comprendere le emozioni degli altri e di instaurare una buona relazione emotiva. Essa è costituita da: comprensione degli altri (capacità di comprendere le loro emozioni), assistenza (capacità di soddisfare la necessità degli altri), promozione dello sviluppo altrui (capacità di comprendere le necessità di sviluppo degli altri e di mettere in rilievo le

loro abilità), valorizzazione delle diversità (capacità di ritenere le diversità non come un ostacolo, ma come una risorsa), consapevolezza politica (capacità di capire i rapporti di potere, le reti sociali e le correnti emotive interne ed esterne al gruppo di appartenenza).

5. Le abilità sociali (Skill Negotiating/Resolving Conflict) riguardano la capacità di gestire in modo vantaggioso le proprie emozioni nelle varie situazioni sociali e di instaurare relazioni interpersonali positive. Esse comprendono: influenza sociale (capacità di persuasione), comunicazione (capacità di comunicare in modo semplice e chiaro), leadership (capacità di guidare il gruppo coinvolgendo gli altri verso obiettivi e ideali comuni), favorire il cambiamento (capacità di aprirsi al cambiamento, promuovendolo e guidandolo), gestione del conflitto (capacità di risolvere le dispute attraverso il dialogo), costruzione di legami (capacità di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti), collaborazione e cooperazione (capacità di collaborare per uno scopo comune stabilendo un equilibrio tra la concentrazione richiesta dal compito e l'attenzione alle relazioni), lavoro in squadra (capacità di partecipare con gioia e soddisfazione in un gruppo per raggiungere lo stesso obiettivo).

Questo modello presentato da Goleman si concentra maggiormente sulla possibilità che un elevato livello di EI riesce ad offrire nell'ambito del successo lavorativo¹¹.

Molti studiosi hanno criticato il lavoro di Goleman, in quanto poco solido dal punto di vista scientifico, spesso infatti emergono delle discrepanze tra ciò che viene affermato e la sua possibile dimostrazione oggettiva in campo sperimentale.¹²

Dopo questa breve disamina dei principali modelli sull'intelligenza motiva, appare subito chiaro che vi sono delle similarità teoriche e delle profonde divergenze nella definizione di questo costrutto.

¹¹ Per la valutazione dell'EI attraverso il modello proposto da Goleman sono stati creati diversi strumenti di misurazione dell'Intelligenza Emotiva e delle sue funzioni, tra i più noti vi sono: *l'Emotional Competency Inventory*; (ECI; Boyatzis, 2000); *l'Emotional Intelligence Appraisal*; (EIA; Bradberry, Greaves, Emmerling et al., 2003).

¹² Criticato più volte dalla comunità scientifica dell'ambito psicologico, il modello di Goleman è risultato carente di consolidate basi scientifiche. Eysenck (2000) sottolinea, tra i diversi limiti del paradigma di Goleman, due aspetti fondamentali: da un lato l'assurda tendenza a classificare quasi ogni tipo di comportamento come un'intelligenza; dall'altro, le abilità elencate dallo studioso non sono tra di loro correlate e quindi non giustificano la presunta definizione di EI proposta. Altra critica è l'effettiva rilevanza dell'EI nel predire le capacità legate alla leadership e alla carriera in generale (Antonakis, 2003 e 2004).

In generale, tutti gli studiosi cercano di capire e di misurare gli elementi coinvolti nel riconoscimento, nell'espressione e nella regolazione delle proprie emozioni e degli altri, e concordano sul fatto che esistano degli aspetti fondamentali sottesi all'EI. Consensualmente, ritengono che alcuni di questi aspetti siano: la consapevolezza delle emozioni e delle risposte emozionali degli altri; la capacità di organizzare le proprie emozioni in maniera appropriata e di gestire le reazioni emozionali negli altri; la capacità di automotivarsi e, infine, la conoscenza pratica di come rapportarsi nelle differenti situazioni sociali e culturali.

Ciò nonostante, i risultati pervenuti dalle ricerche più interessanti non giungono alle stesse conclusioni, e mettono in evidenza come la definizione di questo costrutto sia prevalentemente legata agli strumenti usati piuttosto che ai paradigmi teorici di riferimento.

Risulta, quindi, necessario procedere nella trattazione affrontando nel paragrafo successivo se e come l'intelligenza emotiva possa essere misurata.

3. LA VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA: I PRINCIPALI STRUMENTI

Se dal punto di vista concettuale i modelli teorici appaiono così complessi e differenti, inevitabilmente anche gli studi avviati per operationalizzare e misurare l'Intelligenza Emotiva, risultano molto diversi e complessi. Al punto che alcuni psicologi (Davies 2004) ritengono che non si possa avere una misurazione accurata e questo per diversi motivi:

1. come altri concetti in psicologia, l'EI è un costrutto difficile da tradurre in termini operativi e da quantificare oggettivamente;

2. diversamente dal QI, non è una misura statica che nel tempo cambia lentamente, la misura dell'EI, Quoziente Emozionale, può trasformarsi in base all'età e all'esperienza (Mayer, 2004) e risulta maggiormente condizionato da fattori legati al contesto (Smith, 2002);

3. a differenza della misurazione del QI che viene eseguita con dei test che valutano la stretta correlazione con il livello di istruzione scolare, con l'EI non viene rintracciata nessuna correlazione diretta con un altro fattore oggettivo (Roberts, 2001);

4. scegliere un metodo per la misurazione dell'EQ comporta un'influenza diretta e significativa dei processi di operazionalizzazione e, quindi, sui risultati empirici.

Proprio in seguito all'emergere di queste ampie difficoltà, sono sorti una serie di strumenti per la valutazione dell'EQ differenti sia per i riferimenti concettuali e sia per l'approccio utilizzato (Goldenberg, 2006; Austin, 2004). I test presi in considerazione usano metodi di valutazione che contengono sia prove di abilità, se l'EI viene considerata una forma di abilità, e sia questionari di auto-valutazione, se l'EI viene considerata come la combinazione di una serie di tratti o attributi non assimilabili a competenze cognitive specifiche (Mayer, 2001; Ciarrocchi et al., 2001).

Entrambi i metodi presentano dei vantaggi e degli svantaggi: i test di performance misurano la capacità del soggetto esaminato di superare difficoltà che comprendono abilità emotive, e le risposte date vengono valutate obiettivamente e secondo criteri di valutazione predeterminati. Quindi, riescono a misurare direttamente il livello di prestazione ad un compito, dando una valutazione dell'EI oggettiva dell'individuo. I test self-report, invece, sono secondo alcuni studiosi (Barrett et al., 2001) meno attendibili e facilmente falsificabili, in quanto risulterebbero più sensibili al problema della desiderabilità sociale¹³, la propensione del soggetto sottoposto al test a cambiare le risposte per sembrare migliore di quello che è realmente. Negli strumenti di autovalutazione l'individuo riferisce il proprio livello di EI, dando una misura dell'intelligenza emotiva percepita, che può essere anche momentanea, o riguardare caratteristiche di stato non cognitive. Si richiede, dunque, attraverso questi strumenti una buona capacità di insight ed una elevata autoconsapevolezza da parte di colui che viene sottoposto alla somministrazione (Flurry & Ickes, 2001; Tapia, 2001).

Se viene considerata la modalità di somministrazione, invece, emergono maggiori critiche per ciò che concerne i test di performance, poiché questi richiedono tempi molto

¹³ Socially Desiderable Responding (SDR): è ritenuta un modello di risposta in cui chi si sottopone al questionario analizza costantemente sé stesso con un'inclinazione eccessivamente positiva (Paulhus, 2002). Questo atteggiamento devierebbe le risposte nei test di personalità (Holtgraves, 2004; McFarland & Ryan, 2000) e si comporterebbe come mediatore tra i rapporti delle misure autodescrittive (Nichols & Greene, 1997).

lunghi (solitamente 45-60 minuti) e costi elevati per essere applicati. I test self-report consentono una somministrazione più veloce, poiché consentono ai soggetti esaminati di sintetizzare il proprio livello di intelligenza emotiva in poche e brevi affermazioni, bisogna sottolineare che l'affidabilità dei risultati raggiunti con questi ultimi strumenti dipende dall'accuratezza del concetto di sé che ha l'esaminato, e alla consapevolezza delle abilità emotive che possiede.

3.1 Test di performance

MEIS¹⁴Questo test di performance per adulti si basa sugli sviluppi della teoria di Salovey e Mayer, viene considerata la prima misura generale di abilità nel campo dell'EI.

La struttura generale di questo test si suddivide in:

1. Quattro branche: Percezione/Riconoscimento delle emozioni (abilità di percepire ed identificare un'ampia gamma di stimoli, come facce, storie, disegni; assimilazione delle emozioni nella vita mentale (in particolare nei processi cognitivi e percettivi); comprensione/ragionamento sulle emozioni (abilità di riflettere sulle emozioni e comprenderle: emozioni miste, progressioni, transizioni, relatività); gestione/regolazione delle emozioni (in sé e nell'altro);

2. dodici sottoscale, sessantotto stimoli e quattrocentodieci item.

I risultati dell'applicazione dello strumento hanno messo in evidenza che esso era in grado di rilevare un punteggio totale di EI e tre sottofattori di primo ordine (assimilazione e comprensione combinati nello stesso fattore) e un fattore principale di secondo ordine (percezione emozionale, Emotional Perception; comprensione emozionale, Emotional Understanding; e gestione emozionale, Emotional Management), ma non il quarto fattore del modello (integrazione emozionale, Integrating Emotion). L'affidabilità non è risultata adeguata nelle diverse ricerche, passando da un minimo di .34 ad un massimo di .94 a seconda delle sottoscale.

¹⁴ Multi-factor Emotional Intelligence Scale (Mayer et al., 1999).

Il punteggio al test è stato messo in correlazione alle misure di empatia, estroversione, autostima e soddisfazione di vita (Ciarrocchi et al., 2000) da cui si sono evidenziati dei legami esistenti ma poco rilevanti; è stata dimostrata una moderata correlazione media con le misure di abilità verbale.

Aspetto positivo della MEIS è di essere un test di performance ricco di compiti interessanti e molto preciso per ciò che concerne riconoscimento e comprensione, ciò comporta una lunghezza eccessiva, è preferibile usarlo, infatti, nelle sue sottoscale. Queste, però, presentano una scarsa attendibilità e difficoltà nell'attribuzione dei punteggi (Conte, 2005). Inoltre, il test non riesce a fornire una prova soddisfacente per la branca dell'integrazione emozionale.

A partire dal 2001, per i diversi limiti su esposti, gli studiosi hanno cambiato ed abbreviato il test creando il MSCEIT.

MSCEIT¹⁵ Il campione utilizzato per validare questo test è di 5000 uomini e donne, è un test di performance misurare l'EI come abilità e può essere somministrato a partire dai 17 anni di età. A differenza del MEIS richiede solo dai 35 ai 45 minuti per la compilazione essendo composto da 141 item raggruppati in 8 sottoscale. Oltre a rilevare il valore dell'EI totale, riesce a far emergere il punteggio relativo a due aree (Two areas: Experiential EI and Strategic EI) e a quattro branche (Four branches: Perceiving Emotions, Facilitating Thought, Understanding Emotions and Managing Emotions). Le sottoscale, presenti nelle quattro branche, hanno molti aspetti in comune con quelle della MEIS: Percezione delle emozioni (volti ed immagini); Utilizzo delle emozioni (facilitazione e sensazioni); Comprensione delle emozioni (cambiamento ed emozioni miste); Gestione delle emozioni (gestione e relazioni emotive).

Rispetto al precedente strumento vi è stata una variazione della scala originale per aumentarne l'attendibilità e per introdurre un criterio di siglatura ricavato dal giudizio degli esperti¹⁶, oltre a quello ricavato dal consenso di coloro che sono stati sottoposti al questionario.

¹⁵ Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2001).

¹⁶ Il MSCEIT si basa sull'esposizione più attuale della teoria di Mayer, Salovey e Caruso e risulta la sua concretizzazione. Per essere maggiormente rigorosi nella costruzione dello scoring formulato da esperti, sono stati scelti 21 ricercatori esperti nel campo delle emozioni a cui somministrare il test. Il

Il test ha evidenziato una scarsa correlazione sia con il QI (Ciarrocchi, Chan e Caputi, 2000) e sia con il benessere psicologico.

Permane sicuramente un difetto: il test è piuttosto lungo, nonostante siano state eliminate delle sottoscale per aumentare la consistenza interna, e dispendioso da somministrare. Il tentativo costante dello psicologo Mayer di migliorare questo strumento e parallelamente la teoria di fondo è notevole, anche se gran parte degli esperti non condividono l'assunto di base che l'EI costituisce una forma di intelligenza, simile al QI classico, ma svincolato da esso.

EARS¹⁷ Il test di performance è stato elaborato per adulti ed è formato da 8 scenette scritte per 12 item¹⁸. Scopo fondamentale è di evidenziare in termini di performance la componente empatica dell'EI.

Il test consiste nel descrivere 8 situazioni emozionali, scritte da soggetti reali, seguite dalla scelta di 12 coppie di termini con cui descrivere ciò che provava la persona target. Avviene l'assegnazione di due punteggi: uno di consenso con il gruppo di validazione, e uno di consenso con la persona target. Stranamente, i due punteggi non sono correlati; per di più, l'accordo con il gruppo è risultato maggiormente predittivo rispetto a quello con il target, la cui autovalutazione sembra danneggiata da distorsioni di autopresentazione¹⁹. Molto interessante e ben strutturato, questo test²⁰ non ha la pretesa di raccogliere tutto l'ambito dell'EI, ma riesce a dare una valutazione della performance con semplici strumenti sperimentali. e riesce a chiarire alcuni aspetti fondamentali dell'empatia.

risultato è stato notevole, in quanto, sia gli esperti che il campione generale hanno ottenuto dei punteggi altamente correlati (.98).

¹⁷ Emotional Accuracy Research Scale (Mayer & Geher, 1996 - Geher et. al., 2001).

¹⁸ Presentato la prima volta nel 1996, il test è stato successivamente modificato e qualche item è stato eliminato per incrementare l'attendibilità (Geher et. al., 2001).

¹⁹ Questo test si è rivelato prezioso nel predire alcuni aspetti dell'empatia di più della scala di empatia di Mehrabian e Epstein (1972) e meglio dell'IRI, Interpersonal Reactivity Index, di Davis (1983) che risulta carente nella correlazione con le misure di performance.

²⁰ Questo test venne ideato da Mayer con l'intento di valutare in termini di performance la componente empatica dell'EI.

3.2 Questionari self-report

EQ-i²¹ Il questionario self-report di Bar-On è stato tarato su un campione di circa 4000 soggetti statunitensi e canadesi, viene somministrato dai 16 anni in su, composto da 133 item (su scala di risposta a 5 punti) suddivisi in 5 scale principali e 15 sottoscale; la somministrazione completa si svolge in 30 minuti. La struttura comprende diversi fattori, estremamente correlati tra loro, emersi dall'analisi fattoriale del modello di Bar-On, e comprendono una varietà di misure sia di personalità che relative alle emozioni.

I fattori si riferiscono alle seguenti aree:

1. Intrapersonale (autoconsapevolezza emotiva, assertività, auto considerazione, auto attualizzazione, indipendenza);
2. Interpersonale (autoconsapevolezza emotiva, assertività, auto considerazione, auto attualizzazione, indipendenza);
3. Adattabilità (problem-solving, esame di realtà, flessibilità);
4. Gestione dello stress (tolleranza allo stress, controllo degli impulsi);
5. Umore generale.

Il test comprende due sottoscale di validità, più una scala di "Felicità" e una di "Ottimismo".

Vari studi correlazionali sono stati condotti ed è stato rilevato che il test si correla in maniera significativa e positiva con alcune misure fondamentali, quali: lo stato di benessere psicologico e soggettivo, la soddisfazione di vita e l'umore generale.

Tra le diverse misure self-report sorte per valutare l'EI, l'EQ-i viene considerata una delle più valide e più utilizzate, facile da somministrare e interpretare (Palmer et al., 2003). Ampiamente pubblicizzato, tradotto e validato in numerose lingue, ha ricevuto svariate critiche che hanno portato l'autore, Bar-On, a riconsiderare l'adeguatezza concettuale del suo test e all'elaborazione di altre scale²² di riferimento. Ciò ha condotto

²¹ Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997; 2000).

²² EQ-360 Assessment (usato con l'EQ-i riesce a dare informazioni più complete); EQ-i:125 (test che comprende 125 item ed esclude, diversamente dalla forma originale, le scale negative); EQ-i: Short riduzione della forma originale, si basa solo su 52 item); EQ-i: Youth Version (test calibrato per bambini e per adolescenti dai 7 ai 15 anni di età).

ad un ulteriore problema, perché la connessione di scale differenti viene utilizzata per giungere ad un fattore generale dalla spiegazione piuttosto confusa²³.

Altra imperfezione è legata al self-report, che lo allontana sicuramente dall'attendibilità dei test di performance che vengono utilizzati nell'ambito della rilevazione del QI.

SREIS²⁴ Questa scala di misurazione dell'intelligenza emotiva è stata costruita tenendo in considerazione il modello teorico di Salovey e Mayer. Il test self-report ha 33 item ideato inizialmente per adulti, è stato usato anche per adolescenti dai 13 ai 15 anni (Ciarrocchi et al., 2001).

Progettata per essere un test unidimensionale di EI, la SREIS, è costruita attraverso la selezione di un unico fattore e riesce ad evidenziare alcune componenti essenziali dell'EI: la stima di sé, l'espressione, la regolazione e l'utilizzo delle emozioni. Il soggetto sottoposto al test esprime il suo grado di accordo o di disaccordo con ciascun item in base ad una scala Likert a 5 punti.

Lo strumento mostra un'adeguata coerenza interna²⁵ e anche correlazioni positive con le scale della TMMS (Salovey et al., 1995) che mettono in rilievo il legame con le strategie di gestione dell'umore il grado di ottimismo e soddisfazione riportato dai soggetti.

Nonostante sia uno strumento veloce da somministrare e con sufficiente validità, i due psicologi Petrides e Furnham hanno criticato la costruzione psicométrica, in quanto si basa su quattro fattori quasi ortogonali e la riduzione operata da 65 a 33 item è poco rispondente al modello originale di Salovey e Mayer.

Al di là delle perplessità evidenziate da questi studiosi, la SREIS è uno strumento usato in maniera ampia in ambiti internazionali (Austin, Saklofske e Egan, 2005; Austin et al., 2004; Ciarrocchi et al., 2001; Petrides e Furnham, 2000a, 2000b; Shi e Wang,

²³ L'autore cerca attraverso il questionario di concettualizzare in maniera estremamente ampia l'intelligenza emotiva, ma non emerge come ciascun fattore possa essere collegato concettualmente con la stessa (Matthews et al., 2002).

²⁴ Self-Report Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998).

²⁵ Alfa di Cronbach pari a .90 e .87 in una seconda rilevazione. La valutazione della stabilità, nella forma test-retest a distanza di due settimane, fa emergere un punteggio di $r = .78$.

2007)²⁶ e soprattutto grazie al contributo di ricercatori italiani (Grazzani, Gavazzi et al., 2009) è stato utilizzato anche per identificare le espressioni emotive in adolescenti e in preadolescenti.

ECI-360²⁷Questo è uno strumento di autovalutazione composto da 110 item e misura 20 competenze, organizzate in quattro costrutti ricavati dal modello presentato da Daniel Goleman: consapevolezza di sé, consapevolezza sociale, controllo di sé e abilità sociali (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995; Sala, 2002).

Il soggetto a cui viene somministrato il test deve descrivere se stesso o un'altra persona su una scala che va da 1, il comportamento è solo leggermente caratteristico dell'individuo, a 7, il comportamento è molto caratteristico dell'individuo. Questi vengono assemblati in valutazioni per ciascuna delle competenze. Il soggetto riceve due valutazioni per ogni competenza: una valutazione di sé e una dell'altro, totale, cioè costituita dalla media di tutte le valutazioni dell'altro. Il soggetto esaminato può ricevere, dunque, una valutazione da altri soggetti che lo conoscono su ogni aspetto dell'EI.

Molti studiosi (Mayer, Salovey e Caruso, 2000b; Hedlung e Sternberg, 2000) hanno evidenziato diversi limiti dal punto di vista scientifico nella concezione di EI di Goleman e nello strumento di misurazione ricavato dalla stessa. Effettivamente, pochi ricercatori hanno utilizzato questo strumento e pochi hanno cercato di rilevarne l'attendibilità.

TEIQue²⁸Il modello di Petrides che ha considerato l'intelligenza emotiva in termini di personalità è stato operazionalizzato attraverso questo test self-report. Ad elaborare e a promuovere tale strumento attraverso un attento programma di ricerca scientifica è l'Institute of education dell'Università di Londra; esistono più di quindici adattamenti in lingue differenti.

²⁶ In Italia a proporre una versione del test sono stati gli studiosi Di Fabio, Giannini e Palazzeschi (2008): è formata da 22 item e contiene soddisfacenti proprietà psicometriche (Di Fabio, 2010).

²⁷ Emotional Competency Inventory (Boyatzis, Goleman e Hay-McBer, 1999).

²⁸ Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, K.V., Frederickson N. & Furnham A., 2004; Petrides, K.V., 2009).

Lo strumento è formato da 153 item (per compilarlo il soggetto impiega all'incirca dai 25 ai 30 minuti) su scala di risposta Likert a 7 punti²⁹ e si articola in 15 sottoscale organizzate in quattro fattori:

1. Benessere (Well Being): Autostima, Felicità, Ottimismo;
2. Autocontrollo (Self-Controll): Regolazione delle emozioni, Gestione dello stress, Bassa impulsività;
3. Emotività (Emotionality): Percezione ed Espressione delle emozioni, Abilità relazionali, Empatia;
4. Socievolezza (Sociability): Competenza sociale, Regolazione delle emozioni altrui, Assertività.

Analizzando le risposte i ricercatori possono rilevare sia i punteggi alle singole scale, sia ai quattro fattori e sia un punteggio finale dell'EI.

Sono state inserite, inoltre, altre due sottoscale che non fanno riferimento ad un fattore in particolare, ma che vengono calcolate direttamente nel punteggio totale: Adattabilità e Motivazione intrinseca.

Del TEIQue è stata ideata una versione breve, il TEIQue Short-Form (Petrides, Pérez e Furnham, 2003; Petrides & Furnham, 2006; Petrides, 2009; Siegling, Ashley, Vesely, Petrides, Donald H. & Saklofske, 2015), che è formata da soli 30 item che riescono a dare il punteggio globale sull'EI di Tratto. Dalla versione originale sono stati elaborati anche:

il TEIQue-ASF (Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson, 2006) adatto per gli adolescenti; il TEIQue-360 (Petrides, Niven e Mouskounti, 2006) che è un questionario other-report di 15 item, la cui compilazione richiede solo 7 minuti; ed infine, il TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2008) per bambini e preadolescenti.

Lo strumento utilizzato in questa ricerca soprattutto per motivi di brevità, in quanto il campione è stato sottoposto ad altre somministrazioni, è il TEIQue Short-Form (Di Fabio, 2010). Secondo diversi studi è stato rilevato che possiede una coerenza interna soddisfacente sia a livello del vasto campione totale indagato ($\alpha = .88$) sia nei due sottocampioni maschile (.84) e femminile (.89), e presenta correlazioni con diverse variabili tra cui gli stili di coping, la soddisfazione di vita e la gratificazione lavorativa

²⁹ I punti vanno da 1, attraverso cui l'esaminato dichiara di essere in completo disaccordo, a 7 in cui dichiara di essere in completo accordo.

(Di Fabio, 2010). Da un'analisi dei risultati si può rilevare da un punto di vista psicosometrico che la consistenza interna delle sottoscale è quasi sempre alta, fa eccezione la Gestione delle emozioni e della Bassa impulsività.

Diverse ricerche hanno dimostrato che la coerenza interna dei punteggi della scala globale, su cui si basano tutte le analisi, è .76 (Petrides, Frederikson, Furnham, 2004).

Per testare le proprietà psicometriche del TEIQue alcuni psicologi (Mikolajczak, Luminet, Leroy e Roy, 2007) hanno condotto un'approfondita ricerca su una popolazione di lingua francese ed è ritenuta l'indagine psicometrica più sistematica di un questionario all'interno del campo dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, ed anche la prima rigorosa indagine delle proprietà psicometriche del TEIQue dopo l'introduzione da parte di Petrides e Furnham nel 2003.

Per ciò che concerne la coerenza interna delle 15 sottoscale, si sottolinea che 10 di queste (Autostima, Espressione delle emozioni, Regolazione emotiva, Felicità, Competenza sociale, Percezione delle emozioni, Gestione dello stress, Gestione delle emozioni, Ottimismo e Assertività) hanno ottenuto un'attendibilità, sia negli uomini che nelle donne, che va da accettabile ad eccellente. Per quanto riguarda i fattori, si rileva una buona consistenza interna sia negli uomini che nelle donne, così come pure il punteggio globale. A livello di struttura fattoriale, emerge una elevata compatibilità con la versione inglese del TEIQue, con un'elevata congruenza tra i fattori, a conferma dei risultati precedenti che evidenziavano una struttura fattoriale stabile tra le diverse lingue³⁰.

Dall'analisi della validità convergente e della validità discriminante emerge che i diversi fattori del test correlano significativamente con costrutti come l'alessitimia (correlazioni negative), l'ottimismo (correlazioni positive) e i cinque fattori di personalità (correlazioni positive con Ottimismo, Amicalità, Apertura all'esperienza e Coscienziosità, e negative con Nevroticismo). Petrides e Furnham affermano che la Trait EI non si può ridurre a i costrutti su elencati poichè ha evidenziato validità incrementale rispetto a questi nel predire diverse variabili come depressione, ansia e supporto sociale e reattività emozionale in situazioni normali e stressanti, e riesce a

³⁰ I risultati ottenuti rivelano un'adeguata identità dei fattori tra i differenti paesi in cui il test è stato somministrato (Jensen, 1998), e dimostrano, inoltre, che sia in Inghilterra, come in Francia o Spagna, vi è una struttura molto simile dei tratti di personalità.

predire variabili che gli altri costrutti non predicano. Inoltre, a conferma del fatto che l'EI di tratto è un tratto di personalità e non una forma di intelligenza vi è l'indipendenza tra i punteggi emersi dal test e il ragionamento non verbale, misurato attraverso le matrici di Raven³¹.

Per ciò che concerne l'effetto sull'età, è risultata una debole correlazione tra il TEIQue e la maturazione, solo l'Autocontrollo è risultato in maniera significativa correlato all'età. Per quanto riguarda il genere, come risulta anche nella presente ricerca, i maschi manifestano livelli di trait Ei globale più elevati rispetto alle femmine; mentre, le donne manifestano punteggi superiori nell'Emozionalità, gli uomini totalizzano punteggi superiori in Autocontrollo e Socialità.

La scelta di utilizzare, nell'ambito di questa ricerca, questo strumento psicométrico deriva da alcuni chiari vantaggi:

1. il TEIQue rappresenta la diretta operazionalizzazione della teoria riguardante la trait EI (Petrides et al., 2007);

2. il TEIQue mostra una validità predittiva e di criterio, dal punto di vista psicométrico, superiore rispetto agli altri questionari (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, e Scherl, 2008; Gardner, K.J. & Qualter, P., 2012) utilizzati per lo studio dell'EI.

Naturalmente, anche per il TEIQue emerge una critica presente nella somministrazione di tutti i test self-report e cioè che le risposte date dai soggetti al questionario possano essere influenzate dalla desiderabilità sociale (Mayer et al., 2000).

4. SCELTA DEL PARADIGMA TEORICO E DELLO STRUMENTO

Dalla presentazione dei modelli presi in considerazione³², risulta chiaro che la misurazione dell'EI resta problematica nelle diverse fasce di età a causa della carenza

³¹ Le Matrici progressive di Raven misurano l'intelligenza non verbale durante tutto l'arco dello sviluppo intellettuale, all'infanzia alla maturità, indipendentemente dal livello culturale. Costituiscono uno degli strumenti maggiormente utilizzati per la misurazione dell'intelligenza "fluida" e richiedono di analizzare, costruire ed integrare fra loro una serie di concetti, in modo diretto, senza ricorrere a sottoscale o sommatorie di fattori secondari.

³² Alcuni modelli sono stati esclusi dalla trattazione, poiché poco pertinenti con il tema trattato: SPOAS, Style in the Perception of Affect Scale (Bernet, 1996); MEIA, Multidimensional Emotional Intelligence Appraisal (Tett, Fox e Wang, 2005); WPQei (Work Profile Questionnaire-Emotional

degli strumenti e per la scarsità degli studi in questo settore. Le cause di tali complicazioni sono svariate, ma tra le più rilevanti vi sono: la difficoltà di rendere il costrutto operazionabile e la necessità di parcellizzare le abilità che vengono misurate, aspetto che rende incompleti anche gli strumenti più validi.

Le prime ricerche sull'EI hanno dato troppa importanza alla misurazione nell'operazionalizzazione del costrutto trascurando la distinzione fondamentale tra strumenti di self-report e di massima performance, ciò ha portato solo a risultati poco affidabili.

La scelta del metodo di misura ha una ricaduta diretta sui processi di operazionalizzazione e sui risultati empirici, la misurazione dell'EI attraverso test di massima performance dà risultati differenti rispetto a quelli ottenuti con inventari self-report³³.

In entrambe le metodologie sorgono delle difficoltà:

1. i primi sono formati da un numero elevato di item per coprire interamente il dominio indagato e la misurazione dell'EI di Abilità risulta problematica, in quanto la natura soggettiva dell'esperienza emozionale indebolisce lo sforzo di item e prove lungo le linee delle abilità cognitive, come quelle utilizzate nella misurazione del QI; in definitiva, non si riescono a creare delle prove esaustive basate su criteri veramente oggettivi che riescano a far emergere dall'analisi del campione le caratteristiche del costrutto³⁴

2. i secondi appaiono più chiari perché il costrutto si basa sull'auto percezione e su caratteristiche comportamentali, che si dimostrano compatibili con la natura soggettiva delle emozioni; inoltre, è stata provata una validità discriminante dell'EI di Tratto rispetto alle maggiori dimensioni di personalità del Big Five³⁵ e del Giant Three³⁶ Ciò

Intelligence Version (Performance Assessment Network, 2000); GEIS, General Emotional Intelligence Scale (Mehrabian, 2000); EQ Map, Emotional Quotient Map (Cooper e Q-Metrics, 1996).

³³ Da uno studio svolto da Brackett & Mayer (2003) è emerso che le misurazioni dell'EI basate sulla performance correlano solo modestamente con i tratti della personalità, mentre le misurazioni self-report, sono fortemente correlate.

³⁴ Petrides et al. (2004), per esempio, ritengono che molti aspetti intrapersonali dell'EI di Abilità, cioè gli aspetti emozionali dei soggetti, non possono essere misurati in maniera oggettiva, perché l'elemento richiesto da per questo punteggio risulta chiaro solo a chi svolge la prova.

³⁵ I cinque grandi fattori della personalità a cui questo test si riferisce, sono stati estratti dalla tradizione lessicografica e fattorialista. E' un questionario sviluppato in Italia con un campione di

nonostante, permangono anche per i test self-report delle critiche: la scarsa correlazione con i punteggi di performance induce a pensare che la percezione degli individui della propria EI può non essere un indicatore sufficientemente accurato della EI reale; secondo, il livello di EI del soggetto esaminato può influenzare il self-report, in quanto alle persone con bassa EI potrebbe mancare l'abilità meta cognitiva per riferire sulla propria EI oppure si può ipotizzare il contrario, che i self-report possono rivelare i soggetti in grado di riferire sulla propria EI e soggetti incapaci di farlo, a causa di una scarsa EI.

Appare evidente, dopo questa breve disamina sui metodi di valutazione dell'EI, che qualunque test venga preso in considerazione per la somministrazione al campione prescelto conserverà comunque dei limiti, dovuti al fatto che la ricerca nell'ambito dell'EI merita ancora di essere approfondita ed esaminata in tutte le sue complesse sfaccettature.

4.1 TEIQue-SF: le proprietà psicometriche della versione italiana.

Per prendere in considerazione le proprietà psicometriche del TEIQue-Sf nella versione italiana, risulta necessario fare riferimento allo studio effettuato da Di Fabio A. e Palazzeschi L. (2009).

standardizzazione molto vasto (circa 14000 soggetti) sia in situazione non competitiva sia in selezione; campione peraltro con valori suddivisi per fasce d'età e sesso. Vi sono cinque grandi fattori, segnalati con la lettera maiuscola, e 10 sottodimensioni tra parentesi:

E = ENERGIA (Di: Dinamismo; Do: Dominanza)

A = AMICALITA' (Cp: Cooperatività; Co: Cordialità)

C = COSCIENZIOSITA' (Sc: Scrupolosità; Pe: Perseveranza)

S = STABILITA' EMOTIVA (Ce: Controllo dell'emozione; Ci: Controllo degli impulsi)

M = APERTURA MENTALE (Ac: Apertura alla cultura; Ae: Apertura all'esperienza)

Il BFQ ha una scala che fornisce una misura della tendenza del soggetto rispondente a dare una immagine di sé distorta sia in positivo sia in negativo (scala L). Il questionario si compone di 132 item con possibilità di risposta su una scala Likert a 5 passi, da assolutamente vero ad assolutamente falso, (Caprara e altri, 1993; Majer e altri 1997).

³⁶ Il Giant Three si basa su tre grandi fattori, suddivisi anch'essi in sottodimensioni, e sono: PSICOTICISM, EXTRAVERSION, NEUROTICISM. (Eysenck, 1967; Eysenck & Eysenck, 1985).

Questi studiosi hanno dimostrato che l'attendibilità delle quattro dimensioni emerse è risultata adeguata. I dati rilevati depongono per una buona coerenza interna anche per la versione italiana dello strumento. Come per la versione originale (Petrides, 2009), la versione italiana dello strumento consente di individuare i quattro fattori principali (Well being, Self controll, Emotionality, Sociability) del modello di Petrides e Furnham (2001) in maniera valida e attendibile e allo stesso tempo rapida, configurandosi come uno strumento particolarmente utile per coloro che intendono rilevare la trait emotional intelligence in ambito di ricerca e di intervento. Le correlazioni del TEIQue-SF con il Bar-On Eq-i, il MSCEIT e BFQ tutte positive e significative sottolineano un'adeguata validità concorrente relativamente alle misure effettuate. Il TEIQue-SF, inoltre, mostra relazioni di una maggiore intensità con il Bar-On rispetto al MSCEIT (Petrides, 2009) in quanto si colloca tra i modelli misti di intelligenza emotiva. Le relazioni con i tratti di personalità inoltre consentono di evidenziare come la trait emotional intelligence, pur mostrando una parziale sovrapposizione con la personalità, si configuri come un costrutto distinto (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, 2009; Petrides et al., 2010). Le quattro dimensioni del TEIQue-SF correlano tuttavia in modo piuttosto simile sia con l'intelligenza emotiva ability-based che con la personalità, sottolineando che tali dimensioni non si differenziano in base ai legami con tali variabili.

In conclusione, come è stato ampiamente dimostrato nella suddetta ricerca (Di Fabio, 2010), lo strumento appare in grado di rilevare in maniera accurata la trait emotional intelligence anche in Italia. È particolarmente interessante anche vista la possibilità di una rapida somministrazione. Tale strumento si configura particolarmente utile quando si dispone di un tempo limitato per effettuare un assessment della trait emotional intelligence.

Relativamente al suo utilizzo lo strumento trova applicazione in diversi ambiti: educativo, organizzativo, clinico e della salute (Petrides, 2011). Soprattutto in ambito educativo e in relazione con la fascia d'età che va dai 15/16 anni ai 17/18 anni la letteratura ha evidenziato risultati altamente positivi: career decision-making (Di Fabio & Palazzeschi, 2009b; Di Fabio & Blustein, 2010); successo scolastico (Di Fabio & Palazzeschi, 2009b; Parker et al., 2006); interventi di potenziamento psico-emotivo (Di Fabio & Kenny, 2011). Non risulta, però, l'utilizzo di questo strumento sia in Italia che all'estero nell'ambito artistico-musicale o nella psicologia della musica.

5. L'INTELLIGENZA EMOTIVA, GLI ALTRI COSTRUTTI E LA PERCEZIONE MUSICALE

Nella letteratura scientifica sono state largamente dimostrate l'importanza e le ricadute operative dell'EI nei più differenti aspetti della vita sociale e personale, nell'ambito del benessere degli individui e nel loro successo professionale (Bachman, Stein, Campbell e Sitarenios, 2000; Bar-On, 1997; Boyatzis, 1982; Campbell, Dunette, Lawer e Christiansen, 2001; Kotter, 1982; McEwen e Stellar, 1993; Robertson e Ritz, 1990; William e Chesney, 1993; Williams e Williams, 1993; Taksic e Mohoric, 2006).

Un livello alto di intelligenza emotiva: favorirebbe una vita soddisfacente e comporterebbe esiti favorevoli in numerosi ambiti, come quello familiare, scolastico, lavorativo e delle relazioni interpersonali; aumenterebbe la probabilità di essere felici e realizzati, e di riuscire ad adattarsi psicologicamente alle diverse situazioni in modo più proficuo (Pellitteri, 2002); consentirebbe un maggiore attaccamento al calore parentale con ricadute positive sulle relazioni familiari (Rice, 1999; Rubin, 1999) faciliterebbe la costruzione di relazioni personali positive tra bambini, adolescenti e adulti

Appare chiaro che, al contrario, correlazioni negative sono state messe in evidenza tra EI e problemi comportamentali, atteggiamenti negativi verso gli altri e scarsa empatia tra adolescenti (Mayer, Caruso, Salovey, 2000).

5.1 L'intelligenza emotiva e la sfera educativa

Il ruolo della scuola e degli insegnanti è diventato più complesso rispetto a qualche decennio a dietro, in quanto, implica insegnare al bambino a relazionarsi con i pari e con gli insegnanti, acquisire le competenze necessarie per costruire il proprio spazio di vita e la propria identità e per organizzare bene il proprio processo di vita.

É evidente che le abilità emotive possono essere d'ausilio all'adattamento sociale e scolastico dei bambini o dei ragazzi (Mestre et al., 2006) soprattutto considerando la possibilità di incrementarle nel tempo attraverso training intensivi svolti durante attività curriculari ed extracurriculari con il coinvolgimento di studenti, genitori e insegnanti.

Se il motivo principale risulta essere quello di migliorare la *performance* dei ragazzi, non va trascurato un altro aspetto preso in considerazione dagli psicologi di migliorare l'auto efficacia degli insegnanti (*teacher self-efficacy*) e di tenere sotto controllo il fenomeno del *burnout*.

Numerose ricerche hanno indagato sulla relazione tra EI e la performance scolastica, facendo attenzione alla misurazione del costrutto, e hanno confermato l'importanza dell'EI nel successo scolastico (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen e Stough, 2008; Lam e Kirby, 2002; Salovey, Bedelle, Detweiler e Meyer, 2000; Petrides et al., 2004). Rivelando, inoltre, che gli alunni più motivati a continuare il proprio iter formativo sono proprio coloro che hanno un'ampia varietà di competenze emotiva rispetto a coloro che abbandonano gli studi (Bar-On, 1997); che il successo accademico risulta associato a livelli più elevati di EI (Parker et al., 2006); che nei gradi di scuola inferiori, gli allievi con livelli più elevati di EI riescono ad adattarsi meglio al passaggio dalla scuola primaria alla secondaria (Qualter, Hutchinson e Pope, 2007); ed infine, che la validità incrementale dell'EI, sia *self-reported*, sia *ability based*, rispetto alle tradizionali misure d'intelligenza e personalità, riesce a predire meglio il successo scolastico e accademico (Marquez, Martin e Brackett, 2006; Mayer et al., 2002; Perez e Costa, 2007; Van der Zee et al., 2002; Di Fabio e Palazzeschi, 2009b).

Anche nell'ambito dell'Intelligenza Emotiva di Tratto è stato evidenziato che il costrutto esercita un'influenza fondamentale sia nelle performance accademiche, che nel comportamento degli studenti in classe durante le lezioni (Petrides et al., 2004; Petrides, Furnham e Frederikson, 2006; Mavroveli et al., 2008; Mavroveli et al., 2009).

Gli studi sull'EI di tratto hanno fatto emergere una netta differenza tra coloro che pur avendo un basso quoziente intellettivo posseggono punteggi elevati di EI di Tratto, in quanto riescono ad ottenere voti migliori e coloro che, avendo punteggi bassi, hanno uno scarso rendimento scolastico e comportamenti devianti, assenze non giustificate e nascoste ai genitori oppure espulsioni dovute a comportamenti altamente scorretti (Petrides et al., 2004).

5.2 L'intelligenza emotiva e il benessere psico-fisico

Svariate ricerche compiute sull'intelligenza emotiva hanno messo in evidenza il suo ruolo fondamentale nello stabilire la salute fisica e psicologica delle persone, in quanto riesce ad influenzare il modo in cui l'individuo fa fronte alle domande e alle pressioni dell'ambiente e organizza gli eventi della sua esistenza quotidiana.

Come evidenziato in alcuni studi (Glaser e Keicolt-Glaser, 1987; McEwen e Stellar, 1993; Robertson e Ritz, 1990) il rapporto tra EI e benessere emotivo e psicologico dà forza all'ipotesi che un alto livello di EI sia predittore della salute mentale e della capacità di utilizzare strategie di coping. Considerando che la società è colma di fattori di stress ambientale, avere un'elevata intelligenza emotiva consentirebbe all'individuo di utilizzare strategie di *coping* adattive e di superare con maggiore facilità a situazioni complesse (Goldenberg et al., 2006). Bisogna tenere in considerazione che il possesso di una buona consapevolezza delle proprie emozioni e facoltà di organizzarle in maniera adeguata servirebbe agli individui per contrastare gli effetti delle situazioni negative e di aumentare quelli delle situazioni positive, conservando un'elevata autostima e uno stato d'animo positivo. In sintesi, il benessere psicologico dipenderebbe in gran parte dal bilanciamento delle emozioni positive e negative, e dalla capacità di fronteggiare con stabilità sia gli eventi favorevoli che quelli più negativi. Il soggetto dotato di un buon livello di intelligenza emotiva sarebbe in grado di provare emozioni positive così da vivere bene il presente e guardare con più ottimismo al proprio futuro. Nello stesso momento, l'individuo sarebbe in grado di gestire le emozioni dolorose e le situazioni difficili, gli stati d'ansia, le frustrazioni, i diversi fallimenti e di adattarsi con maggiore facilità ai cambiamenti; mentre, non riuscire a regolare le proprie emozioni è un fattore di rischio per l'insorgenza di atteggiamenti problematici per il benessere dell'individuo (Taylor et al., 1999), tra cui sono estremamente diffusi la dipendenza da alcool, fumo o attività antisociali (Rubin, 1999).

Situazione limite può essere considerata nell'ambito di queste ricerche sicuramente l'alessitimia³⁷, termine che indica quei soggetti che hanno chiare difficoltà nel

³⁷ “Il costrutto dell'alessitimia è nato più di trenta anni fa; trova le sue origini nelle osservazioni cliniche effettuate inizialmente su pazienti con disturbi psicosomatici e, successivamente, anche su altre popolazioni mediche e psichiatriche. Fu Sifnoes a studiare per primo in maniera sistematica questa particolare costellazione di caratteristiche psicologiche e coniare nel 1973 il termine di “alessitimia” per indicare “un disturbo specifico nelle funzioni affettive e simboliche”, spesso presente nei pazienti psicosomatici. Il termine “alessitimia” deriva dal greco “a”, per mancanza, “lexis”, per parola e “thymos”, per emozione; letteralmente “mancanza di parole per le emozioni”,

riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni.

Al contrario, sempre più emerge nelle ricerche attuali, che l'EI di tratto è collegata ad una migliore capacità di resistere per un lungo periodo allo stress mentale e fisico (Salovey Stroud, Woolery e Epel, 2002) ed è correlata con la coordinazione e organizzazione equilibrata delle emozioni (Mikolajczak, Neils, Hansenne, Quoidbach, 2008) e altre componenti correlate con le emozioni, l'alessitimia, ottimismo e il livello dell'umore (Mikolajczak, Luminet e Menil 2006; Petrides, Pérez-Gonzales e Furnham, 2006). Altri studiosi, Petrides e Furnham (2003), hanno dimostrato che i soggetti con livelli elevati di EI di Tratto hanno più facilità nell'identificare espressioni facciali rispetto ai loro coetanei con livelli più bassi di EI di tratto. Lo psicologo, Manovrelì con la collaborazione di altri studiosi (2007) ha, inoltre, osservato correlazioni negative con la depressione, con i sintomi somatici e con gli stili di coping non adattivi, e

ad indicare una sorta di “analfabetismo emozionale”, una marcata difficoltà nel riconoscere, esplorare ed esprimere i propri vissuti interiori. Oggi abbiamo un consenso in letteratura sulla definizione di alessitimia, questa consiste in: 1. difficoltà di identificare i sentimenti e di distinguerli dalle sensazioni somatiche; 2. difficoltà nel descrivere e comunicare emozioni e sentimenti alle altre persone; 3. processi immaginativi limitati; 4. stile cognitivo orientato esternamente. Si tratta quindi di un “disturbo della regolazione degli affetti”. Le persone alessitimiche hanno difficoltà a comunicare verbalmente agli altri il proprio disagio emotivo e non riescono ad usare le altre persone come fonti di conforto, di tranquillità, di feedback, di aiuto nella regolazione dello stress. La scarsità della vita immaginativa, inoltre, limita la loro possibilità di modulare l'ansia e le altre emozioni negative, attraverso i ricordi, le fantasie, i sogni ad occhi aperti, il gioco, ecc. L'incapacità di verbalizzare le proprie emozioni non va considerata quindi come una difficoltà di tipo esclusivamente espressivo ma come una vera e propria limitazione nella possibilità di elaborare le emozioni e di costruire un proprio mondo interno. Oltre che come tratto di personalità relativamente stabile, l'alessitimia può emergere come fenomeno secondario, come stato reattivo in conseguenza di gravi traumi o di malattie fortemente invalidanti o in cui c'è pericolo di vita (cancro, dialisi, trapianto); in momenti particolarmente critici dell'esistenza “l'anestesia emozionale” sembra avere finalità adattive, rappresenterebbe cioè un massiccio meccanismo di difesa verso la propria realtà interiore fonte di sofferenza e di grosso scompensamento. Alla luce dei recenti lavori di ricerca, l'alessitimia appare molto rilevante per il livello di salute e benessere complessivo dell'individuo: ad oggi è considerata come uno dei possibili fattori di rischio per svariati disturbi somatici e psichiatrici, in quanto l'incapacità di modulare le emozioni per mezzo dell'elaborazione cognitiva genera nei soggetti alessitimici la tendenza a liberarsi da tensioni causate da stati emotivi non piacevoli mediante comportamenti compulsivi quali: l'abbuffarsi di cibo, l'abuso di sostanze, il comportamento sessuale perverso. L'incapacità di elaborare le emozioni, sembra avere conseguenze importanti nel decorso e nella prognosi di numerose condizioni mediche (ad esempio nei disturbi coronarici, nei soggetti trapiantati, nell'asma e nei disturbi respiratori ...), in termini sia di qualità della vita che di sommazione di fattori di rischio, così come sembra essere un fattore di predisposizione generale alla malattia psicosomatica (mal di testa, tensioni muscolari, disturbi gastrointestinali, dolori articolari cronici, asma bronchiale, malattie dermatologiche ...). L'alessitimia è dunque considerata uno dei fattori in grado di incrementare la suscettibilità generale alla malattia, in quanto negli alessitimici, le emozioni, non “trasformate” dalle rappresentazioni mentali simboliche e dall'espressione verbale, verrebbero ad essere frequentemente scaricate lungo i percorsi autonomici“. (Grimaldi Di Terresena L., De Grandi M., Inga F., Cristofolini M., 2016).

correlazioni positive con gli stili di coping adattivi. Ed è stato in più rilevato che la componente connessa al benessere della Trait EI risulta particolarmente importante nei processi di adattamento degli adolescenti, perchè le emozioni positive agevolano l'incremento delle risorse fisiche, intellettuali e sociali indispensabili per un coping di tipo adattivo (Frederickson, 1998).

Se questo problema viene esaminato dal punto di vista biologico, la relazione tra benessere e intelligenza emotiva di tratto può essere dimostrata ritenendo che le emozioni umane di base servono per rispondere in maniera veloce e adeguata ai cambiamenti nell'ambiente che potrebbero interferire con il benessere dell'individuo (Rieffe, Oosterveld, Miers et. al., 2008).

Nell'ambito di queste ricerche, un altro aspetto particolarmente importante risulta approfondire la correlazione tra l'intelligenza emotiva, l'ansia e la depressione; proprio per questo motivo negli ultimi anni sono state portate avanti svariate ricerche (Atkinson, Hornby, 2002; Brackett, Mayer e Warner, 2004; David, 2005; Fernandez-Berrocal, et, al., 2006; Petrides, Pérez e Furnham, 2007; Rieffe et al., 2007; Rieffe et al., 2008; Mikolajczak, Petrides, Luminet, & Coumans, 2009; Tannous, Matar, 2010).

5.3 L'intelligenza emotiva e i rapporti con gli altri

Nell'ambito delle relazioni sociali, la ricerca si è soffermata su tre costrutti differenti, anche se in alcuni casi possono ritenersi sovrapponibili, e sono: la competenza sociale e la regolazione emotiva, la competenza emotiva e la consapevolezza emotiva.

Il primo aspetto, la competenza sociale, è collegato al benessere personale e collettivo e include l'utilizzo di risorse per sé stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale a cui si appartiene. La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo propositivo in ambienti diversi, di manifestare tolleranza, di esprimere e comprendere diversi punti di vista, di negoziare con fiducia e di essere in sintonia con gli altri, di stimare la diversità e avere in considerazione gli altri, e riuscire a superare i pregiudizi e a stabilire compromessi con sé stessi e con gli altri (Sarason, 1981). È stato anche dimostrato come la competenza sociale correli con

pattner di attaccamento di tipo sicuro, capacità di concentrarsi e alto grado di partecipazione alle attività che si svolgono in gruppo (Booth-Laforce et al., 2006).

Il secondo aspetto, la competenza emotiva (Saarni, 1997, 2000; Izard, 2001) è un'abilità, studiata soprattutto nel periodo dell'infanzia, per interagire e creare relazioni con gli altri. Per ciò che concerne l'evoluzione dell'individuo, le abilità della Competenza Emotiva arrivano al livello più elevato di maturazione intorno ai 10 anni di età, con l'entrata del bambino nella fase preadolescenziale (Saarni, 2000; Mayer et al., 1999; Herba e Phillips, 2004). La maturazione, lenta e progressiva, parte dall'apprendimento di semplici comportamenti regolativi fino ad arrivare a strategie più elaborate di gestione e regolazione dei vissuti emotivi e di comprensione delle emozioni espresse dagli altri su cui si basano le relazioni sociali.

La Competenza emotiva si rapporta in maniera determinante con le possibilità dei bambini di riuscire ad instaurare dei rapporti positivi con i coetanei, e viene ad influenzare il grado di accettazione dei pari migliorando le loro abilità sociali (Trentacosta e Izard, 2007). Va, anche, considerato che, la conoscenza e la regolazione emotiva mettono le strutture di base per la comunicazione emotiva e per le relazioni sociali (Izard et al., 2001) e stabiliscono quale sarà il grado del futuro adattamento sociale abbassando il rischio di problemi di comportamento in bambini che frequentano i primi anni di scuola (Trentacosta, Izard, 2007).

È stato notato, dunque, che i soggetti in grado di comprendere meglio le espressioni emotive, le situazioni sociali e ad autoregolarsi emotivamente sono coloro che possiedono uno status sociale maggiormente elevato (Denham, 2001; Faul, 2007).

Il terzo aspetto, la Consapevolezza Emotiva, comprende l'abilità di individuare e di riuscire a descrivere le emozioni proprie e quelle degli altri, viene interpretata come un'abilità cognitiva che segue un processo di sviluppo simile a quello delineato da Piaget per le capacità cognitive in generale (Bajgar et al., 2005).

Un buon adattamento sociale necessita di una doppia abilità di differenziare i vari sentimenti del sé e degli altri e di amalgamare queste informazioni in un piano strategico che consenta il pieno raggiungimento di scopi personali (Baddeley et al., 1997).

Anche gli psicologi, teorizzatori dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, hanno evidenziato come quest'ultima risulti coinvolta in diversi ambiti di vita e in diverse

situazioni: chiara appare, infatti, la correlazione con comportamenti prosociali e in maniera negativa con comportamenti antisociali (Petrides, Frederickson e Furnham, 2004; Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson, 2006; Mavroveli, Petrides, Riffe e Bakker, 2007) risulta in correlazione, pure, con i coping adattivi e le conseguenze depressive (Mavroveli et al. 2006), la leadership (Villanueva e Sanchez, 2007) e la felicità (Chamorro-Premuzic, Bennet e Furnham 2007). Furnham e Petrides hanno, inoltre, chiarito che il fenomeno dell'estroversione e del nevroticismo correlano: il primo, positivamente con la felicità; e il secondo, negativamente, con i comportamenti disadattivi.

5.4 L'intelligenza emotiva e l'ambiente di lavoro

Il rapporto tra l'EI e l'ambito lavorativo è sicuramente uno degli aspetti più studiati dell'EI, poiché implica un maggiore benessere per l'individuo ed una maggiore soddisfazione personale (Goleman, 1995, 1998; Tett e Mayer, 1993).

I primi studi effettuati hanno tenuto in considerazione una possibile correlazione tra l'EI, l'IQ e l'affermazione professionale (Goleman, 1995, 1998, 2001; Mayer, Salovey e Caruso, 1998) ed è emerso che per raggiungere il successo professionale un buon livello di IQ da solo non basta e che risulta più rilevante l'EI nel distinguere gli individui di maggiore successo. La misurazione del QI può stabilire che tipo di lavoro un individuo è in grado di svolgere, mentre un'attenta valutazione dell'EI consente di predire chi, a parità di QI, eccellerà in un determinato ambito lavorativo³⁸.

Un altro aspetto considerato dagli studiosi nell'ambito lavorativo è la relazione tra l'EI e il concetto di leadership. In particolare, dovendo tener in considerazione i due tipi più importanti di leadership, *transformational* e *transactional*³⁹, i ricercatori hanno

³⁸ Diverse ricerche, effettuate su giovani adulti, hanno dimostrato che IQ ha una scarsa relazione, che va solo dal 10% al 25%, con il successo lavorativo, a differenza della rilevanza della capacità di gestire la frustrazione, tenere a bada le proprie emozioni e di collaborare con gli altri (Snarey e Vaillant, 1985).

³⁹ “La leadership *transformational* è caratterizzata da un atteggiamento volto a stimolare l'interesse dei colleghi, ad ispirare una differente prospettiva sul lavoro, a generare consapevolezza sugli obiettivi dell'organizzazione e a motivare i lavoratori a considerare gli interessi del gruppo al di sopra dei propri. La leadership *transactional* invece è caratterizzata dal ricorso a premi e punizioni che vengono elargiti ai membri dello staff sulla base della loro performance. In questo campo sono stati

evidenziato una correlazione positiva tra l'EI e la prima forma di leadership (Mandell e Pherwani, 2003).

Il rapporto tra leadership ed intelligenza emotiva è stato indagato anche in relazione al *locus of control*⁴⁰ ed è emerso che coloro che possiedono un *locus of control* interno abbiano maggiori competenze sociali ed interpersonali, riescano ad essere più altruisti, più persuasivi e meno punitivi e dunque, riescono a svolgere meglio il ruolo di leader democratici; avendo una maggiore consapevolezza di sé e un più elevato senso di autoefficacia, sono motivati a cercare occasioni per raggiungere le gratificazioni desiderate.

Risulta, inoltre, che gli individui con un buon livello di EI riescono ad essere più produttivi sul lavoro, meno inclini a lasciarlo, più soddisfatti del proprio lavoro, più capaci nel gestire positivamente il rapporto con i clienti/utenti anche in situazioni conflittuali e riescono a godere di un maggiore benessere psicofisico. Nel caso in cui abbiano un ruolo di comando o di coordinamento, sanno essere leader positivi, generano entusiasmo nel proprio staff, innescano sentimenti positivi ottenendo migliori risultati nella soluzione di difficoltà e maggiore partecipazione nei compiti da svolgere (Zammuner e Galli, 2005).

Anche il costrutto di Intelligenza Emotiva di Tratto è risultato positivamente collegato alla performance e alla soddisfazione nel lavoro. Come hanno dimostrato Petrides e Furnham, considerando quattro variabili fondamentali (percezione del lavoro sotto il proprio controllo, soddisfazione per il lavoro; impegno organizzativo, stress da lavoro) in relazione a l'EI di Tratto, che quest'ultima abbia un effetto positivo sulla percezione di avere il proprio lavoro sotto controllo.

Lo psicologo Abraham ha, inoltre, stabilito attraverso una ricerca del 2005 che l'EI di tratto è un sicuro predittore di successo nella carriera lavorativa. Grazie alla sua associazione positiva

condotti degli studi che hanno constatato che la leadership transformational è generalmente associata a livelli più alti di soddisfazione ed efficacia (Hater e Bass, 1988), ad una migliore performance di gruppo (Keller, 1995) e a maggiore impegno da parte dei subordinati (Seltzer e Bass, 1990)" (Mancini, 2011).

⁴⁰ "Il concetto di *locus of control* nasce nel contesto della teoria dell'apprendimento sociale grazie al lavoro di Rotter (1954, 1966). Esso può essere inteso come un'"aspettativa di rinforzo" tra il proprio comportamento e i rinforzi (premi e punizioni) che ne derivano. Grazie alla propria esperienza l'individuo si crea delle convinzioni sull'origine dei rinforzi e perciò si comporterà pensando di poter conseguire dei rinforzi di base: al proprio impegno, alle proprie capacità e ai propri sforzi: si parla in questo caso di *locus of control interno*. Oppure ad eventi esterni, al caso alla fortuna, agli altri: si parla in questo caso di *locus of contro esterno*. (Mancini, 2011)".

con la leadership trasformazionale, un elevato livello di EI di tratto ha un ruolo fondamentale nella capacità di promuovere l'unione tra i diversi colleghi, di incrementare l'impegno per l'organizzazione e consentire una soddisfacente stima di sé.

5.5 L'intelligenza emotiva e la neurologia

Svariate ricerche sostengono in maniera concorde che esistano diverse aree cerebrali coinvolte nel coordinamento e integrazione delle emozioni (Mercenaro, 2006): il circuito di Papez (1937), formato da ipotalamo, ippocampo e giro del cingolo, e il sistema limbico (Mc Lean, 1949, 1962) centro unitario che regola tutta l'esperienza emozionale, costituito dalle zone precedenti più tubercolo olfattivo, setto e amigdala.

Attraverso uno studio (Allman et al., 2001) è stato stabilito, inoltre, che nella corteccia cingolata anteriore (specializzazione della neocorteccia) vi sarebbero le funzioni principali del comportamento intelligente (autocontrollo emotivo, risposte adattive e capacità di problem-solving) che affiancano le emozioni. Questa struttura ha una classe di neuroni affusolati che indirizzano la competenza adulta di autocontrollo emotivo.

Nonostante l'accordo di diversi studiosi, non sono mancate alcune critiche al sistema esposto: nel modello di McLean sono state trovate diverse incongruenze, è improprio affermare che l'intero sistema limbico sia la sede di tutte le emozioni, in quanto diversi esperimenti hanno dimostrato che solo alcune aree di questo sistema sono state messe in correlazione ad alcuni stati emotivi come la rabbia e la paura (Ekman, 1972, 1994).

È stato anche evidenziato (Hairi et al., 2002) che, spesso, sono i fattori genetici ad influire sul controllo emotivo e che la risposta cerebrale coinvolta in alcuni comportamenti emozionali è, in parte, condizionata geneticamente.

Andando più a fondo nella biochimica delle emozioni, alcune ricerche (Pert, 2005) hanno rilevato che i neuro peptidi e altri leganti con i loro recettori sono il substrato fisiologico delle emozioni, la base molecolare delle sensazioni e degli impulsi. Una quantità compresa tra l'85% e il 90% dei neuro peptidi si trova nelle aree del sistema limbico e dunque qualsiasi variazione a livello fisiologico si accompagna ad una

modificazione nello stato emotivo e viceversa (Green, 1977).

Sono stati, inoltre, evidenziati dalla neurochimica l'esistenza di punti nodali nel cervello emozionale (Pert, 2005) aree ad alta concentrazione di peptidi che corrispondono alle sedi di afferenza delle informazioni degli organi di senso. È stato notato, infatti, come le emozioni influenzino la memoria (Pert, 2005): gli stati emotivi sono prodotti dai neuro peptidi leganti e l'emozione è un meccanismo che attiva un circuito neuronale a livello cerebrale e corporeo che dà luogo ad un ricordo, ad un comportamento ed alle conseguenti modificazioni fisiologiche. Gli stati affettivi che proviamo stimolano la produzione di noradrenalina e serotonina che preparano l'organismo alla risposta e lasciano una traccia mnestica nell'amigdala. Le emozioni, inoltre, influenzano anche le percezioni, poiché anche la percezione della realtà esterna appare modulata dai punti nodali sensoriali. Per questa ragione, appare evidente che quello che noi percepiamo è filtrato dalle emozioni pregresse, collegate a vissuti specifici. Sono percepiti solo gli stimoli che hanno un legame con le esperienze e gli schemi pregressi. Le emozioni repressi, conservate nel corpo mediante il rilascio di neuro peptidi leganti e i ricordi, mantenuti nei loro recettori, possono essere in alcuni casi sbloccati.

Nell'ambito neurologico gli studi hanno mostrato che una forma di intelligenza legata alle emozioni e separata dal QI si può identificare usando tecniche di neuroimaging su pazienti con lesioni cerebrali posizionate nell'amigdala e nella corteccia pre-frontale.

A partire dall'analisi della PET⁴¹, gli psicologi Bechara, Tranel e Damasco (2000) hanno evidenziato l'esistenza di una serie di abilità emotive che formano un tipo d'intelligenza diversa da quella standard misurata con il QI. Se, infatti, le abilità intellettuali come la fluidità verbale e il ragionamento astratto, appartenenti al QI, sono poste soprattutto nella neocorteccia, le componenti dell'EI sono situate prevalentemente nel circuito neurologico che unisce l'area limbica dell'emozione (l'amigdala e le sue corrispondenti reti di comunicazione) alla corteccia prefrontale⁴². Eventuali lesioni in

⁴¹ La tomografia a emissione di positroni (o **PET**, dall'inglese Positron Emission Tomography) è una tecnica di medicina nucleare e di diagnostica medica utilizzata per la produzione di bioimmagini (immagini del corpo).

⁴² Porzione di corteccia cerebrale del lobo frontale corrispondente alle circonvoluzioni frontale superiore e media e alle circonvoluzioni orbitarie.

quest'area producono deficit nelle abilità di EI, come quelle legate alle relazioni sociali: saper riconoscere le emozioni attraverso le espressioni facciali e riuscire ad elaborare dei messaggi emotivi ricevuti (Damasco, 1999).

Altro aspetto rilevante nell'ambito della ricerca neurologica è l'origine dell'EI; vi sono due correnti di pensiero principali: un'origine stabile, poiché geneticamente determinata e un'origine ambientale e dinamica, suscettibile di miglioramento, poiché sottoposta all'insegnamento.

La prima viene sostenuta da coloro che hanno rilevato influenze genetiche importanti sui tratti di personalità, che sono presenti dall'infanzia all'età adulta e rimangono stabili nel tempo. Anche gli studiosi Emmerling e Goleman (2003) confermano la rilevanza dei geni nella determinazione dell'EI, ma non trascurano, così come dichiarato dai diversi genetisti, la possibilità delle esperienze ambientali di influenzare e regolare l'espressione dei geni. È stato, inoltre, ipotizzato in una ricerca svolta da Davidson, Jackson e Kalin (2000) che le stesse aree del cervello deputate all'emozione potrebbero essere plastiche e capaci di cambiamento.

Ancora rimangono da chiarire e da approfondire alcune questioni di primaria importanza, non si riesce a stabilire con certezza, per esempio, se vi è indipendenza o interazione tra i presunti circuiti neuronali dell'EI e i circuiti strutturali e neurochimici del cervello per l'intelligenza generale (Oberauer, Shulze, Wilhelm & Suss, 2005) con i circuiti per la personalità (Paris, 2005) e con quelli implicati nelle emozioni (Phelps, 2006).

L'attuale ricerca nel campo delle neuroscienze cognitive stabilisce che le emozioni umane e le abilità sociali dipendono da una moltitudine di circuiti neurali attraverso cui si manifestano molti comportamenti, inclusi l'attaccamento, l'empatia, il riconoscimento delle emozioni, la sensazione emotiva, l'espressione emotiva, le abilità di linguaggio, la memoria di lavoro e quella a lungo termine, il ragionamento, la capacità di prendere decisioni, ecc. (Cacioppo & Bernston, 2004; Insel & Fernald, 2004; Paris, 2005; Phelps, 2006). Infine, è necessario considerare che l'intelligenza generale (Gallese, Keyers & Rizzolatti, 2004; Kahneman, 2003; Oberauer et al., 2005; Phelps, 2006; Waterhouse, 2006b) viene data dal contributo di questi circuiti neurali che interagiscono e si sovrappongono tra di loro.

5.6 L'intelligenza emotiva e la percezione musicale

Svariati sono gli elementi che legano l'intelligenza emotiva alla musica.

In particolare, in questo paragrafo vengono prese in considerazione due ricerche estremamente significative, perché fanno riferimento alle due interpretazioni fondamentali date al costrutto dell'intelligenza emotiva, ampiamente trattato nelle sezioni precedenti, e vengono elaborate grazie agli strumenti ideati e messi a punto dagli stessi ricercatori.

Il primo studio a cui si fa riferimento è stato portato avanti nel 2003 da Resnicow e Salovey, *Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence?*

Gli psicologi, partendo dalla convinzione che l'espressione dell'emozione nella prestazione musicale è una forma di comunicazione non verbale a cui le persone possono rispondere in maniera differente e avendo elaborato un test di intelligenza emozionale Mayer-Salovey-Caruso che valuta le differenze individuali nella capacità di identificare, comprendere, ragionare e gestire l'emozione utilizzando scenari ipotetici che vengono trasmessi in forma pittorica o in forma scritta, hanno cercato di valutare la possibilità di includere nell'ambito del test elementi musicali o parlati. Per fare ciò a 24 studenti è stato chiesto di completare entrambi i test: il MSCEIT, e il test di ascolto in cui hanno cercato di identificare le emozioni previste nelle performance della musica classica di pianoforte.

L'intelligenza emozionale ha riconosciuto l'emozione nel compito musicale in modo significativamente correlato ($r = .54$), il che ha suggerito che l'identificazione dell'emozione nella performance musicale si basa su alcune delle sensibilità estetiche che costituiscono l'intelligenza emotiva di tutti i giorni.

Il secondo studio, pubblicato sulla rivista scientifica *Psychothema* del 2006 da Petrides, Niven e Mouskounti dal titolo *The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians*, cerca di comprendere se il livello di intelligenza emotiva dei ballerini e dei musicisti conferma la validità del costrutto elaborato. Effettivamente è stata riscontrata una solida convergenza tra i diversi ratings utilizzati nell'ambito del test.

CAPÍTULO II: LA PERCEZIONE MUSICALE

INTRODUZIONE

Lo studio della percezione musicale dimostra come alcune capacità musicali appartengano ad una predisposizione innata e ha evidenziato, inoltre, come diversi individui, persone che non hanno studiato sin fa piccoli uno strumento musicale, abbiano sviluppato nel tempo notevoli capacità musicali (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2007).

La differenza tra i musicisti e coloro che si limitano ad ascoltare e ad apprezzare la musica, sta nel fatto che ogni soggetto instaura un rapporto differente con essa. Questo rapporto può iniziare prima della nascita, probabilmente a partire dalla maturazione del sistema uditivo del feto, all'incirca dalla 16 settimana di gestazione (López-Teijón, García-Faura, Prats-Galino, 2015). Ma, il contatto con la musica più completo e determinante si verifica nei primi anni di vita del fanciullo. Il canto, le ninnenanne, far prendere parte ai bambini a giochi musicali, l'esortazione a cantare e a ballare in presenza di stimoli musicali sono esperienze apparentemente insignificanti che portano sia ad una facilitazione nel proseguimento di un'educazione musicale (Sloboda, Howe, 1991) e sia a svariati benefici sull'equilibrio e lo sviluppo dell'individuo (Volchegorskaya', Nogina, 2014).

Grazie all'associazione della musica con esperienze piacevoli, i bambini potranno successivamente ricercare la stimolazione e l'attività musicale e ritenerle più interessanti e coinvolgenti. Attraverso alcuni studi sperimentali, Sloboda (2005) ha stabilito che la preferenza particolare del neonato per i suoni musicali non sia innata ma cresca, invece, come risultato delle esperienze positive ottenute.

Ai fini di questa ricerca l'elemento che appare più interessante consiste nel fatto che queste esperienze influenzino in seguito, in maniera determinante, fattori di tipo emozionale e motivazionale che sono alla base del desiderio di avvicinarsi alla musica, sia per ascoltarla e sia per avviare uno studio più accurato.

Dal momento che la percezione musicale implica un'ampia gamma di fenomeni (la percezione di base - suono⁴³, altezza⁴⁴, durata⁴⁵, timbro⁴⁶ e intensità⁴⁷- la percezione di composizioni musicali strutturalmente complesse -sinfonie-, l'importanza della preparazione culturale, le distorsioni nella percezione musicale), il presente capitolo si concentra solo su alcune questioni che appaiono particolarmente interessanti ai fini dello studio condotto: i principi generali dell'organizzazione percettiva e come vengono applicati nelle diverse esperienze musicali; la musica viene percepita in maniera differente e a volte contrastante rispetto al messaggio che il compositore vuole trasmettere attraverso la sua partitura.

1. IL FENOMENO DELL'ASCOLTO

Come sostiene Sloboda (1987), durante l'ascolto la maniera in cui un individuo si rappresenta la musica, stabilisce come viene ricordata in seguito e, nel caso di un musicista, come viene eseguita. Ovviamente il processo dell'ascolto mette insieme diverse componenti cognitive: il raggruppamento e la segmentazione (Drake e Bertrand, 2003)⁴⁸; la comprensione di strutture metriche ed armoniche specifiche di una determinata cultura; l'interpretazione di carattere affettivo-emotiva che viene suggerita

⁴³ Il suono indica sia il fenomeno fisico-acustico consistente nelle vibrazioni di un corpo elastico trasmesse nell'ambiente, sia il suo effetto soggettivo consistente nella sensazione prodotta dalla sollecitazione dell'apparato uditivo e dalla percezione cosciente dell'impulso sensoriale.

⁴⁴ L'altezza è uno dei caratteri fisici distintivi del suono, dipende dalla frequenza delle vibrazioni, ma nella percezione dipende anche dall'intensità e dal timbro.

⁴⁵ La durata dipende dal periodo di tempo in cui l'oggetto sonoro continua ad emettere vibrazioni.

⁴⁶ Il timbro dipende principalmente dalla forma dell'onda, ma nella percezione viene influenzato anche dall'altezza e dall'intensità, nonché dalle modalità di eccitazione della sorgente sonora e dal modo in cui il suono si smorza.

⁴⁷ L'intensità dipende dall'ampiezza delle vibrazioni, nella percezione viene influenzata anche dall'altezza e dal timbro.

⁴⁸ “Nel fenomeno della percezione si ha la tendenza di raggruppare eventi simili o vicini nel tempo in unità percettive. Queste unità sono il risultato di un processo comparativo che confronta gli eventi in ingresso con quelli presenti in memoria. Se un evento è simile a quello già presente allora viene assimilato come unità, se invece non ha caratteristiche di similarità, la sequenza in entrata verrà segmentata. Gli elementi simili, che sono stati raggruppati, vengono elaborati assieme, entro una singola unità percettiva; i diversi raggruppamenti sono così posti uno in relazione all'altro”. Drake, C. & Bertrand, D. (2003). The quest for universal in temporal processing in music. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.

dall'ascolto di un brano. L'ascolto della musica, dunque, presuppone la formazione di specifiche strutture attraverso cui si riesce ad interpretare tutto ciò che viene ascoltato successivamente.

Alcuni studiosi (Palmer, Krumhansl, 1990) hanno ipotizzato che: avviene una rapida trasformazione delle informazioni sensoriali in un codice interno più astratto, in maniera tale che le informazioni hanno la possibilità di essere registrate e confrontate in memoria, dunque, elaborate adeguatamente; che la percezione della musica implica sia la registrazione e sia l'organizzazione del materiale musicale attraverso rapporti tra sistemi astratti di conoscenza; e che la somma di conoscenze, unite all'esposizione nei soggetti non preparati musicalmente e unite ad una preparazione strutturata nei musicisti, faccia da cornice al materiale in arrivo, disponendolo in un più astratto sistema di conoscenze riguardanti la struttura musicale. Le conoscenze astratte sovente si basano sulla omogeneità sottostante presente nelle differenti culture musicali (il sistema tonale o il sistema metrico, ecc.). Queste strutture mentali agevolerebbero la fruizione delle forme musicali e svolgerebbero la funzione di creare aspettative sul materiale in entrata.

Esempio significativo può essere considerato a questo proposito la funzione che svolge la tonalità in un brano ascoltato, essa può, infatti, suggerire una struttura, per le successive concatenazioni melodiche, una cornice che si poggia sui toni; un altro esempio potrebbe essere il metro che suggerisce una struttura, basata sul tempo, e quindi utile per le successive organizzazioni temporali.

Inoltre, in uno studio più recente (Schaefer, 2014) partendo dalla definizione di "immaginario", come l'unione diversi tipi di immagini, ognuna delle quali è supportata da rappresentazioni mentali multimodali che sono trasmesse dal corpo sia in entrata che in uscita e che modificano la percezione e l'azione attraverso un'elaborazione predittiva, si giunge a stabilire che queste rappresentazioni multimodali, visti come modelli mentali, sono alla base della esperienza percettiva individuale della musica, che condiziona il modo di percepire e interpretare dalle singole note ad interi brani musicali.

1.1 Effetti dell'ascolto

Il grande interesse attorno ai possibili benefici dell'ascolto di musica è nato a seguito della pubblicazione di una ricerca che mostrava delle abilità visuo-spaziali superiori per i partecipanti che avevano ascoltato una sonata di Mozart prima dei test, rispetto a un gruppo che aveva atteso in silenzio o ascoltato istruzioni di rilassamento (Rauscher, Shaw, Ky, 1993). Nonostante l'effetto fosse di una durata assai limitata (10-15 minuti), fosse circoscritto a un numero molto limitato di test d'intelligenza e fosse stato studiato su giovani studenti universitari, questi risultati hanno dato vita all'effetto Mozart e al suo successo sopra descritto.

Anni dopo, incuriositi dal successo commerciale, alcuni ricercatori hanno intrapreso degli studi per capire meglio l'effetto Mozart e fornire una spiegazione plausibile: infatti la spiegazione data all'inizio si basava su un modello neurofisiologico assai nebuloso (Leng, Shaw, 1991). Nantais e Schellenberg (1999) replicarono lo studio iniziale aggiungendo altri due gruppi sperimentali: un gruppo che ascoltava la musica di Schubert e un gruppo che ascoltava un racconto. Rispetto al gruppo che sedeva in silenzio, i due gruppi che ascoltavano Mozart o Schubert mostrarono una prestazione migliore nei compiti visuo-spaziali ("effetto-Schubert"?). La cosa interessante è che non venne evidenziata alcuna differenza fra i gruppi che ascoltavano la musica e quello che ascoltava il racconto. Inoltre si trovò un'interazione fra prestazione e preferenze: ossia, i soggetti che preferivano Mozart avevano una migliore prestazione dopo l'ascolto di Mozart, mentre quelli che preferivano il racconto avevano una prestazione migliore dopo l'ascolto della storia ("effetto Stephen King"). Un altro gruppo di ricercatori (Chabris et al., 1999), in una meta-analisi di 20 studi sull'effetto Mozart in *“Preludio o Requiem per l'effetto Mozart?”*, mostrò come l'effetto fosse visibile unicamente su un compito visuo-spaziale, non fosse significativo e fosse più piccolo della variazione media intraindividuale nei test d'intelligenza. Il fatto che l'effetto fosse sensibile alla preferenza portò Schellenberg (2003) a ipotizzare che l'effetto Mozart non fosse null'altro che un effetto legato all'umore e a uno stato generale di attivazione. In effetti, pensandoci un po', il fatto di aspettare in silenzio per 15 minuti prima di svolgere i test d'intelligenza non è una fonte di motivazione eccezionale. Schellenberg mostrò anche

che, se l'aspetto emotivo ed "attivante" della musica di Mozart veniva modificato, ad esempio suonando più lentamente o in modalità minore, l'effetto Mozart variava di conseguenza. Inoltre, ragazzini di undici anni ebbero una migliore prestazione dopo aver ascoltato un gruppo pop, e bambini di 5 anni dopo aver ascoltato canzoni per bambini, che dopo aver ascoltato Mozart. In altre parole, l'ascolto della musica può aumentare la prestazione in una serie di compiti cognitivi, ma tale effetto è mediato dallo stato di attivazione (*arousal*⁴⁹) e dall'umore. Ascoltare Mozart non ha quindi un'unica e speciale conseguenza per le abilità visuo-spaziali. Si è cercato, invece, di stabilire se la musica ha la capacità di cambiare l'umore e lo stato di attivazione e di influire sulla prestazione in compiti cognitivi, non solo per le competenze visuo-spaziali (Waterhouse, 2006).

2. LO STIMOLO MUSICALE: LE DIMENSIONI FISICHE, PERCETTIVE E COGNITIVE.

Per delineare in maniera corretta lo stimolo musicale è necessario fare riferimento almeno a tre caratteristiche differenti: quelle fisiche, quelle percettive e quelle cognitive (Agmon, 1990). Queste caratteristiche possono essere raccolte in una tabella per evidenziarne le connessioni in rapporto ai due elementi basilari della musica: il ritmo e la tonalità.

⁴⁹ “Results suggest a pathway for music to affect spatial performance: certain types of music optimize arousal and therefore enhance spatial performance. We did not find sufficient evidence to support the neural priming Mozart effect theory or a stimulus preference theory. As such, there is no reason that parents and policy makers should look to Mozart as an efficacious early intervention to enhancing spatial ability”. Jones M. H., West D., Estell D. B. (2006). The Mozart Effect: Arousal, Preference, and Spatial Performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 5, No. 1, 26–32.

Tabella 3 – Rapporto tra ritmo e tonalità durante l’ascolto

	<i>Realtà esterna</i> Caratteristiche fisiche	<i>Realtà interna</i> Caratteristiche percettive	<i>Realtà interna</i> Caratteristiche cognitive
<i>Ritmo</i>	Durata fisica	Durata percepita	Durata cognitiva (mezze/intere note)
<i>Tonalità</i>	Frequenza	Tono	Passo di una scala

Le caratteristiche percettive si differenziano da quelle fisiche, in quanto non hanno la stessa forma (isomorfismo), per questo motivo la proporzione che sussiste tra di esse non si può considerare di tipo 1:1. Volendo fare un esempio a partire dalla realtà percettiva del ritmo la durata di 1/2 non ha valore univoco in brani differenti, poiché dipende dal tempo indicato dal metronomo in cui un brano viene eseguito. Anche lo stesso brano potrebbe essere suonato da diversi interpreti con tempi diversi, e risultare così più lento o più veloce.

È bene chiarire, inoltre, che l'ascolto e la produzione della musica conducono a 4 diversi tipi di rappresentazioni, che corrispondono a quattro livelli di percezione e comprensione della musica (Umemoto, 1990)⁵⁰:

1. Musica come suono, che si riferisce a *the dimension of sound*: toni, l'altezza, il timbro, la durata, la discriminazione, e l'identificazione di singoli toni fanno parte di queste rappresentazioni.

2. Musica come oggetto, che si riferisce a *the dimension of melody, rhythm and harmony*. In queste rappresentazioni sono inclusi il riconoscimento di pattern come il tasso di similarità, la codifica dei toni in termini di scale.

⁵⁰ “Music is rich in information that can be processed along different dimensions. Four types of musical dimensions that correspond to different levels of perception and cognition are discussed: (1) the dimension of sound, (2) the dimensions of melody, rhythm, and harmony, (3) the dimension of compositional structure, and (4) the dimension of compositional content. These psychological dimensions of music, and the psychological activities relevant to these dimensions, depend highly on context and on schema. Thus the four types of musical dimensions are not independent, but interact with each other. Some evidence from new research on the sense of pitch deviation, the sense of fitness of timbre to melody, and similarity and octave judgments referring to the problem of wording are discussed”. Umemoto, T. (1990). *The Psychological Structure of Music. Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 8, No. 2, pp.115-117. University of California Press.

Le ultime due rappresentazioni fanno riferimento alla struttura compositiva della musica:

3. Il tema e il suo sviluppo, the dimension of compositional structure: forma e fraseggio del brano;

4. Il significato o contenuto della musica che conduce un autore a comporre un brano musicale, the dimension of compositional content: l'idea, il titolo, la scrittura, la connotazione emotiva, cioè il pezzo nella sua interezza.

Per quanto concerne le prime due si possono considerare ordinate lungo un continuum, ma si possono attivare e utilizzare in maniera separata. Se l'ascolto viene da un accordatore di piano o da un tecnico fonico l'attenzione sarà riversata tutta sulla dimensione legata al suono; mentre, l'ascolto di un brano musicale durante un concerto conduce lo stesso accordatore ad attivare una rappresentazione dell'oggetto musicale, cioè concentrata maggiormente sulle caratteristiche estetiche del canto, dell'armonia e del ritmo.

2.1 La percezione dell'altezza⁵¹

L'analisi di una melodia necessita di diversi meccanismi. Anzitutto uno che permetta la codifica dell'altezza delle note, ossia della loro frequenza in Hertz, e un altro che consenta la codifica dell'informazione temporale, ossia della durata di ogni nota. La codifica dell'altezza delle note a sua volta può essere scomposta in due aspetti, seppur legati fra loro: l'elaborazione del contorno e l'elaborazione degli intervalli (Fujioka, Trainor, Ross, Kakigi, Pantev, 2004)⁵².

⁵¹ “L'altezza è la posizione del suono nella gamma delle frequenze udibili. La frequenza di oscillazione è il tempo necessario che impiega un corpo che vibra per compiere un'oscillazione completa e per ritornare alla posizione iniziale. La corda di una chitarra compirà un'oscillazione quando, partendo dalla posizione iniziale (a) eseguirà un movimento a-b-a-c-a, come nella figura sottostante. Maggiore è il tempo di oscillazione, più piccolo sarà il numero di oscillazioni, cioè la frequenza. La frequenza è misurata in Hertz (Hz). Una frequenza di 100 Hz, ad esempio, corrisponde a 100 ripetizioni al secondo. L'altezza percepita dipende dal numero delle oscillazioni, ovvero dalla lunghezza d'onda. Quanto più grande è la frequenza, tanto più alto verrà percepito il suono”. Pozzoli E. (1984). *Sunto di Teoria Musicale. II Corso*. G. Ricordi & C, Milano. WWW.Percezionedellamusica.it

⁵² “In music, melodic information is thought to be encoded in two forms, a contour code (up/down pattern of pitch changes) and an interval code (pitch distances between successive notes). A recent study recording the mismatch negativity (MMN) evoked by pitch contour and interval deviations in

Il contorno melodico, o *melodic contour*⁵³, è il susseguirsi di sali e scendi delle note in una melodia. In un certo senso è l'equivalente della partitura musicale per qualcuno che non sa leggere la musica, in quanto le note si arrampicano su e giù sul pentagramma. La dimensione degli intervalli, come dice il nome, codifica invece la precisa distanza fra due note. Se si volesse studiare l'importanza delle varie dimensioni della melodia, si potrebbe utilizzare una procedura abbastanza simile a quelle descritte in precedenza. Ad esempio, si potrebbe presentare una melodia e, successivamente, un'altra eguale o diversa dalla precedente. Il tipo di modifica è quello che il ricercatore chiama variabile indipendente, nel senso che non dipende da chi ascolta, ma solo dal ricercatore. Ad esempio, per studiare le capacità di codifica del contorno e degli intervalli, si potrebbero fare due tipi di modifiche possibili: in un caso si cambierebbe una nota che modifichi il contorno a un punto preciso della melodia, nell'altro si muterebbe solo un intervallo. Trehub, Bull e Thorpe (1984) hanno studiato la capacità di riconoscimento dei bambini per valutare l'importanza delle due dimensioni nell'infanzia. I risultati hanno mostrato come la capacità di codificare il contorno di una melodia sia particolarmente resistente nei bambini. Infatti i cambiamenti del contorno sono riconosciuti con maggiore facilità rispetto ai cambiamenti di intervallo.

I bambini riescono a identificare i cambiamenti nel contorno anche quando due melodie vengono presentate dopo un silenzio di quindici secondi (Chang, Trehub, 1977)⁵⁴ oppure quando, nella pausa tra la presentazione delle due melodie, viene inserito un suono per distrarre l'attenzione (Trehub et al., 1984). Questa capacità è molto

simple melodies demonstrated that people with no formal music education process both contour and interval information in the auditory cortex automatically". Fujioka T., Trainor L. J., Ross B., Kakigi R., Pantev C. (2004). Musical Training Enhances Automatic Encoding of Melodic Contour and Interval Structure. *Journal of Cognitive Neuroscience* Vol. 16, No. 6 Pages: 1010-1021.

⁵³ "A number of definitions for melodic contour exist in the literature. Edworthy (1985) summarizes them as ...ranging from a global description of the predominant configuration of a musical theme . . . to a specific, note-by-note representation of a melodic sequence taking into account both interval size and direction of melodic movement between adjacent notes. A midpoint between these levels of analysis exists whereby contour is defined as a sequence of ups and downs in a melody or tone sequence, independent of precise interval size (pp. 375 – 376)". Schubert E., Stevens C. (2006). The Effect of Implied Harmony, Contour and Musical Expertise on Judgments of Similarity of Familiar Melodies. *Journal of New Music Research*. Vol. 35, No. 2, pp. 161 – 174.

⁵⁴ "The representation of contour information is so robust that five months old infants can detect contour changes even when standard and comparison atonal melodies are separated by 15 seconds (Chang, Trehub, 1977)". Deliege I., Sloboda, J. A. (1997). Perception and Cognition of Music. *Psychology Press Ltd*, p 107.

importante anche negli adulti, tanto da rivelare anche la soglia dell'invecchiamento cognitivo (Jeong, Hokyong (2016)⁵⁵, e non sembra dipendere dall'esperienza musicale vera e propria. Pare infatti che la capacità di elaborazione di un contorno musicale sia sostanzialmente indipendente da fattori formativi e di esperienza specifica (Deliege, Sloboda 1997). Il confronto tra musicisti e non musicisti non ha mostrato alcuna differenza, tra questi due gruppi, nella capacità di elaborare le caratteristiche del contorno⁵⁶; diversamente, le differenze legate al grado di competenza musicale risultano evidenti in altri aspetti che caratterizzano il riconoscimento di una melodia come, ad esempio, gli intervalli musicali, o *interval code* (Trainor, Desjardin, 1999).

Quando ci s'interessa all'elaborazione degli intervalli musicali, ci si trova subito a confrontarsi con il sistema tonale. Come la grammatica italiana regola le relazioni fra soggetto e verbo, il sistema tonale regola le relazioni fra le diverse note, nonostante nel caso della musica le regole siano più di tipo percettivo. Il sistema tonale è specifico della cultura occidentale. Altre culture hanno altri tipi di sistemi con relazioni diverse fra le note. Il punto importante qui è capire che alcune note avranno delle relazioni

⁵⁵ “Cognitive decline is a natural phenomenon of aging. Although there exists a consensus that sensitivity to acoustic features of music is associated with such decline, no solid evidence has yet shown that structural elements and contexts of music explain this loss of cognitive performance. This study examined the extent and the type of cognitive decline that is related to the contour identification task (CIT) using tones with different pitches (i.e., melodic contours). Both younger and older adult groups participated in the CIT given in three listening conditions (i.e., focused, selective, and alternating). Behavioral data (accuracy and response times) and hemodynamic reactions were measured using functional near-infrared spectroscopy (fNIRS). Our findings showed cognitive declines in the older adult group but with a subtle difference from the younger adult group. The accuracy of the melodic CITs given in the target-like distraction task (CIT2) was significantly lower than that in the environmental noise (CIT1) condition in the older adult group, indicating that CIT2 may be a benchmark test for age-specific cognitive decline. The fNIRS findings also agreed with this interpretation, revealing significant increases in oxygenated hemoglobin (oxyHb) concentration in the younger ($p < 0.05$ for Δ_{pre} - on task; $p < 0.01$ for Δ_{on} - post task) rather than the older adult group ($n.s$ for Δ_{pre} - on task; $n.s$ for Δ_{on} - post task). We further concluded that the oxyHb difference was present in the brain regions near the right dorsolateral prefrontal cortex. Taken together, these findings suggest that CIT2 (i.e., the melodic contour task in the target-like distraction) is an optimized task that could indicate the degree and type of age-related cognitive decline”. Jeong E., Hokyong R. (2016). Melodic Contour Identification Reflects the Cognitive Threshold of Aging. *Front Aging Neuroscience*. 8:134.

⁵⁶ “Musicians and non-musicians detected infrequent changes to the last note of five-note melodies that either altered the contour (up/down pattern) or the intervals (pitch distance between notes). Robust frontal P3as, reflecting automatic capture of attention, as well as P3bs, reflecting analytic stimulus evaluation, were generated in both contour and interval tasks. These components did not differ across groups for contour, but were smaller and delayed in nonmusicians compared to musicians for interval”. Trainor L. J., Desjardins R.N. (1999). A Comparison of Contour and Interval Processing in Musicians and Non-musicians Using Event-Related Potentials. *Australian Journal of Psychology*. Vol.3, pp 147-153.

privilegiate all'interno del sistema tonale, un po' come il soggetto "noi" e il verbo "siamo" hanno un legame privilegiato nella nostra grammatica.

Una serie di ricerche ha mostrato che gli adulti sono in grado di ricordare dettagli che riguardano la struttura intervallare di una melodia. Questa capacità, però, è legata al tipo di intervalli che vengono presentati: gli intervalli più comuni del sistema tonale sono meglio codificati e ricordati rispetto ad intervalli poco frequenti. In un contesto tonale, gli adulti sono capaci di riconoscere gli intervalli tra note in melodie familiari. In alcune circostanze, anche i bambini riescono a ricavare informazioni legate agli intervalli musicali. Il contesto che permette questo processo di elaborazione nei bambini è simile a quello che facilita l'elaborazione negli adulti, ossia un contesto tonale e delle melodie semplici. Già a 6-10 mesi, i bambini riescono a rilevare cambiamenti dell'intervallo musicale in melodie che rispettano le loro convenzioni culturali, ma non riescono a portare a termine questo compito per melodie estranee e poco familiari (Trainor, Trehub, 1993)⁵⁷. Inoltre, sembra che altre caratteristiche degli intervalli possano essere rilevate dai piccoli. Ad esempio, l'elaborazione di intervalli consonanti risulta più facile rispetto all'elaborazione di intervalli dissonanti. Inoltre, l'ascolto della musica che contiene degli intervalli consonanti influenza l'attenzione e il tono dell'umore: i bambini sono più attenti e mostrano di gradire maggiormente l'ascolto di musica consonante. Una situazione opposta, con un abbassamento del tono dell'umore, si ha in associazione all'ascolto di una musica con numerosi intervalli dissonanti. Questi dati hanno portato a ipotizzare che l'elaborazione degli intervalli consonanti abbia un carattere universale e innato⁵⁸. Se per il momento non si può ancora dire se questi

⁵⁷ “Adults and 9- to 11-month-old infants listened to repeated transpositions of either a prototypical Western melody that was based on the major triad or a nonprototypical Western melody that was based on the augmented triad. In both cases, the transpositions were either to related keys (standing in a 2:3 frequency ratio) or to unrelated keys (more complex frequency ratios). For the prototypical melody, both infants and adults more readily discriminated a change to the melody in the context of related keys. For the nonprototypical melody, infant listeners performed better in the context of related keys, but adult listeners performed worse. The findings indicate that the global context of auditory patterns influences the processing of pattern details for infant and adult listeners”. Trainor, L. J., & Trehub, S. E. (1993). Musical context effects in infants and adults: Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 615-626.

⁵⁸ “It is likely that the sensory dissonance produced by the spectral manipulation was at least partly responsible for this effect, suggesting that consonance and permanent sensory dissonance universally influence the perceived pleasantness of music”. Fritz T., Jentschke S., Gosselin N., Sammler D. (2009). Report Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology*. 19, 573-576.

meccanismi siano innati o meno, quello che è interessante è comunque notare come il neonato familiarizzi in modo del tutto automatico e veloce con gli stimoli musicali ambientali, e come questo lo renda particolarmente capace di elaborare gli stimoli ai quali è esposto più spesso.

Questo ci riporta anche a un principio abbastanza generale di funzionamento cognitivo che si applica anche all'elaborazione musicale. Il nostro cervello sviluppa le proprie competenze sulla base del livello di familiarità con un determinato gruppo di stimoli. Ciò avviene nei contesti più disparati: siamo in grado di distinguere con maggiore semplicità le facce che vediamo con più frequenza (riconosciamo bene gli occidentali, mentre abbiamo difficoltà a distinguere i volti orientali) o anche il contesto urbano in cui viviamo (l'orientamento in una piccola città americana fatta di villette e vie parallele può essere molto difficile per un italiano che vive in una piccola città di origine medievale con palazzi che sono riconoscibili sulla base di indizi completamente diversi da quelli utilizzati da un americano per le villette).

In modo analogo, alcune competenze musicali relative alla musica a cui siamo abituati risultano insufficienti per la discriminazione di melodie in stili a noi sconosciuti: le musiche amazzoniche, per esempio, ci sembrano tutte molto simili, mentre le popolazioni che le ascoltano abitualmente sono perfettamente in grado di riconoscerle e individuarne eventuali cambiamenti.

2.2 La percezione delle strutture temporali

Tra le opere più importanti pubblicate sulle strutture temporali vi è “*The Rhythmic Structure of Music*” (Cooper, Meyer, 1960). Gli studiosi prendono in esame la struttura ritmica dei brani musicali e spiegano la conseguenza diretta che questa ha sul nostro sistema percettivo. Il quadro teorico su cui basano essenzialmente le loro osservazioni è dato dall'approccio della psicologia della Gestalt; la percezione ritmica viene interpretata come raggruppamenti ⁵⁹.

Successivamente, grazie soprattutto agli strumenti utilizzati l'analisi della percezione del ritmo è diventata sempre più approfondita, è stato dimostrato, infatti, che risiede per lo più all'interno della gamma temporale che va da 1 a 10 Hz. La cosa affascinante è che, in questa gamma, la percezione umana crea involontariamente e immediatamente delle relazioni temporali fra gli eventi. Già a due mesi, il neonato è in grado di individuare piccoli cambiamenti nella velocità di presentazione di suoni a intervallo regolare. Eventi molto lenti vengono percepiti come separati, come ad esempio il suono delle campane che segna le ore. Eventi molto rapidi vengono invece raggruppati ma in modo diverso e perdono la loro identità per crearne una nuova, come ad esempio un unico suono grave (a 20 Hz) o una vibrazione tattile o il tremolio di un'immagine.

Ogni specie animale ha i suoi movimenti ritmici caratteristici. Il primo movimento ritmico del neonato è la suzione, che varia fra i 600 e i 1200 msec. Ogni bambino ha una sua cadenza caratteristica. Verso i sei mesi appare il dondolamento del busto, quando il piccolo è seduto. Questo è di solito un fenomeno transitorio, che a volte permane fino a 5 anni, talvolta più a lungo come in alcuni casi di deficit mentali e disturbi psicotici e in diverse forme di preghiera. Successivamente appaiono la lallazione (7 mesi) e la camminata, anch'esse con una cadenza individuale caratteristica. La lallazione sembra essere il primo ritmo propriamente linguistico. Esiste anche nei bambini figli di

⁵⁹ “Seguendo questa linea teorica, sostengono che, allo stesso modo in cui una melodia è più di un semplice susseguirsi di toni, il ritmo va considerato come più di una mera sequenza di porzioni di durate; il ritmo deve perciò essere visto come il raggruppamento di elementi separati in elementi strutturati ed unitari. I vari raggruppamenti saranno il risultato dell'interazione tra diversi aspetti degli elementi che compongono la musica, cioè tra tono, timbro, intensità ed armonia”. Cooper G. and Meyer L. B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music*. The University of Chicago press, Chicago. WWW.percezionedellamusica.it

sordomuti a livello delle mani, in quanto è stato dimostrato che questi bambini cominciano a compiere dei movimenti delle mani che non sono ancora propriamente linguistici, ma che hanno una loro ritmicità assai precisa (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2007).

Se questi ritmi possono essere definiti spontanei, a partire da una certa età il bambino comincia a mostrare anche ritmi che sono legati a fattori esterni (Zhao, Kuhl, 2016)⁶⁰. Già a partire da un anno egli può mostrare un dondolamento indotto dalla musica. Dai tre anni in poi il bambino è in grado di sincronizzare il movimento della mano con la musica (comportamento detto *pacing*). Semplice diranno molti, e in effetti è semplice da fare, ma i meccanismi cognitivi che permettono la buona riuscita sono estremamente complessi. Il punto chiave è che il segnale per la risposta motoria non è lo stimolo sonoro, ma l'intervallo temporale inter-stimolo (ottimale per intervalli fra 400 e 800 msec). In altre parole, per battere le mani a tempo bisogna analizzare la serie temporale di suoni, creare una struttura che ci permetta di prevedere il futuro e anticipare la pianificazione motoria, in modo tale da essere in sincronia con il suono che deve ancora arrivare. Nei musicisti la precisione può essere incredibilmente (2-4msec), mentre in alcuni casi la capacità di *pacing* può essere deficitaria, come nel bambino dislessico. Questa capacità di sincronizzazione sembra cominciare prestissimo, perché è stato mostrato che il ritmo di suzione del lattante può in alcune precise circostanze essere modificato dall'ascolto della musica.

Un altro fenomeno interessante è quello che è spesso definito "ritmizzazione soggettiva" (Fraisse, 1974; Lerdahl, Jackendoff, 1985)⁶¹: suoni identici che si

⁶⁰ “We examined the effects of a randomized laboratory-controlled music intervention on music and speech processing in 9-month-old infants. The intervention exposed infants to music in triple meter (the waltz) in a social environment. Controls engaged in similar social play without music. After 12 sessions, infants’ temporal information processing was assessed in music and speech using brain measures [magnetoencephalography (MEG)]. Compared with controls, intervention infants exhibited enhanced neural responses to temporal violations in both music and speech, in both auditory and prefrontal cortices. The intervention improves infants’ detection and prediction of auditory patterns, skills important to music and speech”. Zhao T. C., Kuhl P. K. (2016). Musical intervention enhances infants’ neural processing of temporal structure in music and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 113, n°119.

⁶¹ Vi è una discrepanza tra stimolo fisico e fenomeno psicologico, in questo caso il raggruppamento può essere definito *gruppo ritmico soggettivo* (Fraisse, 1974). Il gruppo ritmico invece viene definito *oggettivo* quando lo stimolo fisico ha determinate caratteristiche. Le più semplici sono quelle definite nei primi studi sui raggruppamenti e consistono in: l’accentuazione, ovvero l’intensità del tono di uno degli elementi della sequenza isocronica (ad esempio il primo di tre); la

susseguano a intervalli eguali vengono comunque percepiti in gruppi. Potete provare a chiedere a un amico di battere la mano sul tavolo in maniera regolare senza accenti. Dopo pochi cicli avrete una percezione dei battiti raggruppati in gruppi di due, tre o quattro. Anche se il termine "soggettiva" è scorretto, visto che ogni ritmo è il risultato di un'attività soggettiva, il fenomeno è comunque interessante perché sottolinea il carattere percettivo e spontaneo del raggruppamento ritmico⁶². Interessante notare anche che ci

differenza di altezza, ovvero di frequenza di uno dei toni che compongono la sequenza isocronica. I due elementi possono portare alla stessa risposta fenomenica anche se combinati assieme. La percezione del ritmo oggettivo può essere indotta anche dalla manipolazione delle durate degli stimoli. Se introduciamo un piccolo ritardo del tempo di attacco di uno dei toni, cioè aumentiamo la durata della pausa tra i toni, allora percepiremo i gruppi ritmici, in tal caso però la sequenza non sarà più isocronica. Nella sezione dedicata ai raggruppamenti si approfondiranno le modalità e le regole che sono necessarie per raggruppare stimoli musicali. *I gruppi ritmici*, così possiamo definire queste entità elementari, hanno la caratteristica di essere percepiti come unità (Fraisse, 1974). L'informazione che portano con sé ha perciò un carattere di non scomponibilità. Alla base della nostra rappresentazione del ritmo musicale ci saranno quindi delle semplici strutture di raggruppamento che hanno come principio organizzatore quello che i gestaltisti definiscono di prossimità e di similarità.

⁶² “L’ascolto ha la caratteristica fondamentale del raggruppamento, ovvero una forma *gerarchica* che parte da livelli molto semplici e che porta gruppi di maggior complessità (Cooper e Meyer, 1960; Lerdahl e Jackendoff, 1983). La Figura 2, mostra schematicamente come i due raggruppamenti “p” sono uditi come un più grande gruppo definito “q”

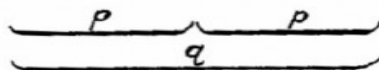


Figura 2. Tratta da Lerdahl e Jackendoff

Osservando la figura si può sostenere che i due elementi “p” sono raggruppati a formare l’elemento “q”. Nella terminologia di Lerdahl e Jackendoff, questa struttura ha dei *livelli gerarchici*, dove gli elementi “p” sono definiti *subordinati*, mentre l’elemento “q” è detto *dominante o sovraordinato*. L’organizzazione musicale però non è strettamente gerarchica; si possono verificare delle strutture di raggruppamento in cui ci sono delle condivisioni tra elementi di gruppi diversi, come rappresentato in Figura 3.

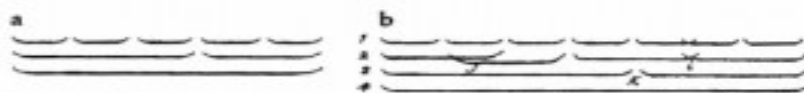


Figura 3. Tratta da Lerdahl e Jackendoff

Nella Figura 3 a si possono vedere dei semplici raggruppamenti in cui i confini sono ben definiti, cioè i livelli più piccoli sono raggruppati in livelli più alti senza sovrapposizioni; nella Figura 3 b, si possono osservare invece delle sovrapposizioni nei raggruppamenti, presenti in musica (definiti *sovrapposizione ed elisione*[3]), che non sono strutture strettamente gerarchiche. Alla luce di quanto detto, si possono fare due considerazioni generali. La prima è che la struttura dei raggruppamenti

siano dei limiti (inferiori e superiori) oltre i quali il fenomeno scompare. In particolare il limite superiore, ossia l'intervallo più lungo, ha un importante significato percettivo: indica il punto in cui due eventi non sono più percepiti come collegati, ma come eventi indipendenti. Questo è analogo alla percezione visiva, quale è descritta dalla psicologia della *Gestalt*, che mostra come una serie di punti vengano percepiti come un tutto se rispettano la legge della *prossimità*⁶³. In altre parole, se i punti sono troppo distanti fra loro, vengono percepiti come isolati. In maniera analoga, i suoni che sono troppo distanziati fra loro verranno percepiti come suoni individuali. Potete chiedere all'amico

nella forma non sovrapposta, è gerarchica ed è composta da elementi contigui; la seconda è che la struttura dei raggruppamenti è ricorsiva e quindi può essere elaborata ricorsivamente con le stesse regole all'infinito". Lerdahl F., Jackendoff R. (1983). *A Generative theory of tonal music*. *The MIT Press*, Cambridge, USA. WWW.percezionedellamusicait

⁶³ “In un assieme di elementi uguali, quelli che sono più vicini tra di loro tendono ad essere raggruppati rispetto a quelli più lontani. Dal punto di vista della percezione visiva possiamo sostenere che, in Figura 1, nella parte alta, avremo la tendenza a percepire dei gruppi di due cerchi gruppi di cerchi uguali tra di loro ed uno separato dagli altri e, appena sotto, si osserva come effetti simili si possono trovare con gli eventi musicali.

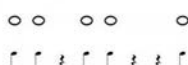


Figura 1

Bisogna sottolineare che l'evento musicale, nella Figura 1 ha la stessa altezza tonale, può perciò essere riscritto nella forma musicale della Figura 2.

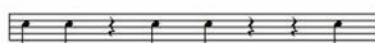


Figura 2

Se gli elementi sono equidistanti allora la percezione di gruppo svanirà, come indicato nell'esempio di figura 3.



Figura 3

Questi esempi mettono in evidenza come, ad un livello molto semplice, le note dello stesso tono e le pause tra le note, contribuiscono in modo importante a determinare i raggruppamenti.

di rallentare progressivamente il battito e vedrete che a un certo punto la relazione fra i battiti si modificherà, fino a scomparire e a lasciare i singoli battiti isolati nel tempo.

L'introduzione di una diversità in una sequenza isocrona come quella appena descritta crea un raggruppamento degli elementi compresi fra le due diversità successive. Se si sposta temporalmente ogni seconda nota verso la successiva di una mezza unità di tempo, si avrà una nota iniziale separata da una pausa di un'unità e mezzo dalla seconda che, a sua volta, è a mezza unità dalla terza che dura un'unità, e il ciclo riprende (per i musicisti questo corrisponde a una semiminima con il punto, una croma e una semiminima). Se si riesce a creare questo ritmo, che in realtà è più difficile da spiegare a parole che da eseguire, la seconda e la terza nota, essendo più vicine, verranno percepite come particolarmente legate fra loro, ma in generale l'intera cellula ritmica verrà percepita come un'unità temporale. Il cervello sembra quindi avere la tendenza a mettere assieme diversi eventi in gruppi. Questo funzionamento è di un'importanza capitale poichè permette di mantenere in memoria più elementi insieme. Infatti i diversi elementi, una volta messi assieme in un gruppo, contano come un'unità in memoria.

Le regole che permettono il raggruppamento non sono solo di tipo ritmico. In generale potremmo dire che i fattori che determinano il raggruppamento sono di due tipi, anche se non sempre distinti: quelli percettivi e quelli della struttura musicale. I primi sono influenzati dalle leggi descritte dalla Gestalt, quali la prossimità (nel tempo e nell'altezza), la somiglianza, o legge della *similarità*⁶⁴(due note di eguale durata saranno più facilmente raggruppate assieme). Dall'altro lato, la struttura musicale influenza il

⁶⁴ “In un insieme di elementi diversi, quelli che sono simili tra di loro tendono ad essere raggruppati rispetto a quelli differenti. Anche in questo caso si partirà dagli elementi della percezione visiva per descrivere il corrispettivo comportamento fenomenologico in percezione acustica.

Nella Figura 4 si possono osservare due strutture di stimoli diverse e il fenomeno del gruppo.



Figura 4

In musica l'identità diversa dello stimolo è data dalla differente altezza dei toni. Si osservi come nell'esempio con i toni, le diverse altezze rispecchiano le diverse forme nell'esempio sui raggruppamenti visivi”.

raggruppamento in quanto i cambiamenti di armonia, e l'uso di formule ritmiche o melodiche stereotipate influenzano fortemente il nostro modo di percepire e di mettere assieme gli eventi.

Questo tipo di organizzazione ritmica delle frasi musicali vale negli adulti come nei bambini. Trehub e Thorpe (1989)⁶⁵ hanno dimostrato che bambini di 7-9 mesi possono distinguere semplici configurazioni ritmiche e che inoltre, come gli adulti, le riconoscono quando vengono presentate a diverse velocità. Questo ancora una volta mostra il livello di astrazione di cui i piccoli sono capaci, in quanto da un punto di vista percettivo una configurazione ritmica suonata lentamente è estremamente diversa da una suonata velocemente. Krumhansl e Jusczyk (1990)⁶⁶ hanno presentato ai bambini di 4-5 mesi dei minuetti di Mozart dove erano state inserite delle pause che potevano essere entro o tra le frasi musicali. I bambini preferivano ascoltare le versioni con le pause inserite tra le frasi. Questo risultato suggerisce che i bambini siano sensibili agli indizi strutturali dei brani musicali. Gli autori hanno poi esteso questi risultati e dimostrano come i bambini rispondano agli indizi strutturali delle frasi musicali, elaborando la tonalità, il contorno e soprattutto la durata delle note e delle configurazioni ritmiche. Questo studio è stato somministrato ai bambini, poiché è meno incisiva e deviante la formazione culturale. Successivamente, infatti, hanno valutato la possibilità di cogliere

⁶⁵ “We presented 7- to 9-month-old infants with repetitions of three- or four-tone sequences characterized by a particular rhythmic structure. We then evaluated their detection of changes in rhythmic structure in the context of randomly presented variations in tempo (rate) and frequency. Infants successfully differentiated between three-tone sequences with 1, 2 (X XX) and 2, 1 (XX X) structure as well as four-tone sequences with 2, 2 (XX XX) and 3, 1 (XXX X) structure. In other tasks, they indicated their ability to discriminate between contrasting tempos in the context of frequency variations. We conclude, then, that infants can categorize auditory sequences on the basis of rhythm and also on the basis of tempo”. Trehub S.E., Thorpe L. A. (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology / Revue Canadienne de Psychologie*. 43(2):217-29.

⁶⁶ “A visual preference procedure was used to examine 6- and 4 1/2-month-old infants' sensitivity to phrase structure in music. Sections of Mozart minuets were divided into segments that either did or did not correspond to the phrase structure of the music. Infants in both age groups listened significantly longer to the appropriately segmented versions. Their behavior accorded well with judgments of the same materials made by adults, suggesting that protracted musical experience may not be necessary to perceive phrase structure in music. Strong correlations were found between certain musical variables and the infants' preferences for the musical passages, pointing to acoustic properties that may be important for defining musical phrases”. Krumhansl C. L., Jusczyk P.W. (1990). Infants' Perception of Phrase Structure in Music. *Psychological Science*. 1, pp.70-73.

la struttura della frase musicale in adulti, ma a partire dalla loro provenienza geografica e culturale (Nan, Knösche, Friederich, 2006)⁶⁷.

2.3 L'orecchio assoluto. Origine: apprendimento e geni

L'orecchio assoluto, o *absolute pitch*, è la capacità di identificare e di riprodurre in maniera precisa l'altezza (frequenza) di un suono in assenza di riferimenti tonali (Deutsch, 2013)⁶⁸. La maggior parte degli esseri umani elabora i suoni musicali in maniera relativa. Quello che si analizza sono la melodia e le relazioni fra le note, ma non l'altezza assoluta della nota. Diversamente, le persone che possiedono una capacità di orecchio assoluto possono identificare in ogni momento e senza riferimento ad altre note o suoni l'altezza di una nota. Ciò si traduce, ad esempio, nel riconoscimento di una singola nota che viene identificata come un do, un re bemolle e via dicendo (Parncutt, Levitin, 2001).

Molti trovano affascinante il fatto che il cervello possa compiere un'analisi stabile e riproducibile della frequenza precisa di un suono. Se da un lato questa non è certo un'operazione banale, dall'altro bisogna ammettere che ciò non è limitato al sistema uditivo. Ad esempio, quando si guarda un oggetto, si identifica in maniera abbastanza precisa il colore (fra l'altro anch'esso informazione spettrale/frequenziale). In modo analogo, quando si mangia un alimento, si riconosce il gusto di quell'alimento, anche se in maniera forse meno precisa. Questo avviene perché i sensi e le aree cerebrali che li elaborano sono in grado di avere una memoria del mondo esterno, che organizzano in

⁶⁷ “Electroencephalography (EEG) was used in a cross-cultural music study investigating phrase boundary perception. Chinese and German musicians performed a cultural categorization task under Chinese and Western music listening conditions. Western music was the major subject for both groups of musicians, while Chinese music was familiar to Chinese subjects only. By manipulating the presence of pauses between two phrases in the biphrasal melodies, EEG correlates for the perception of phrase boundaries were found in both groups under both music listening conditions”. Nan Y., Knösche T. R., Friederich A.D., (2006). The perception of musical phrase structure: A cross-cultural ERP study. *BRAIN RESEARCH*. 1094,179.

⁶⁸ “Furthermore, I saw and heard how, when he was made to listen in another room, they would give him notes, now high, now low, not only on the pianoforte but on every other imaginable instrument as well, and he came out with the letter of the name of the note in an instant. Indeed, on hearing a bell toll, or a clock or even a pocket watch strike, he was able at the same moment to name the note of the bell or timepiece”. Deutsch, D. (2013). Absolute pitch In D. Deutsch (Ed.). *The psychology of music*. 3rd Edition: 141–182.

categorie. Quello che varia è il numero di categorie che possiamo memorizzare: tale numero è assai limitato. Risulta assolutamente difficile ricordare un oggetto di colore ocra visto un'ora prima e distinguerlo tra 50 tipi di ocra. Il riconoscimento e l'identificazione richiede la memorizzazione esatta del colore. Per la percezione uditiva è un po' la stessa cosa. Per quanto si riesca a stabilire con facilità un suono acuto, molto acuto, medio o grave, all'interno delle categorie non si riesce ad essere precisi. Proprio di questa precisione sono capaci le persone che hanno l'orecchio assoluto.

Questa capacità affascina da tempo un gran numero di persone, compresi molti ricercatori. Indubbiamente una delle cose che appassiona di più l'uomo è la rarità. L'orecchio assoluto è senza dubbio una capacità rara e la sua incidenza nella popolazione è stimata attorno allo 0.01% (1/diecimila; Profita, Bidder, 1988). I possessori di AP possono identificare un singolo suono in modo immediato e senza aver messo in atto alcuno sforzo speciale per sviluppare questa capacità. Un altro fattore di interesse dell'orecchio assoluto è l'impossibilità o quasi del suo apprendimento. Sembra infatti che questa abilità, se non del tutto innata, sia impossibile da apprendere una volta superata una certa soglia di età, prima della pubertà. Tutti i training messi in atto con musicisti adulti per sviluppare l'AP sono stati un fallimento (Levitin, & Rogers, 2005)⁶⁹. Quindi la sua rarità nella popolazione umana, l'impossibilità di acquisirlo superata l'infanzia e la sua assoluta facilità e automaticità per chi lo possiede rendono in effetti l'orecchio assoluto un fenomeno interessante.

Non è mai stata dimostrata, però, una correlazione fra l'orecchio assoluto e le capacità musicali (Deutsch, 2006). Inoltre ci sono stati e ci sono grandissimi musicisti che non hanno l'orecchio assoluto. Alcuni di loro sostengono addirittura che sia di impedimento per liberarsi dell'intonazione temperata (ottava divisa in 12 semitoni eguali) e suonare con un'intonazione espressiva (semitono di grandezza variabile a seconda del contesto tonale).

Nonostante l'orecchio assoluto non sia un'abilità importante per la percezione e per la comprensione della musica, viene comunque considerato come un fattore

⁶⁹ “‘Absolute pitch’, the rare ability to label pitches without external reference, appears to require acquisition early in life, and involves specialized brain mechanisms, now partially identified. Research on pitch coding strategies informs wider theories in cognitive science of semantic memory, and the nature of perceptual categories”. Levitin, D. J. & Rogers, S. E. (2005). Absolute pitch: Perception, coding, and controversies. *Cognitive Sciences*. **9** (1): 26–33.

preferenziale nella formazione di un musicista. Nelle culture dove vengono incoraggiate la formazione e l'educazione musicale a partire da un'età molto precoce, come ad esempio in Giappone, l'incidenza di questa abilità tra i musicisti è molto più ampia e può arrivare addirittura al 50% (Miyazaki, 1988; Deutsch, Dooley, Henthorn, Head, B. 2009⁷⁰). Questo ha portato alcuni ricercatori a suggerire che l'AP potrebbe essere acquisito da tutti gli individui, ma soltanto durante un periodo "critico" che finisce quando il bambino arriva a 5-6 anni di età. Il problema è che la capacità di AP non è qualcosa di omogeneo, identico in tutti gli individui. Alcune caratteristiche musicali, come ad esempio il timbro e l'altezza del suono, possono avere effetti diversi sulla prestazione dei soggetti con AP. Anche il livello di accuratezza e consistenza nell'identificazione e nella produzione dell'altezza esatta varia ampiamente tra soggetti diversi.

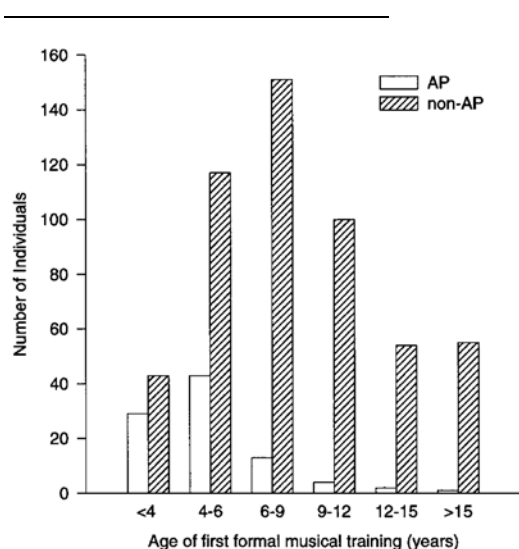
Ciò nonostante, ci sono alcuni dati a favore di una teoria dell'apprendimento precoce dell'orecchio assoluto: esiste una correlazione tra l'età in cui inizia la formazione musicale e la probabilità di AP; i tentativi di insegnare l'AP ai bambini più piccoli hanno avuto più successo rispetto ai tentativi indirizzati ai bambini più grandi o agli adulti (Gregersen, Kowalsky, Kohn, Marvin, 2000; Deutsch, D., Dooley, Henthorn, Head, 2009); tra l'età di tre e sei anni si cambia il *pattern* di riproduzione di melodie: da un critico assoluto a uno relativo di confronto; alcuni dati, abbastanza limitati peraltro, indicano alcune capacità di *residual absolute pitch* (orecchio assoluto residuo) in adulti. La capacità di orecchio assoluto viene attribuita a un training musicale precoce e prolungato insieme alla predisposizione genetica. In un gruppo molto ampio di musicisti, il 40% dei soggetti che hanno iniziato la formazione musicale prima dei 4

⁷⁰ “Absolute pitch is extremely rare in the U.S. and Europe; this rarity has so far been unexplained. This paper reports a substantial difference in the prevalence of absolute pitch in two normal populations, in a large-scale study employing an on-site test, without self-selection from within the target populations. Music conservatory students in the U.S. and China were tested. The Chinese subjects spoke the tone language Mandarin, in which pitch is involved in conveying the meaning of words. The American subjects were nontone language speakers. The earlier the age of onset of musical training, the greater the prevalence of absolute pitch; however, its prevalence was far greater among the Chinese than the U.S. students for each level of age of onset of musical training. The findings suggest that the potential for acquiring absolute pitch may be universal, and may be realized by enabling infants to associate pitches with verbal labels during the critical period for acquisition of features of their native language”. Deutsch, D., Dooley, K., Henthorn, T., Head, B. (2009). Absolute pitch among students in an American music conservatory: Association with tone language fluency. *Journal of the Acoustical Society of America*. 125 (4): 2398–2403.

anni di età possedeva un AP; al contrario, soltanto il 26% dei soggetti che hanno iniziato a studiare musica dall'età di 4-6 anni e l'8% di quelli che hanno iniziato dopo i 6-9 anni erano arrivati a sviluppare l'AP (Baharloo et al., 1998⁷¹; Iușcă, 2014).

In tutti i casi in cui si cerca di identificare i fattori che hanno favorito lo sviluppo di una determinata abilità si ritorna al prolema generale natura-cultura. Chiaramente, non è possibile giungere a una risposta sicura ma, come in altri casi, sembra una posizione intermedia che riconosca da un lato l'influenza di predisposizioni biologicamente determinate e dall'altro il ruolo dell'ambiente e degli stimoli esterni.

Un dato a supporto della teoria dell'apprendimento viene dal fenomeno del *residual absolute pitch*. È stato visto che la maggior parte degli adulti, sebbene non sia in grado di identificare l'altezza in modo assoluto, è invece in grado di avvicinarsi all'altezza esatta in un contesto musicale familiare, con canzoni note. Iușcă ha trovato, ad esempio, che l'altezza della nota con cui si inizia a cantare una canzone conosciuta rimane più o meno costante, anche dopo intervalli di tempo molto prolungati. Inoltre, soggetti adulti senza AP, quando devono ripetere canzoni popolari dopo averne sentita un'unica versione registrata, le ripetono in un tono molto simile a quello della registrazione. Questi dati suggeriscono che tutte le persone hanno -o forse, per meglio dire, hanno avuto- la possibilità di sviluppare l'AP.



71

Figure 1. Development of AP correlated with age at first formal musical training. The number of AP possessors and non-AP possessors is based on the self-reports of the survey respondents.

La teoria dell'apprendimento, nella sua versione più estrema, ipotizza che l'ereditarietà non abbia niente a che fare con la capacità di AP. Lo sviluppo dell'AP dipenderebbe, invece, da una serie di circostanze ambientali e formative. Diversi autori hanno anche cercato di identificare gli stimoli e le condizioni che possono favorire lo sviluppo dall'AP nei bambini, riuscendo peraltro solo a produrre un elenco infinito di condizioni e vincoli difficilmente confrontabili con la realtà. In breve, questa teoria ritiene che ognuno possa sviluppare l'AP nelle "circostanze giuste" ma, nello stesso tempo, sconosciute. Risulta necessario, dunque, conservare una posizione intermedia che riconosca il valore genetico insieme agli effetti ambientali possa riflettere maggiormente i dati attualmente in possesso (Chin, 2003)⁷².

Rimane comunque il fatto che per spiegare il fenomeno di una tale diseguale distribuzione dell'orecchio assoluto nella popolazione umana è necessario far riferimento alla genetica. Ci sono state recenti scoperte che sono state interpretate a favore di un ruolo importante della genetica nella presenza o meno dell'orecchio assoluto in un individuo (Theusch, Basu & Gitschier, (2009).

In effetti sembra che ci sia una maggiore incidenza di AP all'interno della stessa famiglia. Questa però non può essere considerata una prova definitiva a favore dell'ipotesi genetica. Infatti, all'interno della stessa famiglia vi è una condivisione molto alta non solo dal punto di vista genetico, ma anche dal punto di vista ambientale. È più che probabile che la stessa famiglia offra a tutti i figli le medesime o simili occasioni di stimolazione musicale e proponga gli stessi percorsi formativi. L'influenza di fattori genetici e ambientali in questi casi risulta un intreccio difficilmente districabile. Inoltre, come abbiamo visto in precedenza, anche le abilità di AP possono variare all'interno del gruppo dei possessori e un'analisi mirata di queste differenze sarebbe fondamentale per

⁷² “Absolute pitch (AP), the ability to identify or sing pitches without an external reference, is apparently neither completely inherited nor completely teachable. Based on AP research findings and the literature on cognitive development and cognitive style, this article proposes that the reason why some musicians have AP and others do not depends on both the developmental age at which music instruction began and individual differences in cognitive style; children who had a particular type of music training before the ages of 5 to 7 years, and who have a more analytical cognitive style, are most likely to develop AP. In light of the proposed explanation, there is discussion of a possible neurological correlate of AP in the brain, and of research on AP with individuals who are blind, have Williams syndrome, or are autistic. Some directions for future research are suggested”. Chin, C. S. (2003). The Development of Absolute Pitch: A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Developmental Age and Individual Cognitive Style. *Psychology of music*. Vol. 31, Issue 2.

arrivare ad avere dei dati più certi sugli effetti genetici e ambientali (Drayna, Manichaikul, DeLange, Snieder & Spector, 2001).

Un altro fattore che è stato interpretato a favore dell'ipotesi genetica è la diversa distribuzione dell'orecchio assoluto fra le diverse popolazioni umane. Infatti le persone con l'orecchio assoluto sono presenti in percentuale più elevata tra gli asiatici. Si potrebbe attribuire una tale differenza a variabili socioculturali, ma tale superiorità si riscontra in culture asiatiche molto diverse fra loro (ad es. Cina, Corea e Giappone), Deutsch, Li, X. & Shen (2013). Inoltre, tale superiorità permane anche una volta controllata la variabile di inizio della pratica musicale, in genere più precoce nelle culture asiatiche (Deutsch, Dooley, Henthorn, Head, 2009).

Forse, in seguito a studi su campioni più ampi ed equilibrati, la genetica verrà definitivamente identificata come un fattore che influenza l'orecchio assoluto. Ma, in ogni caso, resterà importante capire come essa possa influenzare specifici aspetti dello sviluppo. In altre parole, che cosa codificano questi geni? Nel caso dell'AP, potrebbero essere i circuiti neurali che analizzano l'altezza, o una connessione fra tali circuiti e delle rappresentazioni mnestiche? In ogni caso, per poter capire l'impatto della genetica è necessario avere un modello dei correlati cerebrali dell'AP.

Le basi neuroanatomiche della capacità di AP non sono ancora ben definite. Da un lato sembra che la corteccia uditiva dell'emisfero destro sia più abile nella codifica dell'informazione frequenziale. Lo studioso Zatorre (1991)⁷³ ha esaminato la prestazione di un pianista che all'età di 17 anni aveva subito una *lobectomia*⁷⁴ sinistra. L'intervento non mostrò alcun effetto sulla sua capacità di AP e, anzi, migliorò questa capacità: prima dell'intervento il soggetto aveva un errore costante nell'identificazione dei suoni pari a un semitono, errore che scomparve completamente dopo l'operazione. Allo stesso tempo questo non ci precisa né il come né il dove sia effettuata la codifica assoluta dell'altezza. Una sede più probabile è il collicolo⁷⁵ inferiore che, grazie alla sua

⁷³ Zatorre R. J. (1991). Recognition memory for text and melody of songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol 17(4), 793-804.

⁷⁴ Intervento chirurgico di asportazione di un lobo, applicabile agli organi a costituzione lobare (polmoni, cervello, tiroide, fegato); può essere limitata a un unico lobo o estesa a due lobi (*bilobectomia*). DIZIONARIO DI MEDICINA TRECCANI.

⁷⁵ “Struttura anatomica rotondeggiante, a forma di cono smussato. Nel mesencefalo, la parte dorsale (lamina quadrigemina o tetto ottico) è composta da quattro c., due superiori e due inferiori: i c.

precisione nella codifica della periodicità, potrebbe fornire informazioni alla corteccia uditiva, basate su alcuni precisi oscillatori neuronali. Il punto importante è che bisogna riconoscere il valore genetico insieme agli effetti ambientali, per comprendere maggiormente l'insieme dei dati attualmente in possesso rispetto alle origini dell'orecchio assoluto.

Benché sembri un'abilità semplice rispetto ad altre capacità cognitive, è proprio grazie alla sua inutilità e al suo essere indipendente dal resto delle attività umane che l'AP è un tema che attira molti ricercatori. Inoltre, è un modello interessante per lo studio dell'interazione fra geni e cultura, relazione che interessa ogni capacità umana.

3. I DISTURBI NELL'AMBITO DELLA PERCEZIONE MUSICALE

In passato, la musica è stata studiata soprattutto come un prodotto culturale, ovvero una delle espressioni di uno specifico contesto, area geografica, corrente di pensiero o analisi sociologica. Negli ultimi anni, con il crescente interesse da parte di psicologi o neuroscienziati, lo studio della musica ha assunto caratteristiche diverse.

In primo luogo, adesso è considerata un processo cognitivo a pieno titolo, o meglio un insieme di processi cognitivi complessi. In secondo luogo, gli ultimi vent'anni hanno visto un grande sviluppo delle conoscenze legate all'anatomia e al funzionamento del cervello, l'area di studio comunemente definita come neuroscienze cognitive, e diverse ricerche sono state indirizzate allo studio dei correlati anatomo-funzionali della percezione ed elaborazione degli stimoli musicali.

Lo studio dei disturbi può essere suddiviso sulla base delle caratteristiche del deficit e delle cause che lo hanno determinato. Si parla quindi di disturbi acquisiti, di disturbi congeniti e anche di una particolare popolazione di individui che posseggono abilità musicali largamente superiori alla media. Questi individui non hanno, in senso stretto,

superiori sono strutture pluristratificate, che ricevono proiezioni dalle retine e dall'area corticale visiva primaria e integrano informazioni spaziali dalle vie visive, uditive e somestese. I *c. inferiori* partecipano solo alla funzione uditiva, costituendo la stazione terminale del lemnisco laterale; ciascun *c. inferiore* riceve informazioni dal nucleo olivare superiore dello stesso lato, dove convergono fibre dei nuclei cocleari. Nel bulbo, il *c. facciale* è il rilievo costituito dall'ansa che il nervo facciale forma intorno alle fibre del nervo abducente". DIZIONARIO DI MEDICINA TRECCANI.

un deficit; tuttavia la presenza di una funzione in una misura chiaramente superiore alla media è comunque un indizio di un funzionamento cognitivo in qualche modo alterato ed è quindi opportuno prenderli in considerazione.

3.1 I disturbi acquisiti

I disturbi acquisiti si riferiscono a condizioni patologiche, occorse nell'arco della vita, che hanno determinato la presenza di uno specifico problema cognitivo come conseguenza di un danno cerebrale, sia esso dovuto a malattia, trauma o altro. Non sempre il danno cerebrale determina una condizione di silenzio cerebrale; anzi, nella maggior parte dei casi possiamo trovare danni abbastanza limitati che, dal punto di vista cognitivo, interessano solo alcune abilità lasciando contemporaneamente intatte tutte le altre funzioni. Lo studio analitico di queste condizioni patologiche si è rivelato di grande interesse per tutta la psicologia e per comprendere meglio il funzionamento cognitivo, e anche le conoscenze sull'elaborazione musicale sono in parte derivate da considerazioni fatte attraverso lo studio di queste situazioni patologiche.

Il disturbo più conosciuto e caratteristico dell'elaborazione musicale consiste nell'incapacità di riconoscere suoni e melodie: l'*agnosia*⁷⁶ *musicale*. Questo disturbo è frequentemente associato a lesioni nella corteccia temporale di entrambi gli emisferi (Peretz, 1996)⁷⁷. In termini generali, il concetto di agnosia si riferisce a un disturbo

⁷⁶ “Incapacità di associare un significato a una sensazione percettiva, cioè di riconoscere e identificare gli oggetti, non spiegabile con deficit sensoriali o della funzione generale della psiche. Il paziente agnosico può essere in grado di descrivere le qualità elementari degli oggetti, ma non arriva a un riconoscimento del legame tra essi e il loro nome. L'a. compare in presenza di lesioni che interessano le zone associative temporo-parieto-occipitali di uno o di entrambi gli emisferi cerebrali: come conseguenza di un ictus, nelle demenze, nei disturbi pervasivi dello sviluppo, in lesioni occupanti spazio del cervello; se transitoria, può essere un sintomo anche di uno stato confusionale acuto”. DIZIONARIO DI MEDICINA TRECCANI.

⁷⁷ “A follow-up study of a patient, C.N., with a severe auditory agnosia limited to music is reported. After bilateral temporal lobe damage, C.N., whose cognitive and speech functions are otherwise normal, is totally unable to identify or to experience a sense of familiarity with musical excerpts that were once highly familiar to her. However, she can recognize the lyrics that usually accompany the songs. She can also identify familiar sounds, such as animal cries. Thus, her agnosia appears highly specific to music. The functional nature of her deficit has been investigated through various perceptual tasks. She was initially severely impaired in processing pitch sequential structure but has always enjoyed normal processing of temporal structure. This selective disturbance for sequential pitch information can hardly account for her tune agnosia since processing of pitch variations has dramatically improved over the years. This recovery was not accompanied by any signs of

nella capacità di riconoscimento, benché il canale sensoriale primario sia intatto. Di conseguenza, il problema non è legato alla percezione in sé, ma al fatto che il paziente non è più in grado di riconoscere gli stimoli come suoni e parti di una melodia.

Le prime descrizioni di pazienti con agnosia musicale sono state riportate da Bonvicini (1905)⁷⁸ all'inizio del secolo scorso: vengono descritti pazienti che non erano più in grado di riconoscere melodie precedentemente conosciute, mentre le capacità di elaborare informazioni musicali rimanevano intatte. Per quanto possa sembrare assurdo, alcuni pazienti sono in grado, ad esempio, di rilevare l'esistenza di una nota sbagliata in una melodia, ma non riescono a riconoscere la melodia stessa. I pazienti con agnosia musicale non sono quindi più in grado di riconoscere melodie familiari, ma è importante sottolineare che il riconoscimento dei testi delle stesse melodie rimane intatto. Un musicista con una diagnosi di agnosia musicale potrà quindi paradossalmente essere in grado di leggere lo spartito e suonare lo strumento musicale, senza però poter riconoscere la musica che viene prodotta. L'agnosia musicale è quindi un disturbo molto selettivo in cui anche la capacità di riconoscere altri suoni ambientali (ad es., il rumore del treno o il suono di una porta che si chiude) risulta normale.

Anche gli studi più recenti, hanno confermato le osservazioni effettuate dagli psicologi precedenti, ma si è cercato di sottolineare anche la possibilità che, dopo un intervento subito a causa di un tumore, il paziente sia riuscito a riconoscere le emozioni trasmesse dall'ascolto di alcuni brani (Baird, Walker, Biggs, Robinson, 2014)⁷⁹.

improvement in music recognition, which remains extremely poor. Moreover, the fact that she has never been able to hum tunes from memory argues for a basic memory disturbance. Thus, she was tested here with a series of tests aiming at assessing her memory for familiar and unfamiliar music. The results show that C.N. has now recovered most perceptual skills and that despite a transient ability to exhibit knowledge of familiar music under restricted circumstances, she is markedly impaired at naming a tune and at judging its familiarity, as well as at memorizing familiar as well as novel music. This deficit was found to be not only modality-specific but music-specific as well. The findings suggest the existence of a perceptual memory that is specialized for music and that can be selectively damaged so as to prevent most forms of recognition ability". Peretz I. (1996). Can we lose memory for music? A case of music agnosia in a non-musician. *Journal of Cognitive neuroscience*. 8, pp.481-96.

⁷⁸ Rapp B. (2001). *The Handbook of Cognitive Neuropsychology: What Deficits Reveal about the Human mind*. Psychology Press.

⁷⁹ "We describe an eighteen years old male musician 'JM' who showed apperceptive music agnosia with selectively preserved metre perception, and impaired recognition of sad and peaceful music relative to age and music experience matched controls after resection of a right temporoparietal tumour... He also completed several experimental tasks to explore his ability to recognise famous songs and melodies, emotions portrayed by music and a broader range of environmental sounds.

3.2 I disturbi congeniti

Con il termine *disturbi congeniti* ci riferisce invece a un livello di incapacità musicale del tutto inatteso per una persona con un normale livello di funzionamento intellettuale e socioemotivo. In altri termini, si tratta di individui con una prestazione musicale chiaramente inferiore alla media senza che sia possibile individuare delle cause per questi deficit. Vi sono individui che non dimostrano alcuna capacità musicale pur avendo avuto una normale esposizione a stimoli musicali. Questi soggetti vengono spesso chiamati *tone deaf* (sordità tonale), sebbene nella letteratura venga generalmente preferito il termine di amusia congenita per meglio riflettere la molteplicità dei disturbi che possono essere associati. Questi disturbi non sono conseguenti a una patologia e vengono normalmente diagnosticati in una fase relativamente precoce, spesso prescolare, dello sviluppo dell'individuo.

Uno dei test più sensibili per la diagnosi di questo sviluppo richiede l'identificazione di irregolarità nell'altezza dei suoni in una melodia comune. Il test è costituito da una serie di melodie familiari e non: metà delle melodie vengono modificate attraverso l'introduzione di un suono che devia dalla scala originale e i soggetti devono giudicare se le melodie contengono delle note sbagliate o meno. I soggetti affetti da amusia non riescono a identificare le melodie sbagliate, mentre nel riconoscimento dei suoni ambientali non si manifesta alcuna differenza tra il gruppo di amusici e i soggetti normali.

Questo tipo di prestazione è coerente con le osservazioni generali secondo le quali l'amusia determina un'incapacità nella percezione dell'altezza dei suoni musicali. Questa difficoltà può essere considerata il nucleo centrale dei disturbi di amusia e accomuna le forme di amusia congenita e acquisita. È quindi lecito ipotizzare che, nel caso dell'amusia congenita, il disturbo sia attribuibile a uno sviluppo anomalo di alcune strutture cerebrali indispensabili all'elaborazione musicale, le stesse che sarebbero danneggiate nei casi di amusia acquisita (Peretz, 2001). Sempre più nello studio dell'amusia gli psicologi si soffermano sulle correlazioni esistenti con i processi emotivi.⁸⁰

Five age-, gender-, education- and musical experienced-matched controls were administered the same experimental tasks”.

⁸⁰ “The objective of this chapter is to present current knowledge about musical emotions from a biological perspective. I will introduce this topic by first covering neuropsychological data

CAPÍTULO III: LA MUSICA E LE EMOZIONI

INTRODUZIONE

Le *emozioni*⁸¹ sono considerate come un processo complesso di modificazioni che includono cambiamenti fisiologici nei processi cognitivi e nelle reazioni comportamentali, in risposta a una situazione che è percepita dal soggetto come importante per il mantenimento del proprio equilibrio e del proprio benessere. In questo senso, le emozioni vengono considerate come sistemi complessi e multidimensionali che svolgono una parte importante nel rapporto tra l'individuo e l'ambiente, e che interessano l'organismo e la personalità a più livelli.

Le risposte emozionali possono essere di diverso tipo:

1. fisiologiche (alterazioni della frequenza cardiaca e respiratoria, della pressione sanguigna, della conduttività elettrica della pelle ecc.);
2. motorie strumentali (attaccare, fuggire, gridare ecc.);
3. motorie espressive (alterazioni della mimica facciale, dei gesti, della voce ecc.);
4. risposte che riflettono aspetti più intimi e pervasivi dell'esperienza soggettiva (modificazioni dell'umore, delle rappresentazioni e dei significati interni).

accumulated on facial expressions of emotions. This area of investigation has made remarkable progress recently. An outline of the major findings made with facial expressions of emotion will allow me to illustrate a number of principles that characterise the field of neuropsychology, in general. After this excursion in the facial processing domain, I will cover what is currently known about the neural correlates of musical emotions. Then, I will address the possibility that musical emotions follow similar paths as vocal emotions (the emotional expressions produced by nonverbal inflections of the human voice) by reviewing the relevant literature. Although the neuropsychological study of musical emotions lags behind, drawing parallels across domains should benefit the musical endeavour and, hopefully, promote cross fertilisation". Peretz, I. (2001). Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions. In, P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press, pp.105-134.

⁸¹ "Io riferisco il termine emozione a un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché a una serie di propensioni ad agire. Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. In effetti le parole di cui disponiamo sono insufficienti a significare ogni sottile variazione emotiva". Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva*. BUR. Rizzoli. Pag. 461.

In genere si distinguono le emozioni primarie dalle emozioni secondarie⁸². In questo modo si cerca di distinguere fra le emozioni che hanno un ruolo importante dal punto di vista evolucionistico per la sopravvivenza della specie e che sarebbero in un

⁸² “Le emozioni primarie o di base sono:

1. **rabbia**, generata dalla frustrazione che si può manifestare attraverso l’aggressività;
2. **paura**, emozione dominata dall’istinto che ha come obiettivo la sopravvivenza del soggetto ad una situazione pericolosa;
3. **tristezza**, si origina a seguito di una perdita o da uno scopo non raggiunto;
4. **gioia**, stato d’animo positivo di chi ritiene soddisfatti tutti i propri desideri;
5. **sorpresa**, si origina da un evento inaspettato, seguito da paura o gioia;
6. **disprezzo**, sentimento e atteggiamento di totale mancanza di stima e disdegnato rifiuto verso persone o cose, considerate prive di dignità morale o intellettuale;
7. **disgusto**, risposta repulsiva caratterizzata da un’espressione facciale specifica.

Queste sono emozioni innate e sono riscontrabili in qualsiasi popolazione, per questo sono definite primarie ovvero universali. **Le emozioni secondarie, invece, sono quelle che originano dalla combinazione delle emozioni primarie e si sviluppano con la crescita dell’individuo e con l’interazione sociale.**

Esse sono:

1. **allegria**, sentimento di piena e viva soddisfazione dell’animo;
2. **invidia**, stato emozionale in cui un soggetto sente un forte desiderio di avere ciò che l’altro possiede;
3. **vergogna**, reazione emotiva che si prova in conseguenza alla trasgressione di regole sociali;
4. **ansia**, reazione emotiva dovuta al prefigurarsi di un pericolo ipotetico, futuro e distante;
5. **rassegnazione**, disposizione d’animo di chi accetta pazientemente un dolore, una sfortuna;
6. **gelosia**, stato emotivo che deriva dalla paura di perdere qualcosa che appartiene già al soggetto;
7. **speranza**, tendenza a ritenere che fenomeni o eventi siano gestibili e controllabili e quindi indirizzabili verso esiti sperati come migliori;
8. **perdono**, sostituzione delle emozioni negative che seguono un’offesa percepita (es. rabbia, paura) con delle emozioni positive (es. empatia, compassione);
9. **offesa**, danno morale che si arreca a una persona con atti o con parole;
10. **nostalgia**, stato di malessere causato da un acuto desiderio di un luogo lontano, di una cosa o di una persona assente o perduta, di una situazione finita che si vorrebbe rivivere;
11. **rimorso**, stato di pena o turbamento psicologico sperimentato da chi ritiene di aver tenuto comportamenti o azioni contrari al proprio codice morale;
12. **delusione**, stato d’animo di tristezza provocato dalla constatazione che le aspettative, le speranze coltivate non hanno riscontro nella realtà.

Quindi, le seconde sono delle emozioni più complesse e hanno bisogno di più elementi esterni o pensieri eterogenei per essere attivate”. WWW.STATEOFMIND.IT. Ekman, P. (2008). *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste. Editore Amrita, collana Scienza e Compassione.*

certo senso innate (ad es. la paura), e quelle che sono invece il risultato dell'esperienza (ad es. la malinconia).

La maggior parte degli studi sulle emozioni si è focalizzata sul riconoscimento dell'emozione. Questo è essenzialmente dovuto al fatto che nelle situazioni di laboratorio diventa difficile indurre emozioni reali, mentre lo studio del riconoscimento è semplice e può essere ben controllato sul piano sperimentale (CAP. I). Inoltre, questi studi hanno il più delle volte utilizzato stimoli visivi statici, ossia disegni o fotografie. In questo contesto non sorprende che l'aspetto adattivo delle emozioni, nel senso evolucionistico, coincida con il riconoscimento dell'emozione. In effetti, se si vede una persona davanti guardare dietro con un'espressione di terrore, la reazione sarà di girarsi pronto alla fuga, e in questo senso il riconoscimento dell'emozione ha certamente un valore adattivo. Allo stesso tempo il freddo riconoscimento dell'emozione è lungi dal dare una visione esaustiva della problematica, e la ricerca ha finora faticato nello studio dell'esperienza vera e propria dell'emozione e nella comprensione del passaggio fra riconoscimento ed empatia, che è un passaggio fondamentale.

Questa breve parentesi è importante quando si voglia studiare il legame fra musica ed emozioni, poichè bisogna essere consci del fatto che la teoria delle emozioni è essenzialmente una teoria del riconoscimento di stimoli visivi. A maggior ragione lo studio della musica e del suo legame con le emozioni diventa interessante in quanto può arricchire il quadro teorico sulle emozioni in generale (Juslin, Sloboda, 2001)⁸³.

1. IL SIGNIFICATO DELLE EMOZIONI IN MUSICA⁸⁴

⁸³ “This volume presents an integrative review of the relationship between music and emotions. The first section reflects the various interdisciplinary perspectives, taking on board views from philosophy, psychology, musicology, biology, anthropology, and sociology. The second section addresses the role of our emotions in the composition of music, the ways that emotions can be communicated via musical structure, and the use of music to express emotions within the cinema. The third section looks at the emotions of the performer--how they communicate emotion, how their emotional state affects their performance. The final section looks at the ways in which our emotions are guided and influenced while listening to music, whether actively or passively”. Music and emotion: Theory and research. Series in affective science”. Juslin P.N., Sloboda J.A, (2001). Music and emotion: Theory and research. *Oxford University Press*. In PsycINFO Database Record (c) 2016 APA.

⁸⁴ Meyer L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. *The University of Chicago Press*. Chicago.

Lo studio delle emozioni nella psicologia sperimentale e nelle neuroscienze è forse uno dei temi più difficili. La ragione principale è che tale studio non si presta al rigore e alla rigidità del laboratorio. Un altro motivo è l'importanza del contesto sociale, assente in laboratorio: questo significa eliminare tutta la parte d'interazione fra l'ascoltatore e il musicista, che permette appunto la creazione dell'oggetto musicale completo. Ascoltare un disco è certamente fonte di emozioni, ma andare ad un concerto è certamente un'esperienza di gran lunga più forte. Mentre il problema dell'estetica, che è per l'appunto una disciplina a parte, dalla quale non si può però prescindere quando si vuole affrontare in maniera completa un discorso sulle emozioni in musica, sarà preso in considerazione nell'ultimo capitolo. Quando, ad esempio, un critico musicale scrive dei commenti negativi su un musicista, si tratta di un giudizio estetico complesso. Il critico musicale, come il musicista professionista, è sensibile alle proprietà della musica, ma è fortemente influenzato da una scuola di pensiero che vuole un certo brano sia eseguito in un certo stile piuttosto che un altro. Cambiando scuola si cambia stile. Talvolta l'importanza data alla prassi esecutiva diventa talmente grande che tutto il resto passa in secondo piano. In altre parole, può accadere che gran parte dell'attenzione dell'ascoltatore venga diretta verso la prassi esecutiva piuttosto che verso l'oggetto sonoro e musicale. Questo ci porta al punto conclusivo di questo capitolo, che è la soggettività dell'ascolto. Se sul piano percettivo potremmo affermare, entro certi limiti, che vi è una grande somiglianza nel modo in cui diversi individui percepiscono una data musica, sul piano emotivo un'affermazione del genere diventa difficile. Diversi individui sono d'accordo nell'attribuire precise emozioni a dei brani musicali, ma questo non ci dice niente rispetto alla loro risposta emozionale a un ascolto preciso (Cox, 2012)⁸⁵. La storia individuale, con le relative esperienze e cultura, e lo stato emotivo di un preciso momento (ieri ero triste, oggi sono allegro) rendono estremamente difficile lo studio delle emozioni in musica, benchè questo rimanga comunque uno dei temi più affascinanti della psicologia della musica.

⁸⁵ “I want to examine the nature of subjectivity when listening to music, and I want to do so in terms of what we can provisionally think of as the first-person, second-person, and third-person components of subjectivity. The purpose of this analysis is to reveal something about the normally hidden complexity of our subjectivity in listening to music and how this complexity shapes musical experience and the construction of musical meaning”. Cox, A. (2012). Tripartite Subjectivity in Music Listening. *Indiana Theory Review*. Vol. 30, No. 1, pp. 1-43. Introduction.

1.1 Le dimensioni delle emozioni in musica.

È difficile classificare le emozioni. Se si mostrano 200 fotografie e si chiede di raggrupparle secondo un criterio emozionale si ottiene una distribuzione che può essere spiegata in gran parte con due dimensioni: la valenza (negativa o positiva) e l'intensità o *arousal* (bassa o alta). Le emozioni positive vengono associate a un comportamento di avvicinamento, mentre le emozioni negative vengono associate a un comportamento di ritiro. Tuttavia, questi modelli sono stati sviluppati senza uno specifico riferimento agli stimoli musicali. sembra giusto chiedersi se questo modello a due dimensioni possa spiegare anche le emozioni in musica. Gli studiosi Bigand, Filipic e Lalitte (2005), dopo aver selezionato un gran numero di brani con diverse connotazioni emozionali, li hanno fatti ascoltare ad alcuni soggetti chiedendo di metterli insieme per affinità emotiva. I risultati mostrano che la maggior parte degli individui utilizzano un sistema di raggruppamento basato sulle dimensioni della valenza e dell'*arousal*⁸⁶.

Altre ricerche hanno mostrato che l'identificazione della connotazione emozionale di brano avviene in tempi brevissimi, inferiori al secondo. Nel considerare la relazione fra musica ed emozioni è necessario adottare un approccio che tenga conto dell'evoluzione temporale della musica, cosa che comporta modifiche continue nello stato emotivo di chi ascolta. Le conclusioni di questi studi non implicano che il brano ci trasmetta tutte le emozioni in meno di un secondo, ma semplicemente che la connotazione emozionale di un brano musicale è spesso presente fin dal principio del

⁸⁶ “Two empirical studies investigate the time course of emotional responses to music. In the first one, musically trained and untrained listeners were required to listen to 27 musical excerpts and to group those that conveyed a similar emotional meaning. In one condition, the excerpts were 25 seconds long on average. In the other condition, excerpts were as short as 1 second. The groupings were then transformed into a matrix of emotional dissimilarity that was analyzed with multidimensional scaling methods (MDS). We compared the outcome of these analyses for the 25-s and 1-s duration conditions. In the second study, we presented musical excerpts of increasing duration, varying from 250 to 20 seconds. Participants were requested to evaluate on a subjective scale how "moving" each excerpt was. On the basis of the responses given for the longer duration, excerpts were then sorted into two groups: highly moving and weakly (or less) moving. The main purpose of the analysis was to identify the point in time where these two categories of excerpts started to be differentiated by participants. Both studies provide consistent findings that less than 1 s of music is enough to instill elaborated emotional responses in listeners”. Bigand E., Filipic., Lalitte. (2005). The Time Course of Emotional Responses to Music. *Annals of New York Academy of Sciences*. 1060, pp.429-37.

brano, è percepita in maniera simile da diversi individui e ha luogo senza sforzo e in modo automatico (Gabrielsson, Juslin,1996)⁸⁷. A questo punto diventa interessante chiedersi come l'emozione sia trasmessa in musica.

⁸⁷ “Nine professional musicians were instructed to perform short melodies using various instruments - the violin, electric guitar, flute, and singing voice - so as to communicate specific emotional characters to listeners. The performances were first validated by having listeners rating the emotional expression and then analysed with regard to their physical characteristics, e.g. tempo, dynamics, timing, and spectrum. The main findings were that (a) the performer's expressive intention had a marked effect on all analysed variables; (b) the performers showed many similarities as well as individual differences in emotion encoding; (c) listeners were generally successful in decoding the intended expression; and (d) some emotional characters seemed easier to communicate than others. The reported results imply that we are unlikely to find performance rules independent of instrument, musical style, performer, or listener”. Gabrielsson A., Juslin P. N. (1996). Emotional expression in music performance: between the performer's intention and the listener's experience. *PsychologyofMusic*. 24, 68–91.

1.2 Fattori strutturali della musica che inducono le emozioni.

Sono diversi gli aspetti della musica che ci portano a sentire un'emozione. Cominciamo dalla struttura del brano (Gabrielsson, Lindström, 2010). Esiste infatti una relazione fra l'intensità e la qualità delle emozioni provate e la struttura del brano musicale. Questa relazione permette di spiegare come un brano che all'inizio ci dà una sensazione di calma divenga poi gioioso, per finire con un tono malinconico. Fra i diversi fattori strutturali che giocano un ruolo nell'espressione dell'emozione in musica, il tempo sembra avere un ruolo privilegiato. Non a caso alcune delle indicazioni usate dai compositori per segnalare a che tempo una determinata opera debba essere eseguita hanno una connotazione emozionale (ad es. allegro, vivace). Il tempo veloce (Gagnon, Peretz 2003)⁸⁸ fa variare considerevolmente la dimensione dell'arousal, definibile anche come una sorta di attivazione generalizzata: un tempo veloce favorisce un aumento dello stato di eccitabilità. Anche il modo (Gagnon, Peretz, 2003) ha un ruolo importante, e questo era noto fin dall'antichità. I Greci infatti utilizzavano diversi modi e ognuno prendeva il nome da un popolo (lidio, dorico, frigio) e a seconda del popolo prendeva una connotazione caratteriale ben definita. Nel sistema tonale occidentale i modi maggiore o minore, ai quali i bambini di 7 anni sono già sensibili, hanno un'importante influenza sulla dimensione della valenza, con il modo maggiore a connotazione positiva e il minore negativa (Van Der Zwaag, Westerink, Van den Broek, 2011)⁸⁹. Non si possono interpretare queste considerazioni come condizioni necessarie alla realizzazione di un'emozione. Ad esempio, l'ultimo movimento della *Seconda suite per orchestra* di J.S. Bach, pur essendo scritto in modo minore, risulta gioioso (come il titolo *Badinerie*, ossia scherzo). Un altro fattore importante sembra essere il timbro

⁸⁸ “The results confirm that both mode and tempo determine the “happy-sad” judgements in isolation, with the tempo being more salient, even when tempo salience was adjusted. The findings further support the view that, in music, structural features that are emotionally meaningful are easy to isolate, and that music is an effective and reliable medium to study emotions”. Gagnon L., Peretz I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgments in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, 17, 25–40.

⁸⁹ “Physiological responses revealed patterns that might not have been revealed by self-report. Interaction effects further suggest that musical characteristics interplay in modulating emotions. So, tempo, mode, and percussiveness indeed modulate our emotions and, consequently, can be used to direct emotions”. Van Der Zwaag M. D., Westerink J.H.D.M., Van den Broek E.L. (2011). Emotional and Psychophysiological Responses to Tempo, Mode, and Percussiveness. *Musicae Scientiae*. Vol.15, Issue 2.

degli strumenti (Eerola, Friberg, Bresin, 2013)⁹⁰, che è ovviamente legato al registro (acuto-medio-grave) nel quale essi suonano. Il tempo di attacco e la struttura degli armonici possono in effetti rendere un suono più o meno gradevole. Anche la complessità armonica e ritmica di un brano gioca un ruolo importante. Non a caso musiche troppo dissonanti o con ritmi non regolari, come nel caso della musica contemporanea, hanno una connotazione negativa e sgradevole.

A questo punto ci si potrebbe chiedere se queste proprietà strutturali della musica siano ad essa specifiche oppure possano essere riscontrate anche in altri ambiti. Se per alcune di esse, come la complessità armonica, ci sembra difficile trovare delle analogie, per altre la similarità è elevata. Ad esempio il tempo musicale potrebbe tradursi nella percezione del movimento nel mondo visivo: e non a caso, il movimento rapido è spesso sinonimo di vitalità e gioia. Quindi una musica veloce e sonora condividerebbe le caratteristiche di eventi con alto livello di energia e di conseguenza suggerirebbe emozioni ad alto livello di arousal. Anche le proprietà del timbro sembrano non essere specifiche della musica. Infatti, una serie di studi ha mostrato che la connotazione emozionale del timbro in musica ha un suo equivalente nella voce umana (Gobl, 2003). In altre parole, gli stessi parametri modificati su un suono musicale o sulla voce inducono cambiamenti nella connotazione emotiva molto simili.

La musica si sviluppa nel piano temporale. Questo la rende particolarmente imprevedibile, in quanto non vi è modo di sapere a un dato istante quello che accadrà l'istante successivo. La curiosità, il bisogno di scoprire delle regole o forse la paura dell'imprevedibile ci portano a generare delle attese. Quindi, in realtà, ad ogni istante si crea un'attesa (o meglio, un insieme di attese) per l'istante successivo. Ogni attesa è più o meno probabile ed è legata a diversi livelli di analisi e a tutti gli eventi che hanno già avuto luogo, e rispetto a questi trasgredisce o conferma la regola. Il modello non è certo dei più semplici e si può qui una sua definizione più precisa, poiché richiederebbe uno

⁹⁰ “Three different instrument timbers were used for the melody voice: flute, horn, and trumpet. The same timbers were also used in the production experiment and were initially chosen for their varied expressive character, namely brightness, which has been found to have a large impact on emotional ratings in a previous experiment (Eerola et al., 2012). The estimation of brightness was based on the amount of spectral energy below a cut-off of 1500 Hz, because this correlated strongly ($r = -0.74$, $p < 0.001$, $N = 110$) with the listeners' ratings when they were asked to judge the emotional valence of 110 isolated instruments sounds (Eerola et al., 2012). Flute has the lowest and the trumpet has the highest brightness value”.

studio approfondito. Il punto importante è l'ipotesi che l'attesa sia fortemente legata all'emozione in musica (Meyer, 1956), e che essa sia il frutto di un'elaborazione non cosciente. Infatti, se l'elaborazione dell'attesa fosse un processo cosciente, si potrebbe difficilmente spiegare il fatto che proviamo tutte emozioni in seguito all'ascolto ripetuto di un brano, in quanto dopo il terzo ascolto non ci sarebbe più prevedibilità. Ora questo è lungi dall'essere vero. Anzi, spesso i brani che ci danno più emozione sono quelli che conosciamo meglio. Jackendoff (1990) ha fatto l'ipotesi che l'analisi delle strutture musicali che generano l'attesa sia composta da un modulo al quale non si ha accesso cosciente. In tal modo, ogni volta che si ascolta un brano, le attese sarebbero ricalcolate e la loro conferma o meno darebbe luogo a una parte dell'aspetto emotivo del brano (Droit-Volvet, Ramos, Bueno, Bigand (2013)⁹¹.

Fino a ora le emozioni sono state analizzate come proprietà intrinseche alla musica, quindi in un certo senso indipendenti dalla coscienza e dalla storia personale di un individuo, ma una parte importante dell'emozione in musica è invece influenzata dall'esterno, ossia dall'esperienza e dalla conoscenza. Una certa musica si può legare a un evento importante nella vita, come l'incontro con una persona cara. Un'altra musica può essere stata per un certo tempo la musica preferita, ascoltata e riascoltata. Altre volte l'associazione sarà fatta con un film o anche con una pubblicità. Infine, la musica viene sovente associata ad ideali diversi, e utilizzata spesso proprio perché si crei un legame emozionale forte tra chi ascolta e l'ideale che si vuole mettere in risalto. Basti pensare all'uso strumentale della musica di Wagner durante la Seconda guerra mondiale da parte del regime nazista, ma anche ai canti partigiani o ai diversi inni nazionali.

A questo punto ci si potrebbe chiedere perché la musica abbia un così alto impatto emotivo. La psicologia della musica non ha ancora una risposta chiara a questa domanda. Sul piano teorico si può affermare che probabilmente la grande forza della musica risiede nella sua quasi totale assenza di significato denotativo, la musica non ha

⁹¹ “The results showed that the effect of tempo in music, associated with a subjective arousal effect, was the major factor that produced time distortions with time being judged longer for fast than for slow tempi. When the tempo was held constant, no significant effect of timbre on the time judgment was found although the orchestral music was judged to be more arousing than the piano music. Nevertheless, emotional valence did modulate the tempo effect on time perception, the pleasant music being judged shorter than the unpleasant music”. Droit-Volvet S., Ramos D., Bueno J.L.O., Bigand E. (2013). Music, emotion, and time perception: the influence of subjective emotional valence and arousal? *Front Psychology*. 4:417.

un referente semantico preciso. Non vi è alcuna relazione definita fra un brano musicale e la realtà non musicale. Allo stesso tempo, una delle caratteristiche dell'uomo è cercare sempre di attribuire un senso alle cose. Quando si ascolta la musica, è quindi possibile che il senso che si presta più facilmente a legarsi a essa sia un senso emozionale. La musica è in questo senso un oggetto rappresentazionale aperto, ossia un contenitore di rappresentazioni non definite. Se la musica contenitore è definita nelle sue caratteristiche strutturali-musicali, il contenuto è lungi dall'essere determinato dalla struttura.

Chi ascolta, quindi, ha la possibilità di "riempire" il contenitore musica con le emozioni del momento, e queste si fissano in quanto diventano parte del senso di quella determinata musica (De Leo, 2008)⁹².

1.3 Risposte fisiologiche emotive a stimoli musicali

Su un piano diverso, ma non inconciliabile con quanto appena detto, una risposta al perché la musica abbia un così alto impatto emotivo potrebbe venirci dagli studi sugli effetti fisiologici dell'ascolto della musica. La risposta emotiva ha effetti su tutto il corpo: la tensione muscolare, la frequenza respiratoria e cardiaca, la sudorazione, l'attività gastrica, la produzione di ormoni e via dicendo. Diversi studi si sono interessati all'effetto della musica sul sistema nervoso autonomo (SNA, che avrebbe il controllo fisiologico delle funzioni appena citate). Se i dati non sono sempre concordanti, la cosa certa è che la maggior parte di questi studi hanno messo in evidenza che l'ascolto della musica ha un effetto su diverse funzioni del SNA.

Forse l'indice più studiato è stato il battito cardiaco. Diversi studi hanno mostrato come la frequenza cardiaca possa essere modificata dall'ascolto musicale. Musiche rapide e gioiose avranno tendenza ad aumentare la frequenza cardiaca, mentre musiche tristi o lente avranno la tendenza a ridurla. Effetti simili si ottengono sul ritmo respiratorio, anche se con dati un po' meno chiari. Anche la tensione muscolare, di solito misurata a livello dei muscoli zigomatico e corrugatore dell'occhio, è modulata dalla

⁹² "...la musica...ci appare il luogo della *a-filosofia*, in cui si si schiude un nuovo "campo da pensare", il luogo in cui i suoni e o la loro combinazione superano di gran lunga il linguaggio". De Leo D. (2008). La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica. *Mimesis Filosofie*. Milano. Pag. 105.

dimensione dell'arousal musicale. Diversamente, l'attività gastrica aumenta con melodie calme e diminuisce con melodie stressanti e agitate (ossia poco digeribili...). Un nuovo filone di ricerche sembra mostrare la sensibilità della risposta elettrodermale (sudorazione della pelle) non solo rispetto alla dimensione dell'arousal, ma anche rispetto a quella della valenza. Infine, studi recenti hanno messo in luce un effetto importante della musica nella riduzione della secrezione del cortisolo, un ormone legato fra le altre cose allo stress.

Questi studi mostrano quanto la musica sia un canale importante nelle modificazioni del funzionamento del SNA. Le modificazioni del SNA influiscono in modo importante sul nostro modo di sentire le emozioni. Infatti, il cervello elabora le informazioni periferiche del SNA e interpreta i diversi cambiamenti alimentando in tal modo il circuito emozionale. Quindi, se la musica è un canale preferenziale nella modifica del funzionamento del SNA, questo la mette in una condizione di privilegio per quanto riguarda l'induzione delle emozioni.

Un'altra risposta al perché la musica abbia un così alto impatto emotivo potrebbe venirci dagli studi sul funzionamento cerebrale. Infatti, se si dimostrasse che ci sono circuiti specializzati nell'elaborazione delle emozioni musicali, questo potrebbe in parte spiegare il loro statuto privilegiato. Purtroppo per il momento non ci sono dati sufficientemente solidi per poter trarre delle conclusioni. Alcuni studi hanno mostrato una specializzazione dell'emisfero destro per l'elaborazione delle emozioni musicali. Altri hanno mostrato una specializzazione emisferica con una preferenza della corteccia frontale sinistra per l'elaborazione di brani musicali gioiosi e allegri e della corteccia frontale destra per l'elaborazione di brani musicali tristi e inquietanti. Altri studi hanno mostrato che le reti neurali per l'elaborazione delle emozioni di stimoli visivi e musicali sono simili e coinvolgono in particolar modo le strutture paralimbiche e orbitofrontali.

Infine, un'ultima risposta al perché la musica abbia un così alto impatto emotivo viene dalle teorie evoluzionistiche. Esistono tre spiegazioni principali sul valore evolutivo della musica, e Darwin stesso ha proposto che la musica abbia un ruolo importante nell'attrazione del partner. Al di là del fatto che spesso le pop star diventano anche dei sex-symbol, questa teoria non ha avuto grande seguito. La teoria più comunemente accettata sostiene che la musica aiuti a promuovere la coesione del gruppo. Infine, la terza teoria ipotizza un ruolo adattivo della musica rispetto alla

relazione fra mamma e neonato. Diverse ricerche hanno infatti mostrato come la musica giochi un ruolo importante nella comunicazione delle emozioni tra bambino e *caregiver* (la persona che si occupa del bambino, o figura di accudimento) e nella regolazione dello stato emotivo del piccolo. Non a caso i caregivers parlano ai neonati in maniera enfatica, chiamata *baby-talk* o *motherese*, che fa ampio uso della prosodia e assomiglia in un certo senso al canto. I neonati sembrano particolarmente attratti dal canto diretto verso di loro e mantengono la loro attenzione più a lungo quando le loro madri cantano o usano il baby-talk rispetto a quando parlano in maniera normale. Non solo, quindi, sembra che i neonati apprezzino il carattere enfatico del canto e del baby-talk, ma questo permette certamente ai caregivers di meglio trasmettere le proprie emozioni e di controllare in parte il livello di arousal del neonato. In altre parole, grazie alle proprietà musicali sopra descritte i caregivers possono cantare una ninnananna per calmare o una canzone per risvegliare l'attenzione, e possono generalizzare tali proprietà anche al baby-talk. Questo suggerisce che la musica viene utilizzata in un contesto di espressione e di regolazione emozionale, e che il canto e il linguaggio diretto ai neonati abbiano una funzione adattiva di sviluppo. La musica contribuirebbe in tal modo all'apprendimento dell'interazione sociale e dell'autoregolazione prima che il bambino sia in grado di capire il linguaggio verbale.

1.4 La musicoterapia

A questo punto può essere interessante offrire alcuni spunti sul modo in cui gli studi di psicologia e neuroscienze della musica fin qui descritti possano avere un impatto sulla musicoterapia. L'apporto è di due tipi diversi. In primo luogo gli studi presentati testimoniano a favore di una possibile efficacia della musicoterapia. In secondo luogo attraverso tali studi si comincia a intravedere il modo di migliorare le tecniche di musicoterapia esistenti su basi scientifiche solide.

Gli studi mostrano chiaramente come la musica sia una funzione complessa che coinvolge e stimola ampie reti neurali. Essa è inoltre accessibile a tutti, almeno in quanto fruitori, e comprensibile anche ai bambini piccoli senza alcuno sforzo. Inoltre, la pratica della musica sembra poter modificare entro certi limiti le connessioni cerebrali e migliorare anche alcune capacità non musicali. Infatti, se alcune funzioni necessarie alla comprensione e produzione della musica sono in parte specifiche, altre sembrano essere condivise con altre funzioni, ad esempio con il linguaggio. Inoltre, lo studio della musica permette di sviluppare la memoria, l'attenzione, la capacità d'interazione, la coordinazione motoria e altre funzioni che sono comuni a numerose attività umane. Infine, la musica è un canale privilegiato nel veicolare le emozioni, in maniera efficace e semplice al tempo stesso. Queste ci sembrano buone ragioni per pensare che la musica possa essere utilizzata in ambito terapeutico in diversi casi: disturbo di apprendimento, disturbi attentivi, riabilitazione in alcuni tipi di deficit uditivi centrali, disturbi del comportamento sociale e alcune forme di patologia psichica.

Possiamo anche andare oltre quest'affermazione dicendo che gli studi di psicologia e neuroscienze della musica offrono suggerimenti su come orientare la terapia. Ad esempio, è probabile che le terapie che utilizzano l'ascolto passivo della musica siano poco efficaci, con effetti limitati nel tempo e associati ad ambiti musicali. O ancora, le terapie che utilizzano la musica in ambito riabilitativo possono rifarsi agli studi sul confronto fra musica e linguaggio che mostrano quali siano gli aspetti comuni e, quindi, potenzialmente trasferibili dalla musica al linguaggio. Oltre a indicare possibili corsie preferenziali, la psicologia in generale e la psicologia della musica in particolare illustrano anche diverse metodologie per convalidare alcune ipotesi. Queste

metodologie potranno in alcuni casi essere utilizzate per verificare l'efficacia o meno di una terapia. Questo potrebbe anche portare a un'auspicata collaborazione dell'ambito della ricerca fondamentale con l'ambito clinico musicoterapico, mettendo da parte orgoglio e pregiudizi di entrambi, a grande vantaggio del paziente e della scienza.

Le forme di musicoterapia che si basano principalmente sulle sue proprietà emotive, puntando sul migliorare l'umore e incrementare la motivazione del paziente sono indubbiamente i punti chiave per un benessere generale.

CAPÍTULO IV: LETTURA FENOMENOLOGICA DEI QUADERNI DI IBERIA DI ALBÉNIZ

INTRODUZIONE

“Che tu sia compositore, interprete o ascoltatore, non solo il contenuto (Gehalt), ma anche la configurazione (Gestalt), la costruzione organica di un'opera d'arte deve divenire per te un'esperienza vissuta sentita nell'immediatezza; proprio come la considerazione di un organismo naturale, diciamo di un albero, che tu con immedesimazione creativa - quasi fisica! - vedi crescere formalmente dalle radici nel tronco e generare rami e fiori!”

(Tiessen H., 1928).

L'unione della voce e del corpo che danza, ai quali la chitarra apporta il suo intimo canto, realizzata nella composizione di *Iberia* (1905-1909), *strappano* Isaac Albéniz dalla triste realtà parigina, solo pochi mesi prima della stesura di questo prezioso capolavoro per pianoforte, il compositore aveva subito la tragica perdita della moglie e della figlia.

Sono questi drammi familiari che portano il musicista, negli ultimi anni della sua esistenza, già pesantemente ammalato di nefrite cronica, a far rivivere, attraverso tale composizione, i ricordi dei momenti più intensi trascorsi durante la gioventù nei paesaggi lontani dell'Andalusia.

La motivazione a comporre parte da esigenze esistenziali: «il musicista come il pittore, non ha scopo alcuno se non quello che egli ha voglia di raggiungere, "necessità interiore"»! (Merleau-Ponty, M. 1968).

Il “cante hondo” (canto profondo), che emerge in ogni singola frase della sua opera, rievoca quasi esclusivamente città e tradizioni andaluse: *El Puerto* (città sul golfo di Cadice); *Fête-dieu à Seville* (descrizione della processione della festa del Corpus Domini a Siviglia); *Rondeña* (danza derivata dalla divisione della città di Ronda), *Almería* (ricco porto di origine araba), *Triana* (quartiere gitano di Siviglia), *El Albaicín* (quartiere zingaresco di Granada), *El Polo* (tipica danza), *Málaga* (ricco porto commerciale), *Jerez* (antico e attivo centro economico), *Eritaña* (taverna nel quartiere popolare di Siviglia).

Questi caratteristici scorci, dipinti dal compositore, appaiono come *single possibilità in una miriade di possibilità*, e ricordano vivamente il modo in cui il pittore Joaquín Sorolla (1863-1923) adopera prorompenti colori per tradurre velocemente sulla tela gli umori dell'essenza della natura andalusa, che diventano strumento per esprimere la sua sensibilità simbolista verso quello spettacolo naturale che amava indagare con un piglio introspettivo.

Joaquín Sorolla si allontana dalla retorica del folklore locale e si lascia trasportare dal "piccolo", dal patio islamico, dall'intimo e dal circoscritto, esaltando maggiormente la suggestione di quegli spazi consacrati alla concentrazione e alle loro limpide architetture. Il vocabolario della sua pittura viene ridotto all'essenziale per renderlo straordinariamente evocativo: nessuna figura umana, ma architetture, marmi, ceramiche, "azulejos", fontane.

Attraverso la creazione di tali esperienze pittoriche la multiforme relazionalità dei colori costituisce un nuovo modello compositivo: i fenomeni cromatici diventano dei segnali di una originale soluzione strutturale. «La filigrana composta di questa polivalenza di forme è un *Boden* di polirelazionalità in cui l'espressione si sviluppa in colui che percepisce», (De Leo, D. 2011).

Allo stesso modo il musicista Albeniz, abbandonando la staticità del pensiero discorsivo, si apre al sentiero di un'esistenza realizzata nella vaga e lontana reminiscenza di luoghi, che lo conducono alla «dimora per abitare nella verità dell'essere» (Heidegger, M. 1995) raggiunta non attraverso i vividi colori della tavolozza, ma attraverso i profondi suoni del pianoforte. Solo così l'artista sottrae il suo «essere gettato» al mondo dell'inautenticità per svelare la «verità dell'ente» (Heidegger, M. 1997).

Nei quaderni di Iberia la materialità dei suoni svanisce e il timbro non ha più alcuna localizzazione in quanto l'impressione pura della musica appartiene all'ascoltatore. I segni grafici degli spartiti e le sonorità realizzate dall'esecutore diventano musica nel momento in cui l'ascoltatore riesce a svuotarsi completamente e a imparare nuovamente a cogliere il suggestivo evento sonoro nell'*hic et nunc*, ogni volta differente.

L'ascoltatore si trova, dunque, dinanzi ad una indeterminatezza determinata dall'incarnazione dell'impressione puramente musicale: nuova forma di pensiero che rende visibile, attraverso i suoni, l'invisibilità dei momenti, sensazioni, stati d'animo, consentendo di prendere la misura di quel modello di significazione di cui sia essi che noi facciamo parte.

Ogni brano diviene un *fenomeno saturo*, «fonte sovrabbondante di significati, paradossale, simbolo, musica non tanto da me ascoltata ma ch'è essa stessa ad ascoltarmi per prima, nel suo prender l'iniziativa di rendersi udibile a me richiamandomi all'ascolto» (Ciancio, C. 2010). La musica viene intesa quale modello della significazione, le note delle diverse melodie si dipanano nell'ascoltatore collocandosi secondo la loro altezza e durata in arabeschi che percepiamo come tangibili, capaci di fornirci profumi, colori, canti, danze e ritmi della Spagna più vera.

È la dinamica dell'ascolto, fatta di innumerevoli onde concentriche, contatti, contagi e consonanze. Infatti, non solo «l'ascolto rende il suono intrinsecamente relazionale e mai assimilabile a una forma chiusa in sé stessa, ma genera anche una singolare modalità di apertura *del e nel* corpo di chi ascolta, dato che il suono, risuonando attorno all'ascoltatore, contemporaneamente risuona in lui, entra e dilata il suo corpo, mettendolo al di fuori di sé stesso, creando una sorta di rovesciamento incrociato - di con/divisione - fra interno ed esterno, dentro/fuori» (De Leo, D. 2011).

Questo gioco dialogante suscitato dall'ascolto, viene in parte elaborato anche dai pittori impressionisti, che riescono a cogliere con freschezza e immediatezza tutti gli effetti luminosi che la visione diretta della natura fornisce.

Come il suono, la luce è estremamente mutevole e i colori sono soggetti a continue variazioni. E questa sensazione di mutevolezza è una delle sensazioni piacevoli della visione diretta che gli impressionisti riproducono dipingendo attraverso un lavoro immediato e di getto *en plein air*.

«Non sono un grande pittore [...] So solo che faccio quanto ritengo giusto per esprimere ciò che provo davanti alla natura, e che il più delle volte, per riuscire a rendere ciò che *seno* davvero, dimentico del tutto le regole più elementari della pittura, se pure ne esistono»⁹³.

La scelta di rappresentare la realtà cogliendone le impressioni istantanee porta il loro stile ad esaltare su tutto la sensazione dell'attimo fuggente e a donare al fruitore dell'opera la possibilità di penetrare in una realtà cangiante. La luce varia ad ogni istante, le cose si muovono spostandosi nello spazio: la visione di un momento è già diversa nel momento successivo. Tutto scorre. Nella pittura impressionista le immagini trasmettono sempre una sensazione di mobilità.

L'attimo fuggente, il momento significativo impresso sulla tela trasuda e trasmette sensazioni, emozioni, visioni, colori, che trasformano colui che osserva l'opera. Allo stesso modo, le note di Albéniz riescono a calare l'ascoltatore in una superficie spaziale e spirituale cangiante.

Anche se lo spirito del compositore, direbbe Nicolai Hartmann, che crea l'opera è *morto*, egli riesce a parlare attraverso l'opera⁹⁴. La partitura schiude un'entità spirituale che non si identifica nella forma incarnata, anche se si riconosce in essa. La riconoscibilità di questa entità spirituale è possibile tramite uno spirito vivente, storicamente reale, l'esecutore/ l'ascoltatore. Solo il suo intervento permette il risvegliarsi alla vita dello spirito obbiettivato; l'entità spirituale non si scopre "dentro" la dimensione cosale dei brani, nel suo materiale, ma emerge con tutta la sua forza solo «per un noi» e non «per un in sé».

Si delinea dunque come fine della musica la scelta non di sistemi armonici predefiniti, quanto il moltiplicare i sistemi di equivalenza. Riportando lo stile, la forma all'idea, non adattando questa ad una forma predeterminata, stretta e angusta per l'idea

⁹³ Monet, C. (7 Giugno 1912), lettera allo scrittore Gustave Geffroy. Cit. Wildenstein, D. (1972). *Gli impressionisti*, Fratelli Fabbri Editori, 1972 Milano.

⁹⁴ Hartmann, C. (1971). *Il problema dell'essere spirituale*, La Nuova Italia, Firenze. Ritenendo che nell'opera d'arte vi siano due strati, l'autore aggiunge: "Per ogni obbiettivazione si può, quindi, parlare di un "primo piano" e di uno "sfondo". In ogni caso, lo strato immediatamente sensibile sarà in primo piano, come formazione reale indipendente che esiste onticamente in sé, ma non è in sé spirituale; lo sfondo, invece, è il vero e proprio contenuto spirituale, quello di cui propriamente ne va nell'obbiettivazione, privo per altro di una maniera d'essere indipendente, esistente sempre e soltanto *per* uno spirito che lo riconosca. Lo sfondo, quindi, per sé preso, è e resta del tutto irreali".

stessa, «la musica non corrisponde ad alcuna forma di esistenza percepibile. La musica non è qualcosa. Qualcosa può, sotto certi presupposti irripetibili, diventare musica. E questo «qualcosa è la sonorità -Klang-»⁹⁵: non solo la tonica determina lo svolgimento melodico, ma la pluralità di toni intorno ai quali, come cerchi concentrici prendono forma le idee.

Nonostante, però, il repentino cambiamento da una tonalità ad un'altra nell'ambito di poche battute, non avviene in Albéniz la totale dissoluzione del sistema tonale perseguita da Arnold Schönberg. Le più stravaganti aggregazioni armoniche si ancorano ad un centro tonale e attraverso una logica della cadenza portano ad un graduale ampliamento dato dalla sovrapposizione di suoni lontani. L'equilibrio realizzato dal compositore tra la *tensione* e la *distensione* genera quel legame alla "legge primigenia"⁹⁶, valida al di là del tempo «nel mutare delle forme fenomeniche»⁹⁷, e seppure in alcuni casi la struttura armonica viene man mano dissolta, risulta del tutto impossibile neutralizzare il vincolo dell'armonia.

Questo profondo movimento della musica dato dall'espansione e dalla compressione, la tensione verso il suono successivo, la sospensione che genera l'attesa delle note, in questa *significazione* continua del linguaggio musicale, in cui si instaura il dialettico scambio tra compositore e ascoltatore, emergono nella composizione albeniziana, quali premesse di un processo di "risignificazione sonora": il divenir musica trova la sua genesi nel "materiale tematico", che diviene quel paradigma sonoro in grado di far emergere una raffinata riflessione ermeneutica e l'apertura verso nuovi campi del pensiero.

Il materiale tematico, il dato empirico-sensoriale, il suono non sono sufficienti per scoprire la straordinaria valenza musicale di Iberia, che va intesa necessariamente all'interno di una relazione intenzionale, come elemento voluto, di cui si può fare esperienza in un *Erlebnis*⁹⁸ in grado di svelarne l'essenza.

⁹⁵ Celibidache, C. (21 giugno 1985), *Sulla fenomenologia musicale*, Conferenza tenuta a Monaco di Baviera nella Sala Grande della Ludwig-Maximilian-Universität.

⁹⁶ Tiessen, H. (1928). *Zur Geschichte der jüngsten Musik*, Berlin. Cit. in SCHLÜREN, Einbeit von Gehalt und Gestalt, trasmesso il 18 settembre 2000.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Husserl, H. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, libro primo: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Martinus Nijhoff, Den Haag; tr.

Affinché avvenga il passaggio dallo stadio semplicemente percettivo a quello di assimilazione da parte della coscienza, è necessario passare dalla *Noesi*⁹⁹, data dall'informazione sensibile che invade la sfera della coscienza al *Noema*¹⁰⁰, l'*Erlebnis* della coscienza nella percezione di un fenomeno, l'oggetto della Noesi o l'immagine che la coscienza si dà del percepito. Le immagini dei ricordi dei paesaggi esperiti fungono da sintesi del pensiero pensante e pensato.

Solo attraverso questo fruttuoso e inevitabile passaggio si può cogliere l'essenza estetica di queste pagine albeniziane, che è da rinvenire nella forza creativa della risonanza, in cui si concretizza la contemporaneità del movimento specificatamente musicale, melodico-ritmico, con il movimento dell'agire interiore, con il quale si segue lo sviluppo musicale.

La musica albeniziana libera un potenziale creativo e al contempo decostruttivo capace di determinare in modo nuovo il sistema di relazioni dei suoni, a partire da un'essenza, una negatività invisibile, un silenzio, che li insidia e li sigilla; appunto, un silenzio, un'essenza, una negatività invisibile sulla quale i suoni si stagliano, si sospendono, e in virtù della quale, quindi, ogni volta si "ottiene una spazializzazione" visibile (il rimando è all'immagine del pittore). La spazializzazione di organismi a "più dimensioni", la cui tessitura si regge solo per l'infalibile gioco reciproco di rimandi e incastri grazie ad "un'arte della costruzione" incentrata, appunto, sul concetto di "relazione musicale".

it. a cura di E. Filippini, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol.1, Giulio Einaudi, Editore, Torino 1976, pag.73: "Noi consideriamo i puri *Erlebnisse* in tutta la piena concrezione con cui essi, per ogni io, nella totalità, si presentano nella loro concreta connessione - la corrente della coscienza - e nella quale continuamente si unificano grazie alla loro propria essenza. È quindi evidente come ogni *Erlebnis* che lo sguardo riflessivo riesca a cogliere, abbia un'essenza propria individuale, da afferrare intuitivamente, un "contenuto" che può essere considerato nella sua intrinseca peculiarità e può essere considerato nell'ambito di una considerazione eideticamente generale delle essenze, che ci fornisce un'essenza generale, la pura articolazione essenziale".

⁹⁹ ID, Husserl, E. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, pag. 200: "Ai molteplici dati del contenuto reale, noetico, corrisponde sempre una molteplicità di dati rilevabili dall'intuizione effettivamente pura in un correlativo "contenuto noematico", o brevemente nel "noema".

¹⁰⁰ ID, Husserl, E. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, pag. 201: "La percezione, ad es., ha il suo noema, il suo senso di percezione, ossia il percepito come tale. Egualmente ogni ricordo ha il suo ricordato come tale, precisamente come è "preso di mira"...Il correlato noematico, che è detto qui (in un significato molto ampliato) "senso", è sempre da assumere esattamente quale si trova "immanentemente" all'*Erlebnis* della percezione, del giudizio, del godimento, ecc., ossia quale ci viene offerto dallo stesso Erlebnis, se noi lo interroghiamo".

Questi gli scarti, gli intervalli, e le combinazioni simultanee e successive che sono, di volta in volta, definiti nell'ascolto: le "combinazioni" di suoni si dipanano per formare una composizione musicale.

Il movimento musicale origina uno stato d'animo, e diventa contemporaneo all'ascolto. E la frase melodico-ritmica non risulta più come una semplice successione di battute, in cui le note si dipanano in arabeschi sonori, ma diviene un elemento vissuto nel presente dell'ascolto e sempre in continuo divenire.

L'unico brano di Iberia che non fa riferimento a specifici paesaggi andalusi o tradizioni andaluse è: *Evocación*, una impressionistica reminiscenza della terra natale, che unisce elementi del sud della Spagna, il fandango e del nord del paese, la jota, in forma di canzone.

The image shows the beginning of the piano piece 'Evocación' by Liszt. The title 'EVOCATION.' is centered at the top. Below it, the tempo and mood are indicated as 'Allegretto espressivo.' and the instrument as 'PIANO'. The score is written for piano with a treble and bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The first system includes the instruction 'dolce.' and five 'Ped.' (pedal) markings. The second system has four 'Ped.' markings. The third system features dynamic markings 'sf' and 'pp'.

Figura 4 – Esposizione iniziale del tema. *Evocación*

Ed è proprio *Evocación* con il suo mondo sonoro variegato di incastri, che incarna l'ideale fenomenologico secondo cui la ricerca filosofica intorno all'Essere e al mondo non sarà mai risolta completamente, non fornirà mai risposte inappellabili e valide universalmente, perché il flusso vitale è in perenne movimento, in perenne trasformazione. L'uomo non è un elemento fisso, statico di cui la ricerca può fornire una

spiegazione definitiva, e così il musicista non crea una volta per tutte, non fornisce analisi della realtà, ma continuamente ri-crea, senza giungere mai ad una completa e definita ricostruzione del mondo, dell'uomo, dell'Essere. È in continua evoluzione, in continua ricerca di ciò che sempre gli sfuggirà, lo trascenderà. In questo modo quello che ha trovato, le possibilità che ha creato, non le possiede ancora, è ancora da creare, la scoperta richiama altre ricerche, come direbbe Carlo Michelstaedter è questo “l'eterno ri-crearsi della musica”¹⁰¹.

Dunque per questi presupposti teorici, analizzare la musica albeniziana diviene un *campo da pensare*, in cui il valore polisemico delle idee deborda. Un esempio compositivo interessante per analizzare da vicino questa caratteristica evolutiva della musica di Albeniz può essere rappresentato da una suite per pianoforte, in cui intervengono elementi di modelli più disparati: da Scarlatti a Chopin, da Listz a Debussy. Si mescolano tutte le caratteristiche della tradizione pianistica precedente: brillantezza, vivacità, delicatezza, malinconia, virtuosismo, raffinatezza. Attraverso questo complesso linguaggio prendono forma le "idee musicali", manifestazioni dell'intreccio inestricabile tra espressione e pensiero: il discorso musicale si articola, su diversi piani sonori, sovrapponendo le tonalità di primo piano a quelle di risonanza più lontana, ottenendo così, mediante la successione armonica, un punto di tensione estrema; tale successione occupa spesso uno spazio di lunghezza considerevole, mantenendo la conclusione tonale in un equilibrio immobile, nonostante la violenza degli accenti dinamici.

Ma per quale motivo tra tutte le regioni spagnole Isaac Albéniz sceglie l'Andalusia? In parte il motivo è espresso nel titolo dell'opera: Iberia, e non Spagna; poiché l'artista non intende evocare i soliti spagnolismi, ma vuole ricercare nel profondo della tradizione le antiche influenze delle popolazioni arabe, iberi e mori, che insediatesi in Andalusia hanno contribuito maggiormente a conferire un carattere definito e originalissimo alla melodia spagnola.

Sebbene sia nato in Catalogna, ed abbia composto una delle sue opere più importanti per essa, la rapsodia "Catalònia", Albéniz si sente un illustre figlio dell'Andalusia ed egli stesso amava dire «Je suis MORE», poiché solo in quei paesaggi,

¹⁰¹ Michelstaedter, C. (1983). *Lettera alla sorella Paola del 30 maggio 1909*, in *Epistolario*, a cura di S. Campailla, Adelphi, Milano.

in quelle danze e in quelle secolari tradizioni riesce a scoprire il colore più vero della Spagna.

Numerose sono le peculiarità delle strutture melodiche andaluse che il compositore utilizza nel suo capolavoro: l'enaarmonia come procedimento armonico per modulare, circuiti melodici che si muovono nell'ambito di una sesta, la ripetizione ossessiva di una stessa nota accompagnata spesso da un'appoggiatura superiore e da una inferiore, il melodismo tipicamente arabo simile ad una inflessione vocalica, la perpetua alternanza di modi maggiori e minori tramite l'utilizzazione della seconda aumentata ed infine l'inflessione vocalica corrispondente al popolare ottonario della metrica spagnola. Ed è così che la nota appena eseguita riemerge in una perdurante cogenza mescolandosi con gli altri temi, è questa la dinamica dell'attesa, non chiusa in una cadenza d'obbligo, ma aperta a una pluralità di possibilità, dove ogni nota funge da tonica per il successivo passaggio musicale. I temi entrano in combinazione tra loro nei vari movimenti della struttura sinfonica, e costituiscono la composizione della frase come le premesse nella conclusione necessaria. L'impiego armonico della successione si trova alla fine dello sviluppo; si ha, così, la sensazione precisa che la tonica stia per ricomparire e, si ha anche la previsione dopo quante misure ricomparirà; eppure questo percorso viene compiuto attraverso una successione talmente ricca di splendidi particolari, che quasi si dimentica la meta, in quanto l'attenzione più superficiale è impegnata a cogliere ciò che appare solo ornamentazione; queste ricche coloriture sono sempre mantenute da un senso di razionalità del discorso armonico, e costituiscono quindi un elemento fondamentale per la drammaticità della forma.

Ad Albéniz, però, non basta creare suadenti melodie; egli desidera riportare i frammenti più vivi dei suoi ricordi, le immagini più intime; egli immortala la danza flamenca come sua musa, la grazia del gesto, l'esuberanza, la fierezza, la sfida, ciò che è «hondo», ciò che quindi proviene dal tormentato cammino del suo animo; non può tralasciare l'improvvisato incantesimo del suo infinito «duende» che gli consente «l'elevazione reale e poetica da questo mondo». Per questo motivo nei quattro quaderni di Iberia si succedono e si intrecciano gli innumerevoli ritmi delle danze andaluse: il fandaguillo, il polo, la seguidillas, la malagueña, la tarantas, il paso-doble, la bulerías, l'habanera e la sevillanas. L'opera non è più chiusa in una forma classica, ma gli stessi suoni nella loro ricomposizione modulante rendono sonora, dal di dentro, la

composizione, che appare costituita da mescolanze graduate, che seguono la forma e la sonorità ricevute.

La struttura compositiva si risolve nel tema delle variazioni e tutto appare come sospeso in un equilibrio immobile e insieme cangiante. Ed è già in queste composizioni che le note vengono svincolate dagli stretti legami armonici, lasciate libere sul pentagramma del compositore, per esprimere l'ispirazione: «c'è veramente ispirazione ed espirazione dell'Essere, azione e passione così poco discernibili che non si sa più chi vede e chi è visto» (Merleau-Ponty, M. 1964). La profondità della composizione albeniziana si manifesta, quindi, attraverso la modulazione delle variazioni, l'incastro causale dei suoni, l'intensità degli stessi, le coloriture esecutive, che con il loro carico di vitalità donano spessore alle cose; non si tratta di involucri che descrivono esteriormente i suoni, ma le variazioni sono nelle cose come loro caratteristica costituente e il loro mescolarsi in rimandi armonici differenti, determinano il movimento della relazione sonora. Ed è nel pianoforte, che "mette in scena" la suite, in quel suono collettivo di acuti e gravi che risuona in tutta la sua *intensità il pensiero sonoro* albeniziano; il raffronto che ne deriva è tra il linguaggio come costruito, linguaggio come insieme di simboli, combinazioni di note e linguaggio come sintesi espressiva tra interno ed esterno.

In sintesi, possiamo affermare che ispirato dall'Andalusia e animato dalle sue danze, Albéniz compone il suo capolavoro grazie al pianismo che ha assimilato nell'arco della sua esperienza concertistica. In ogni tratto dei dodici brani si rivelano: le complessità armoniche, date dall'utilizzazione del frequente cambiamento della tonalità d'impianto, degli intervalli di nona e undicesima, del sistema enarmonico; le variazioni dinamiche, rese dal passaggio incessante dal piano al forte con le infinite sfumature possibili, addirittura in *Fête-dieu à Seville* si passa in maniera graduale da un "ppppp" ad un "fffff"; i cambiamenti ritmici ricchi di sovrapposti "ritardando", "accelerando" e lunghe pause di sospensione; ed infine, le difficoltà tecniche¹⁰²: accordi irregolari di cinque note, scale in doppie terze e in doppie seste, ottave ribattute rapidissime ecc.

¹⁰² Iberia fu definita da Manuel De Falla "ineseguibile" per le sue difficoltà tecniche. H. Collet, *Albéniz et Granados*, Edition Le Bon Plaisir, Librairie Plon, Paris, 1948.

Di questo originale e difficoltoso pianismo si rende testimone l'ambiente parigino: sia Debussy che Dukas, Blanche e Castera, Granados e Marliave, Vines e Leon, non possono che esprimere la loro infinita ammirazione.

1. PRIMO QUADERNO: EVOCACIÓN, EL PUERTO, FÊTE-DIEU À SEVILLE

1.1 Evocación.

La dolente melodia in La bemolle minore di Evocación ha sin dalle prime battute un carattere ritmico definito e costante, tipico del *fandaguillo*¹⁰³

La semplice linea melodica viene decorata da doppie acciaccature (seconda minore), che a tratti fanno riemergere le antiche influenze della musica araba. In questa prima parte della composizione assume particolare rilievo l'intervallistica; il compositore, infatti, utilizzando quasi esclusivamente suoni congiunti (toni e semitoni) distribuiti in un piccolo ambito, riesce a rendere il carattere vago e ancora non delineato del primo inciso molto intimo facendo presagire l'atmosfera fortemente evocativa di cui è intriso tutto il brano; tra tutti spicca per la sua carica malinconica il primo intervallo (MI bemolle DO, terza minore), che nelle ripetizioni successive della frase si trasforma in intervalli più grandi (Fig. 2).

L'accompagnamento basato su elementi molto semplici e costanti, quali il lunghissimo pedale di tonica utilizzato nelle prime tredici battute e il pedale ritmico dato dall'elemento sincopato presente in tutta la prima pagina, si contrappone al languido fluire del canto creando sin dall'inizio una tensione crescente. Il carattere ansimante, sincopato, dolente del basso stabile si rivela indispensabile al proseguimento della melodia e il suo elemento di fissità ricorda certi espedienti operistici, come quelli usati da Rossini, che servono a far capire allo spettatore la sospensione del tempo narrativo e ad evidenziare una dimensione più interiore.

¹⁰³ Danza cantata spagnola, sorta verso la fine del '600 e diffusa soprattutto in Andalusia. Di ritmo ternario e d'andamento vivace, è generalmente accompagnata da chitarre, nacchere e tamburello.

EVOCATION.

Allegretto espressivo.

PIANO

dolce.

Ped. Ped. Ped. Ped. Ped.

Ped. Ped. Ped. Ped.

Figura 5 – Malinconica epizizione del tema. Evocati3n

Prima del ritorno del tema iniziale nella diciannovesima battuta, la melodia è trasformata in crome e conserva il carattere malinconico e arabeggante. Introdotto dal *dolce* il tema dopo queste brevi fioriture conquista un registro più acuto e rivela un carattere più solare, anche grazie al basso che l'accompagna con un pedale di dominante in tonalità maggiore, creando un'atmosfera ambigua. L'insistente ritmo sincopato del basso si perde e si scioglie con la melodia in puro canto. La fantasia così liberata prepara il radioso episodio in DO bemolle maggiore attraverso una ritmica più sciolta, e un pedale di dominante che, a differenza del precedente, crea un senso di piacevole raggiungimento; l'apparente serenità, però, viene infranta da un aspro accordo in DO maggiore, posto sul secondo grado abbassato di Si minore che nella battuta successiva diviene una settima di terza specie di Si minore (batt. 68-69), facendo presentare la progressione ascendente per semitoni che attraverso una scala esatonale (DO, RE, MI, SOL bemolle, LA bemolle, SI bemolle) conduce alla conclusione della seconda parte con un lungo accordo coronato.

La terza parte viene introdotta da una fioritura di crome che passa indifferentemente da una tonalità maggiore ad una minore; questa instabilità tonale porta all'ultima affermazione della *copla*¹⁰⁴ (*la voce del canto*), che ponendosi nel registro superiore si sposa splendidamente con il ritmo sincopato iniziale del pedale di tonica, questa volta nella luminosa tonalità di LA bemolle maggiore. Ma, nonostante la scelta della tonalità, in cui il discorso pare rasserenarsi, in questa ultima pagina riaffiorano *très lointain* alcuni accordi nella tonalità di DO bemolle minore, che sembrano evocare tristi ricordi; il linguaggio armonico di Albéniz così ricco di sfumature, e strutturato in modo tale da essere disponibile ad accettare persino le nuove formule di Debussy oltre al noto contrasto maggiore e minore, evidenzia i due interventi di DO bemolle minore che punteggiano con la loro durata ad libitum le citazioni del tema principale. Il tema, così, va a dissolversi, *perdendosi*, tramite la costruzione di frasi via via più brevi; la prima volta in una frase di quattro battute, la seconda volta nella sua parte più effimera in due sole battute (Fig. 3).

L'accordo in Do bemolle minore che trae motivo di essere dalla necessità psicologica di rendere l'atmosfera più rarefatta dissolvendo il tema, è un accordo che ha affinità di terza con l'accordo di tonica ed è una relazione, che Liszt usò molto nelle sue composizioni, sicuramente note ad Albéniz.

Altrettanto interessante si rivela quanto avviene successivamente: l'ultimo accordo in DO bemolle minore introdotto nelle due battute precedenti da un *Quasi adagio* conduce il brano ad una fermata e lo fa staticizzando l'armonia. Sicuramente l'accordo bloccando tutte le note precedenti assume un valore di ricerca innovativa preannunciando armonicamente le tecniche compositive introdotte dopo qualche anno da Arnold Schönberg (Fig. 8).

¹⁰⁴ La copla è una forma poetica che serve come testo per canzoni popolari. Corrisponde al termine francese *couplet*. Nel villancico dei sec. XV-XVI, indicò le diverse stanze legate da un ritornello o *estribillo*.

Figura 6 – Sezione finale del brano con accord in Do bemolle minore. Evocación

Albéniz fa emergere la sua originalità anche nell'ultima cadenza simboleggiante l'ultimo respiro di una languida evocación; anziché chiudere con l'armonizzazione della sensibile (SOL) come terza della dominante di LA bemolle minore, essa viene armonizzata per terza e per quinta attraverso lo scivolamento di semitono tra accordi maggiori e l'aggiunta della sesta all'accordo finale: per il commiato non restano all'autore che due ultimi battiti in crome nel registro basso (Fig. 9).



Figura 7 – Sezione conclusiva del brano. *Evocación*

1.2 El puerto

Il secondo brano rivela l'allegria operosità di un porto di mare andaluso. L'ambiente ricco di vita e proliferante di attività viene rappresentato da una serie di danze dal carattere giocoso e spigliato. La prima danza è il *polo*¹⁰⁵, caratterizzato da una vivacità ritmica in un tempo ternario (6/8) e da ripetute e costanti sincopi. Senza un attimo di respiro viene introdotta, già alla settima battuta la seconda danza: la *bulerías*¹⁰⁶, che *très marqué et très brusque* si sovrappone al *polo* rendendo binario il tempo ternario.

L'entrata del tema, costituito da una melodia a picco¹⁰⁷, avviene solo nell'undicesima battuta ed evidenzia come il ritmo sia la sostanza principale dell'intera composizione, poichè non percorre un suo cammino melodico indipendente, ma attraverso la ripetizione della stessa nota lascia che il ritmo sincopato lo trasporti con esso. Man mano che queste note si conquistano un ambito intervallare più ampio, il pedale di tonica tenuto per ventisei battute crea un'ampia tensione sonora permeando di gusto squisitamente popolare la prima parte, e nel dissolversi, nella cadenza alla quarantunesima battuta grazie all'accordo di DO bemolle maggiore usato al posto della dominante, richiama il gusto modale tipico della musica popolare antica.

¹⁰⁵ Danza cantata andalusa, solitamente in tempo di 3/8 e d'andamento moderato.

¹⁰⁶ Danza andalusa, solitamente in 3/4 e appartenente al genere flamenco, dal carattere allegro e rapido.

¹⁰⁷ Melodia che esordisce con le due note più acute.

La prima danza è divisa in due parti: nella prima viene presentato il tema; nella seconda viene ripreso e fatto girare con più allegrezza donandogli maggiore spazio. Durante il dispiegarsi del *polo*, l'armonia statica e ripetitiva si comporta come un semplice elemento di accompagnamento e lascia quindi maggior spazio al fluire della melodia.

La seconda danza non ha un carattere proprio ben definito, poichè insinuandosi nella prima non fa altro che comportarsi da elemento puramente aggiuntivo; benchè, infatti, alcuni elementi di questa danza si scorgano già nella settima battuta solo nella quarantaquattresima, *rudement marqué et bien sec*, prende il sopravvento, arricchita con brevi quartine di semicrome, la linea melodica.

Dopo queste esplosioni di ritmi date dalla congiunzione del *polo* e della *bulerias*, alla cinquantacinquesima battuta sembra ritornare da solo il ritmo del polo con cui esordiva il pezzo, ma in realtà una diversa disposizione delle note nel registro superiore, e un'accentuazione completamente diversa innestano una nuova danza la *seguiraias gitana*¹⁰⁸ che trasforma completamente le sembianze della danza iniziale.

In questa terza danza risulta caratteristico un particolare nel basso, il sesto e il settimo grado abbassati anche nell'ascesa e il secondo grado anche esso abbassato; tutto ciò oltre a dare un valore modale alle scale, rende ancor più spagnolo lo sviluppo di questa danza.

La ripresa, priva dell'episodio iniziale di otto battute, comincia direttamente con la melodia a picco già incontrata nella prima parte; l'introduzione risultava inutile, dato il caldo clima raggiunto dalla *seguiraias*, ciò nonostante Albéniz utilizza nella parte conclusiva il *polo* preceduto da un episodio cadenzale sul pedale di tonica (RE bemolle) ricco di cromatismi, procedimento di sapore lisztiano.

Henri Collet riferendosi a questi densi cromatismi (da batt. 149 a batt.156), ha creduto di trovarsi un episodio politonale; ma ciò è sicuramente falso, poichè la tonalità in RE bemolle maggiore viene mantenuta conservando durante tutto l'episodio un costante pedale di tonica (Fig.10).

¹⁰⁸ È un palo flamenco, un canto tragico, oscuro, forte e desolante, interpretato in forma mesta e lenta. Le parole delle sue strofe (coplas) sono dolorose e tragiche riflettendo pienamente la sofferenza delle relazioni umane, la contrapposizione tra Eros e Thanatos.

The image shows two systems of musical notation for piano. The first system is marked *pp* *sottovoce* and includes the instruction *doux pedales* with *Ped.* markings under the bass line. The second system is marked *ppp* and *poco à poco rit.*, with the lyrics *per - den - do - si.* written above the notes. Both systems feature a prominent bass line with a tonic pedal point.

Figura 8 – Pedale di tonica nell'episodio in Re bemolle maggiore. El puerto

1.3 Fête-dieu à Seville

Il terzo brano dall'inusuale tempo binario, l'unico in tutta la raccolta, si apre con una marcia popolare; essa diventa via via più chiara ed assume un carattere più marcato passando da un primo momento di dissolvenza nella prima pagina, *pp*, ad un secondo momento di maggiore densità tonica che esplose in un *bruyant* (fragoroso) nella terza pagina. Non è un caso l'utilizzazione del tempo binario, che si rivela il più adatto per la solenne descrizione fatta da Albéniz della processione della statua della Vergine Maria nel giorno del “Corpus Christi”¹⁰⁹.

La composizione può essere suddivisa in tre parti: introduzione ed esposizione del primo tema; elaborazione di un secondo tema dal carattere opposto al primo; ripresa del primo tema e coda conclusiva.

Sin dall'inizio l'accompagnamento ha una precisa funzione ritmica data dall'aspetto percussivo degli arpeggi posti in battente e dall'uso di accordi dissonanti, simili a secchi

¹⁰⁹ Il Corpus è la festa più antica che si celebra a Siviglia. Vengono allestiti altari per le strade e i negozi vengono adornati con motivi eucaristici. La processione si svolge con passi di santi relazionati a Siviglia: l'Immacolata, il Bambin Gesù di Montañés, la custodia con Santa Spina di Cristo e la Custodia in argento di Arfe (1580-1587) di tre metri d'altezza. Il corteo viene accompagnato dai Sei. I loro abiti derivano dalla seconda metà del Cinquecento, quando già danzavano dinanzi al Santissimo con il sombrero, pratica che, insieme al rituale della seconda metà del Seicento, è stata conservata ancora oggi.

colpi di tamburo o a dei *rasgueados*¹¹⁰ di chitarra. L'importanza del basso non risiede unicamente nel ritmo, ma anche nel controcanto che si va via via evidenziando nella marcia e diventa corale nella seconda riproposizione del tema.

Anche la melodia subisce un progressivo arricchimento armonico; se, infatti, il tema inizialmente ha un carattere nobile, severo e silenziosamente doloroso, la seconda volta passando ad un registro superiore e raddoppiando in parte le voci, diventa più cantabile ed infine la terza volta, introdotto da una scala di semicrome in un registro sovracuto, assume vivacità e leggerezza.

Prima che la seconda parte venga introdotta da una lunga progressione di sapore brahmsiano per via dei movimenti di quinta (batt. 65-71) avviene la riproposizione del tema nei tre registri rimarcati da diversi sforzati e da *-ff-*.

Il progressivo arricchimento dell'accompagnamento e del canto rivelano la forte carica descrittiva di questa prima parte; non è difficile scorgere in questo vivo fenomeno di intensificazione sonora l'avvicinamento progressivo della folla al momento più religioso della processione: l'arrivo del simulacro della Vergine Maria.

A questo momento di vivace esaltazione, segue un periodo di religiosa meditazione: comincia il solenne tema a note lunghe (batt. 84), che trascolora attraverso una serie di tonalità (batt. 204-227) creando un'oasi di lirismo e di toccante ricchezza armonica. Non si tratta di tutto il tema, ma solo del suo incipit variamente elaborato. Fra un passaggio e l'altro dell'incipit tematico un punto coronato sospende momentaneamente il discorso; in questo modo, la seconda parte dà l'impressione di una meditazione e le frasi musicali appaiono come dei versetti declamati in una soffusa atmosfera mistica. A rendere così particolare questo episodio sono: le armonie che procedono per terze, cessando la solita dialettica di tensione-distensione, dissonanza- consonanza; e le tonalità così lontane collegate tra loro non per modulazioni, ma per giustapposizione e accostamento, nel quale l'unico tratto uguale è una nota in comune.

Da uomo profondamente religioso, Albéniz riesce con questi espedienti a rendere la narrativa armonica portatrice di un'aura mistica; ma ancora più sorprendente è

¹¹⁰ Il *rasgueado* è una tecnica tipica della chitarra utilizzata nel flamenco. Viene eseguito con la mano destra sia sulla chitarra flamenca che sulla chitarra classica.

l'utilizzazione della *saéta*¹¹¹, una forma tradizionale di melodia cantata dai balconi durante il passaggio dalla processione di Pasqua a Siviglia (Fig. 11).

Figura 9 – Riproposizione albeniziana della saéta della processione sivigliana di Pasqua. Fête-dieu à Seville

Nella ripresa a battuta duecentoquaranta l'accompagnamento è per quinte discendenti *sec et précis* (dalla tonica alla dominante) sul quale si innesta una melodia

¹¹¹ Le Saetas sono canti religiosi spagnoli di venerazione dei santi. Generalmente sono improvvisate e non sono accompagnate da alcun strumento, eseguite nelle processioni della Settimana Santa e traggono la loro origine nel folclore andaluso. La melodia eseguita liberamente è piena di lirismo e pathos, influenzata dalle melodie orientali.

dal carattere modale, in cui l'assenza della sensibile rende ancor più incisivi gli accordi dell'accompagnamento.

La terza parte esordisce con il *tempo del comincio* riproponendo il tempo iniziale per ben tre volte, ma in maniera completamente diversa: la prima volta esso è molto simile alla presentazione lineare della prima sezione; la seconda volta viene arricchito dalle semicrome utilizzate nell'accompagnamento del tema solenne centrale, assumendo una ricchissima variazione sonora e una splendida solarità; ed infine (batt.310), il tema dal tempo binario viene trasformato dopo una velocissima quartina di semibiscrome introduttiva, dall'effetto percussivo, già emerso negli arpeggi della prima parte, in tempo ternario: con questa terza variazione Albènziz giunge al momento più vibrante che culmina in un accordo *fffff* di RE diesis minore tenuto per ben otto battute.

L'atmosfera della coda preceduta da una corona sospensiva è radicalmente diversa, quasi riecheggiando tristemente il preludio della precedente raccolta pianistica *España* (Fig. 12):

ESPAÑA
PRELUDIO

The image shows the first system of the piano prelude 'España' by Isaac Albéniz. It is written in 3/4 time and consists of two systems of music. The first system is marked 'Andantino' and 'p ma sonoro', with a 'con Ped.' instruction. The second system is marked 'pp una corda'. The score includes fingerings, accents, and dynamic markings.

Figura 10 – Esposizione del tema. Preludio di España

appaiono soprattutto nella prima frase gli stessi intervalli di quinta e gli stessi abbellimenti, con una scrittura quasi esclusivamente monodica (Fig. 13).

Figura 11 – Alternarsi di intervalli di quinta ed abbellimenti. Fête-dieu à Seville

Albéniz crea un finale dal carattere sommessamente religioso: ritornato al lento tempo binario, il tema viene esposto nel registro sovracuto e presentato attraverso una serie di frasi brevi che si susseguono sempre più lontane.

L'atmosfera molto rarefatta per la dinamica adottata, per il canto costantemente raddoppiato due ottave sotto, per l'uso di armonie che procedono per gradi congiunti dal sapore modale, per l'Adagio finale che recupera la tonalità di FA diesis maggiore, chiude il brano lasciando un sentimento di intima religiosità.

2. SECONDO QUADERNO: Rondeña, Almería, Triana

2.1 Rondeña¹¹²

Questo brano può essere suddiviso in tre parti. Conserva sicuramente la caratteristica della danza: sia nel ritmo in cui emerge la vivace brillantezza del *fandango*¹¹³ sia nel movimento alternato tra 6/8 e 3/4, sia nella indefinita melodia costituita da semplici scale.

Alla continua ripetitività della prima parte si sovrappone il ritmo di una nuova danza (batt. 30): la *seguiraias gitana*¹¹⁴, sempre ternaria, dal carattere molto vivace, e caratterizzata dalla fissità armonica della costante presenza della tonica nel basso.

Interessante risulta inoltre nella prima parte l'ultima esposizione del tema (da batt. 81 a 98) che modula attraverso il sesto e il quinto grado da SOL maggiore alla luminosa tonalità di LA maggiore, poichè il breve inciso tematico costituito dalla stessa nota ripetuta tre volte e una breve scaletta, perde il carattere esclusivamente ripetitivo dei passi di danza e si arricchisce di nuove trovate armoniche.

La serenità dell'episodio in LA maggiore dura solo alcuni istanti, perchè si inserisce all'improvviso con un *Poco meno mosso* (batt. 99) il ritmo di una nuova danza: la *malagueña*¹¹⁵ il cui tema molto espressivo inizia a battuta cento tre. L'intensità di questa parte è data sia dalla semplice linearità del canto, sia dalla sua progressiva ascesa in altre tonalità, che da un registro grave sale a registri più acuti sino a raggiungere una *dolcissima* posizione che si perde immediatamente in una ridiscesa per semitoni resa

¹¹² Ronda è una delle città spagnole più antiche dell'Andalusia, in parte infatti conserva la sua struttura araba. È situata su un pianoro a strapiombo. Tre ponti uniscono la città: il Puente nuevo (1784-88), il Puente de San Miguel (costruzione romana) e il Puente Viejo (origine araba). Oltre all'affascinante paesaggio, Ronda custodisce la più antica Plaza de toros di Spagna per lo spettacolo della corrida.

¹¹³ Danza cantata spagnola, sorta verso la fine del '600 e diffusa soprattutto in Andalusia. Di ritmo ternario e d'anda d'andamento vivace, è generalmente accompagnata chitarra, nacchere e tamburello.

¹¹⁴ È un palo flamenco, un canto tragico, oscuro, forte e desolante, interpretato in forma mesta e lenta. Le parole delle sue strofe (coplas) sono dolorose e tragiche riflettendo pienamente la sofferenza delle relazioni umane, la contrapposizione tra Eros e Thanatos.

¹¹⁵ Danza spagnola in tempo ternario, originaria di Málaga, diffusa soprattutto in Andalusia e nella Spagna meridionale. Appartiene alla famiglia del fandango e si basa su uno schema armonico elementare nel quale la melodia assume un carattere libero e improvvisatorio.

tenerissima dai movimenti del basso, che non più legato al pedale di tonica, sfiora tutti i gradi indifferentemente (batt. 139-147). La reale affermazione di questa danza dura ben poco, dopo solo due battute (147-148) si ritorna, infatti, al *Tempo primo*.

Col *Tempo primo* si apre la parte conclusiva: ritorna la *rondeña*, ma questa volta un semitono più sotto. Attraverso nuove rielaborazioni del tema introduttivo si giunge al termine della composizione che si perde in un *quasi andante* (batt. 153), con delle piccole *perline*, crome stacchattissime, che rimbalzano fino a scomparire nella solita cadenza di dominante-tonica (Fig. 14).

The image shows a musical score for the conclusion of a piece. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The tempo is marked 'Quasi andante' and the dynamics are 'pppp'. The bass line is marked 'Ped.' and 'rit. e perdendosi'. The second system has a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The tempo is marked '8^a a Tempo' and the dynamics are 'f e gracioso' and 'dim'. The bass line is marked 'pedite pedale seulement jusqu'à la fin'. The second system also has a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The dynamics are 'ppp'. The bass line is marked 'staccatissimo giocoso e senza pedale' and 'Ped. Ped.'. The number '6262' is written at the bottom of the second system. To the right of the score, the text '2', '.2', 'Al', 'me', 'ría', 'S', and 'e il' is written vertically.

Figura 12 – Conclusione del brano, ricca di note staccato. Rondeña

pedale di tonica si rivela fondamentale in tutti i brani di Iberia, lo è ancor di più in Almería, che sin dalle brime battute rivela due pedali costanti: il primo di tonica SOL, il secondo di dominante RE, alternativamente arricchiti da un passaggio cromatico (Fig. 15).

ALMERIA

M.M. ♩ = 72
Allegretto moderato

PIANO

dolce

Ped. Ped. Ped. Ped.

avec la petite pédale. Tout ce morceau doit être joué d'une façon nonchalante et molle mais bien rythmée.

Figura 13 – Pedale di tonica nella I sezione. Almería

Il cromatismo del basso preannuncia l'instabilità armonica di tutta la composizione. L'equivoco tonale impregna di un sapore tutto modale, che si rivela con l'omissione della alterazione della sensibile già nella sesta battuta, il FA non è mai diesis nella tonalità d'impianto di SOL maggiore, e si palesa ancor di più quando viene introdotto il tema che assume le caratteristiche del *modo lidio*¹¹⁶: con un particolare già notato in El puerto, dove la sensibile del tono di RE bemolle maggiore è talvolta abbassata di semitono; sostanzialmente si tratta in entrambi i casi di usare una scala maggiore con la sensibile abbassata di semitono. Proprio rispettando le caratteristiche di un canto popolare il tema va avanti quasi sempre per gradi congiunti, vi sono solo di tanto in tanto intervalli di terza, conquistando nel suo scorrere ambiti diversi e solo successivamente (batt. 29) raggiunge il suo ambito più grande conquistando una disposizione pianistica ampia e sonora.

¹¹⁶ “Alla base del sistema musicale greco vi era il tetracordo, una successione di quattro suoni discendenti compresi nell'ambito di un intervallo quarta giusta. I suoi estremi erano fissi, quelli interni erano mobili. L'ampiezza degli intervalli di un tetracordo caratterizzava i 3 generi della musica greca: diatonico, cromatico, enarmonico. Il tetracordo di genere diatonico era costituito da 2 intervalli di tono ed uno di semitono. Il tetracordo di genere cromatico era costituito da un intervallo di terza minore e 2 intervalli di semitono. Il tetracordo di genere enarmonico era costituito da un intervallo di terza maggiore e 2 micro-intervalli di un quarto di tono. Nei tetracordi di genere diatonico la collocazione dell'unico semitono, distingueva i tre modi: dorico, frigio e lidio. Il tetracordo dorico aveva il semitono al grave ed era di origine greca. Il tetracordo frigio aveva il semitono al centro ed era di origine orientale, come il tetracordo *lidio* in cui il semitono stava all'acuto”. Allorto, R. (1987). *Storia della musica*. Ricordi. Milano.

Il persistente equivoco tonale sfocia in una vera oasi lirica: il tempo si allarga e il nuovo canto in DO maggiore viene introdotto da una serie di acciardi lunghi che *sonore et piano* trasformano l'acceso tempo ternario della danza precedente, la *jota*¹¹⁷ in un *dolce* andamento binario (batt.87). Il nuovo canto che affiora è modale, si muove per intervalli di tono e semitono come avvolgendosi su se stesso, ma l'apparente tranquillità delle prime frasi viene infranta dall'inserimento di un brusco e brevissimo episodio in SI bemolle maggiore (batt. 110-111) che muore subito dopo nella modulazione alla tonalità di DO maggiore iniziale (batt. 112), e che lascia scomparire quest'episodio come era iniziato: si ritorna al tempo ternario dopo lunghi accordi sospensivi (batt. 129).

La seconda parte, a differenza della prima che può essere considerata bipartita, sviluppa seguendo uno schema ABA (quindi tripartito) i due temi precedenti: da battuta 129 a 184 vi è una riproposizione variamente elaborata del tema iniziale della *jota*, sestine di semicrome spesso disposte per scale e cangianti armonie la rendono la sezione più animata; a battuta 185 vi è il ritorno del tema espressivo che per la prima volta si innesta chiaramente sulla tonalità d'impianto (SOL maggiore), donandogli un'atmosfera di felice raggiungimento; ed infine, compare una coda in cui ritornano i ritmi, la tonalità e qualche spunto melodico della *jota* iniziale.

Particolare in questa sezione conclusiva è la cadenza finale, poichè non segue il solito schema dominante-tonica, ma lascia che la medianta armonizzata per terza e per quinta porti agli ultimi accordi di tonica, SOL maggiore; in questo modo rinuncia alla dialettica consonanza-dissonanza rendendo il finale, grazie anche ad una sonorità quasi evanescente *pppp*, un'apertura ad una dimensione nuova, sensibilmente serena. La ricerca psicologica dell'autore di una conclusione dal carattere quasi felice, lo spinge per la prima volta ed anche l'ultima ad adagiarsi in un lungo accordo di tonica (Fig. 16).

¹¹⁷ Danza popolare spagnola di origine originaria aragonese, ma diffusa in tutta la nazione in differenti varianti regionali. È in ritmo ternario, movimento rapido e gradatamente accelerato. Viene eseguita a coppie disposte frontalmente, con accompagnamento di chitarre, castagnette, triangolo e canto.

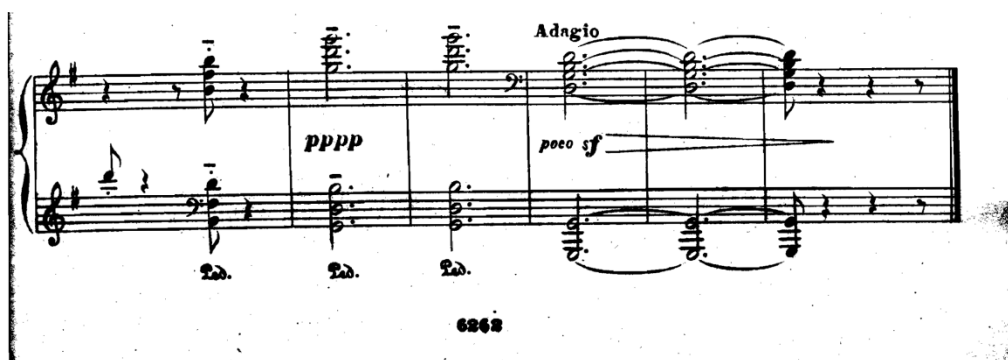


Figura 14 – Lungo accordo di tonica nella sezione conclusiva. Almería

2.3 Triana

Sicuramente è il brano più noto di tutta la raccolta, divenuto celebre per il carattere festoso dei ritmi delle due danze che vi si sovrappongono: l'incisività del *paso-doble*¹¹⁸ la brillantezza della *marcha torrera*.

L'introduzione che si protrae per le prime cinquanta battute possiede in nuce tutti gli elementi che saranno poi sviluppati nel resto della composizione: il ritmo del *paso-doble* dato dagli accenti costantemente spostati presente già nelle prime dieci battute; il lungo pedale di tonica sopra il quale si ripete tre volte lo stesso inciso di battute, formato da frammenti di scale discendenti e ascendenti, tra i quali si distingue più nitidamente il movimento discendente dalla tonica (FA diesis) alla dominante (DO diesis).

La tensione ritmica delle prime battute si scioglie grazie alla presenza di un breve frammento tematico, carico di seducente espressività, che viene svolto completamente dalla cinquantunesima battuta e che viene saggiamente introdotto dal ritmo di una nuova danza la *bulerías*¹¹⁹ (tecnica che sarà utilizzata da Albéniz nella sezione introduttiva del tema di El Albaicín). Proseguendo, il ritmo ritorna sempre più ossessivo e il frammento melodico anziché dileguarsi si contrappone sempre più vivacemente; non a caso infatti questo spunto è caratterizzato da una scala ascendente, mentre il ritmo si espone su una melodia discendente.

¹¹⁸ Danza di origine spagnola apparsa agli inizi del sec. XV, di ritmo binario e di andamento allegro, solitamente costituita di due parti. Destinata dapprima ad accompagnare la sfilata delle quadriglie nelle corride, si diffuse come ballo teatrale e di sala in tutta Europa.

¹¹⁹ Danza andalusa, solitamente in 3/4 e appartenente al genere flamenco, dal carattere allegro e rapido.

La struttura formale del brano si rivela molto semplice e semplicemente geniale, poichè il compositore non fa apparentemente altro che ripetere variando il tema, arricchendolo sempre più: tutto questo fa di Triana un pezzo estremamente compatto non divisibile in parti e che può far pensare a qualcosa fra rondò, variazione e forma ciclica.

3. TERZO QUADERNO: EL ALBAICÍN, EL POLO, LAVAPIÉ

3.1 El Albaicín.

La malinconia indicata da Albéniz all'inizio del brano ha un sapore molto speciale, diverso dal solito significato che si attribuisce a questo termine; *melancolico*, ricorda bene quella malinconia sinonimo di vaghezza, tanto cara agli autori del '500.

Vaga e indefinita è l'atmosfera iniziale del brano, resa poetica dall'uniforme ripetitività del ritmo, simile al ticchettio della pioggia. Un'altra evidente caratteristica di questa introduzione è la tecnica delle note alternativamente suonate dalla mano destra e dalla mano sinistra di chiara derivazione clavicembalistica che trova le sue origini in Domenico Scarlatti, molto simile alla sonorità del pizzicato della chitarra. Questa tecnica non può essere di sicuro considerata una innovazione albeniziana, molti compositori tra cui Claude Debussy nel *La serenata interrotta* l'hanno utilizzata per descrivere la musica spagnola (Fig. 17).

EL ALBAICIN

de la Suite "IBERIA"

I. ALBENIZ

PIANO

M.M. ♩=60 Allegro assai, ma mélancolico

ppp petite pédale et très estompé *toujours nonchalant*

uniforme et mélancolique

Il continuum delle semicrome iniziali si arricchisce d'accordi (batt. 17) e si infittisce

Figura 15 – Tecnica del pizzicato. El Albaicín

sempre più con nuovi elementi (scale di terzine di semicrome, secchi bicordi che fioriscono in una spumeggiante dinamica), che introducono il tema (batt. 65). La melodia si presenta in doppia ottava, entro un ambito di quarta giusta (dalla dominante alla tonica) abbellita da altri suoni, semplici note di passaggio. Il primo spunto melodico è la scala FA/SOL/LA/SI priva delle alterazioni caratteristiche della scala minore melodica (SI bemolle minore melodica): il SOL e il LA (sesto e settimo grado) non sono alterati. La mancanza di alterazioni dà a questo spunto melodico un carattere modale rendendolo più espressivamente spagnolo, o più probabilmente zingaresco. Effettivamente si tratta più di uno spunto che di una melodia, di una mossa accennata che di un canto spiegato. A questa breve scala segue la cantillazione variamente ornata

della tonica: il Si bemolle, lungamente tenuto e ribattuto, è ornato da note superiori e inferiori della distanza di tono.

The image shows two systems of musical notation for a piano piece. Each system consists of a treble and bass staff. The first system is marked with 'calando' at the beginning, followed by 'a Tempo' and 'ppp céleste'. A 'tenuto' marking is placed over a long note in the bass staff. The right hand part features a melodic line with a mordent. The system concludes with 'p bien articulé' and 'petite pédale'. The second system also begins with 'calando' and 'a Tempo', 'ppp céleste'. It includes the instruction 'plus sonore ma' and ends with 'petite pédale'. There are '2. ed.' markings below the bass staff of both systems, indicating a second edition.

Figura 16 – Varie riproposizioni del La bemolle. El Albaicín

Con il ripetersi delle note di passaggio, la tonica acquista sempre più importanza, diviene il centro della frase. In realtà il carattere *celestialmente* malinconico viene raggiunto nella sessantacinquesima battuta: malinconico è nel modo minore e modale, malinconico e quasi doloroso è nell'espressione, fissa e lancinante come un lamento. Persino nel lasciare il SI bemolle si scorge una certa malinconia: la breve scala (batt. 74) che riporta alla dominante (LA/SOL/FA/MI/FA, in cui il MI è una semplice nota di volta inferiore del FA), ha un mordente sul LA bemolle che consente al SI bemolle di far parte anche di quest'ultimo frammento melodico, anche se solo come semplice ornamento (Fig. 18). La cura di Albéniz nel mutare il senso e il significato di una stessa nota cambiando la valenza musicale non è una novità, infatti già in *Evocatiòn* nel QUASI ADAGIO dell'ultima pagina, il Fa che era una nota fondamentale si trasforma in una semplice appoggiatura della sensibile.

Fa da pendant a questo breve canto un caratteristico spunto ritmico che sembra derivare dalla *marcha torrera*: due note brevi in levare e una breve scala discendente in

semicrome, accompagnate da un pedale di dominante che coincide infine con l'ultima nota del canto, due ottave più sopra.

Il frammento melodico esposto nella prima parte si dispiega arricchendosi sempre più delle fioriture incontrate nella sezione introduttiva; proprio come avveniva in Triana, il tema viene ripresentato in maniera sempre più ricca per ben nove volte, ma il frenetico avvicinarsi del tema non lascia più spazio alla parte introduttiva, al gioco tra le due mani (come succede in Triana), ma si presenta *allargando* in *fff* il tema ormai apertamente doloroso non più accompagnato da fioriture, ma nitidamente scandito su tre ottave.

3.2 El Polo

Il carattere di danza di El Polo, dal ritmo così marcato stempera l'acceso lirismo del brano precedente, e questo spiega sia il carattere compostamente malinconico della melodia, che l'epilogo un po' salottiero e *larmoyant* del brano.

In El Polo ritroviamo alcuni elementi caratteristici del linguaggio compositivo albeniziano in una nuova elaborazione.

Il ritmo del *polo*¹²⁰ si differenzia sia dal modello ritmico tipico della danza e sia dallo schema utilizzato in El puerto. Anche per gli stereotipi ritmici Albéniz fa come per gli altri elementi musicali mutuati dal folclore spagnolo: li modella senza far perdere le connotazioni originarie, oppure facendoli divenire qualcosa di nuovo. Il ritmo ha lo stesso valore degli altri parametri musicali (melodia, dinamica), divenendo un elemento originale non solo perché fortemente caratteristico, ma anche perché fortemente elaborato.

Per quanto riguarda la melodia, essa ha una caratteristica già riscontrata precedentemente, poiché anche in questo brano si ha una nota ribattuta, la tonica, che man mano conquista un ambito più grande: a ben vedere, si tratta della tipica tonica-dominante (Fa-Si, Do bemolle-Do), variamente decorata con appoggiatura e con il

¹²⁰ Danza cantata andalusa, in tempo di 3/8 e d'andamento moderato.

caratteristico ritmo degli accenti spostati del polo. Tutta la melodia è fortemente polarizzata attorno alla tonica, come era accaduto già in Almería.

Questo continuum ritmico ha il fine di sciogliere la tensione lirica del brano precedente. L'inarrestabile *turdijon* di questa danza si dispiega attraverso meccanismi strutturali molto articolati e percorre una quantità variegata di atmosfere espressive. Formalmente il brano può ricordare il *rondò*¹²¹, che risulta molto importante per la riuscita delle originalità ritmiche. Non è un caso la scelta formale adottata: la forma sonata per esempio avrebbe previsto un momento centrale di sviluppo, e quindi sarebbe stato difficile mantenere le caratteristiche della danza che vuole un continuum ritmico, e la forma ternaria avrebbe previsto un momento centrale con caratteristiche divergenti, magari liriche, da quelle presenti nella prima parte. Il *rondò* quindi è la forma che si adatta meglio a ricevere questo moto perpetuo e che può permettere all'ascoltatore di evidenziarne le sue sfumature.

Le tre sezioni principali sono siglate da un punto coronato.

Nella prima parte alla quarantesima battuta si sente il canto tratto dalla quinta battuta del tema che dà un lungo seguito alla melodia e viene costantemente ripreso. La fine della parte si ha con un accordo di settima diminuita su un pedale di tonica (batt. 84).

La seconda parte molto più lunga e complessa è divisibile in due sezioni: la prima (batt. 85-158) ed ha un carattere fondamentalmente ritmico, e la seconda (batt. 160-266) sviluppa uno spunto melodico derivante dal tema attraverso il passaggio dalla mano destra alla mano sinistra, attraverso il cambiamento della tonalità e del modo. Un fortissimo priva alla fine con un accordo tenuto per due battute e prolungato da una corona.

L'episodio ultimo ha una breve sezione introduttiva che si rifà alla prima pagina del brano e chiudendosi con un breve accordo coronato apre il corso al tono di Fa maggiore (batt. 267- 368). La tonalità maggiore rende più gaia l'atmosfera, ma anche più sentimentale. In questo episodio si respira quasi quell'aria parigina, quell'atmosfera

¹²¹ Forma strumentale, meno frequentemente vocale, largamente utilizzata dai compositori della seconda metà del secolo XVIII e della prima metà del secolo XIX. La struttura formale consiste nell'alternanza di un episodio fisso (o lievemente modificato, seppur sempre riconoscibile) nella tonalità fondamentale con episodi di carattere contrastante ambientati in tonalità diverse.

elegante e raffinata, che si potrebbe immaginare in un ritrovo dei primi anni del nostro secolo.

Ma l'apparente francesismo viene subito interrotto da una coda "bien rythmè et mordant" che brillantemente ci riporta all'esuberanza spagnola (Fig. 19).

The image displays a musical score for a piece titled "El Polo" by Lavapiés. The score is written for piano and consists of four systems of music. The first system begins with a treble clef and a key signature of two flats. It features a melodic line with a "poco rit." marking and a tempo instruction "a Tempo et sanglotant". The piano accompaniment is marked "dolce exprès. p" and "bien rythmè et mordant". The second system continues the melodic line with a "dim." marking and includes several "sec." (staccato) markings. The third system features a more rhythmic and energetic section with a "p" marking and a "veloce" instruction. The fourth system concludes with a final cadence, marked with a "8va" (octave) instruction. The score is characterized by its rhythmic complexity and expressive markings, reflecting the "Spanish characteristics" mentioned in the caption.

Figura 17 – Conclusione dai tipici caratteri musicali spagnoli. El Polo

3.3 Lavapiés.

Questo può essere considerato uno dei pezzi più brillanti dell'intera raccolta; ha un esordio abbastanza classico proprio dei pezzi da concerto: un'ottava suonata forte e

lasciata risuonare (tonica della tonalità, Re bemolle) e un arpeggio che presenta su tre registri diversi la tonalità di Re bemolle maggiore (Fig. 20).

LAVAPIES
de la Suite "IBERIA"

I. ALBENIZ

Ce morceau doit être joué avec allégresse et librement
M.M. = 84 Allegretto bien rythmé mais sans presser

PIANO

Figura 18 – Arpeggio di Re bemolle su tre registri differenti. Lavapiés

É talmente vasta la ricchezza ritmica che si potrebbe pensare a uno dei giochi poliritmici costruiti da Igor Stravinskij, ma a differenza di quest'ultimo Albéniz non si serve della contemporanea presenza di ritmi diversi per ottenere la poliritmia, ma riesce a farlo tramite l'introduzione di accenti e di figure irregolari riutilizzando in un solo pentagramma quello che Stravinsky realizza attraverso la sovrapposizione dei ritmi su vari pentagrammi. Di particolare importanza risulta a questo proposito la terzina, che insinuandosi sin dalle prime battute rende questo ritmo in 2/4 praticamente un 6/8.

Anche l'armonia estremamente ricca, spesso è abbellita da note che potrebbero essere semplici appoggiature di una nota dell'accordo.

Del resto i lunghi pedali armonici nei bassi consentono questo addensamento armonico senza che se ne abbia una sensazione di confusione (Fig. 21).



Figura 19 – Lungo pedale armonico dall'effetto limpido. Lavapiés

Nel brano vi sono due sezioni fondamentali.

La prima (batt. 1-69) funge da introduzione, nella quale emerge il colorismo spagnolo fatto di ritmo e armonia; questi elementi apparentemente accessori del canto sono in realtà la reale sostanza del pezzo.

La melodia che compare nella ventunesima battuta nel registro centrale del pianoforte ha un carattere gioioso e sensuale, ma non spiccatamente melodico; non è infatti un tema facile da cantare, però, risulta quasi naturale immaginare che gli spunti nel registro medio del pianoforte potrebbero rappresentare una vibrante voce tenorile.

A battuta settanta comincia la seconda parte del pezzo in tempo di *habañera*¹²² le otto battute iniziali si basano su un solo accordo di La bemolle maggiore e servono ad introdurre il ritmo della seconda parte. *L'habañera* in La bemolle maggiore nella dominante del tono d'imposto rompe il rapporto tonale tra le due sezioni, infatti, la prima sezione si era chiusa in Do maggiore. In realtà questa non è una novità nel linguaggio armonico di Albéniz, che procede con affinità di terze sin dal primo brano, Evocatiòn.

La melodia è molto semplice e si articola in quattro battute, il tema dell'*habañera* è sempre uno spunto melodico che rimane sempre dominato dal primo ritmo. Nella prima

¹²² Danza cubana d'origine spagnola in 2/4, affine al tango.

ripetizione del tema (batt. 84) si ha una variante decorativa del tema stesso ottenuta invertendo l'ordine del primo movimento del tema (batt. 80). Questo spunto melodico è particolarmente interessante poiché Albéniz lo ricava dall'andamento più animato ed espressivo che ha inizio a battuta 110. È una melodia che fa da pendant alla precedente e completa con la sua carica espressiva, la semplicità di carattere popolare della prima.

4. QUARTO QUADERNO: MÁLAGA¹²³, JEREZ¹²⁴, ERITAÑA

4.1 Málaga.

Nella prima pagina c'è un'esposizione di ritmi e spunti melodici, introdotti e accompagnati da un lungo pedale della dominante di Si bemolle minore, tonalità d'impianto. La tonalità minore, che tante volte Albéniz usa per rimarcare il colore folcloristico, qui viene estesa anche al tono della dominante che, conservando i rapporti tonali, risulta in più malinconico e modale. Né la modalità è estranea ad Albéniz, gli esempi sono infatti numerosi: basti citare in questo episodio lo scivolamento di tono che (batt. 46-57), oppure la seconda pagina di questo brano nella quale le prime tre battute sembrano essere in Mi bemolle minore, mentre alla quarta battuta torna l'armonia di Fa maggiore sulla quale si innesta con struggente dissonanza il terzo grado abbassato di semitono (La bemolle) (Fig. 22).

¹²³ È un'importante città storica dalla sua vita culturale molto intensa. Vi è il Museo dedicato a Pablo Picasso, oltre 30 strutture museali tra cui il Museo di Arte Contemporanea, il Museo del Vino e il Museo di Belle Arti. Il centro storico è ricco di monumenti, tra cui l'Alcazaba, il Teatro Romano e il Castillo de Gibralfaro, stradine antiche e grandi viali alberati.

¹²⁴ Piccola cittadina della provincia di Cadice, conserva sia l'aspetto signorile dei palazzi aristocratici, sia l'aria popolare delle case tipiche dell'Andalusia. Conosciuta soprattutto per i suoi vini, i cavalli e il flamenco, conserva un centro storico che è ricco di chiese e palazzi.

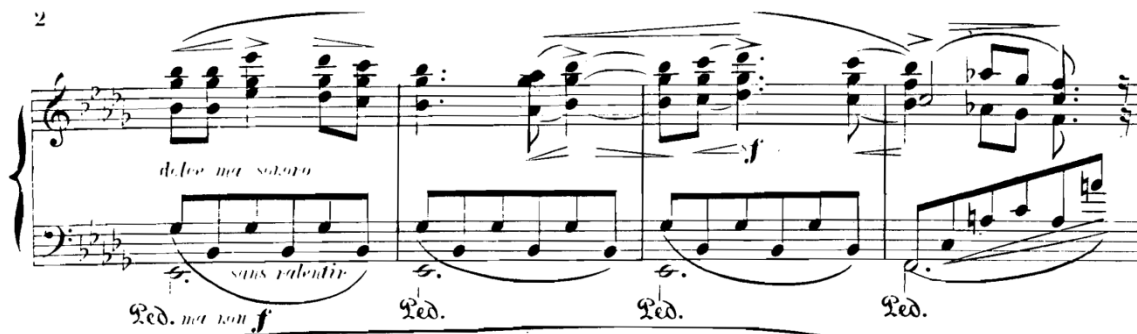


Figura 20 – Struggente dissonanza con abbassamento di un semitono cromatico. Málaga

Compare già all'inizio una forma di poliritmia data dallo spostamento d'accenti, a cui si contrappone il ritmo regolare del pedale di Do minore; gli elementi di congiunzione sono due: la dominante e una scala discendente melodica di Fa minore.

Dal punto di vista armonico sono molto interessanti quei frammenti che si trovano a battuta undici, quattordici e quindici, perché sono costruiti sul secondo grado abbassato della scala di Fa, ovvero sul Sol bemolle. Questa scala sembra essere costruita per toni interi e all'ascolto ricorda Debussy, ma in questa scala apparentemente esatonale c'è un semitono Do-Re bemolle, che le conferisce un'atmosfera malinconica (Re bemolle al posto del Re naturale) facendola apparire come una "scala esatonale minore". C'è un semitono all'interno di questa scala e di un semitono è lo scarto fra la tonica di questa scala e la sua risoluzione. In questo frangente è il semitono a caratterizzare la struttura armonica sia al piccolo che al grande livello (Fig. 23).

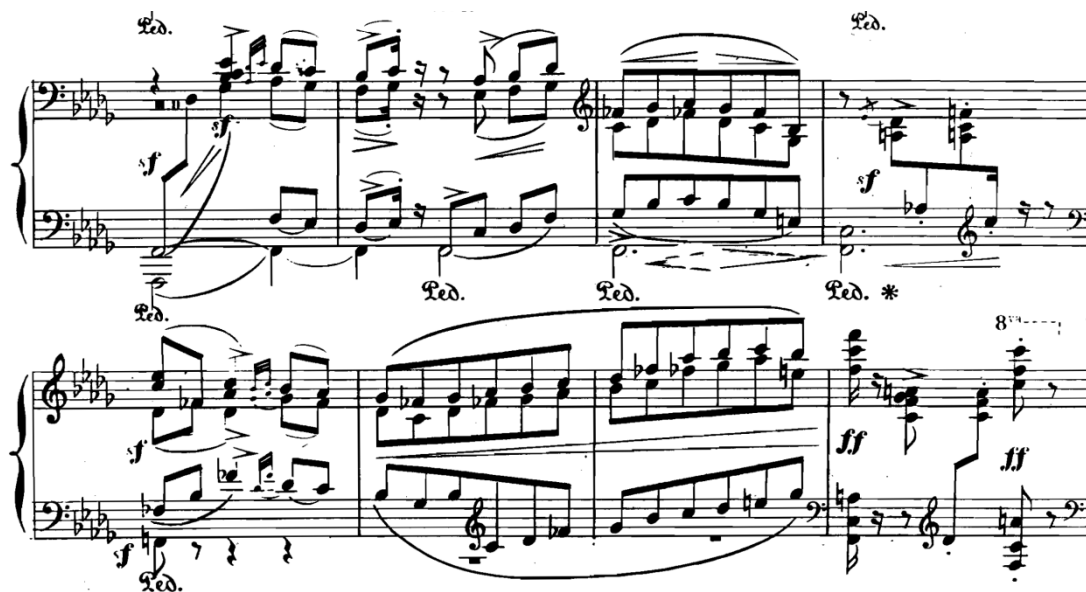


Figura 21 – Alternanze di semitoni e passaggi di tonalità. Málaga

Da battuta cinquantotto incomincia l'episodio della *malagueña*. É utile a questo proposito riprendere la stessa danza già incontrata in Rondeña (Fig. 24) sia per definire le caratteristiche di questa danza, sia per l'uso e la caratterizzazione che ne fa Albéniz. Una prima, apparente differenza è quella del tempo: in Rondeña è di 6/8, in Málaga (Fig.25) è di 3/4, in realtà è solo apparente perchè mentre nella prima l'indicazione agogica è un Allegretto moderato, qui invece è un Allegro vivo (così che o il lento 6/8 di Rondeña può apparire un 3/4 mosso, o, al contrario, il 3/4 di Málaga così veloce può sembrare un 6/8 moderato. Un particolare più significativo a livello ritmico comune ad entrambi i brani è il fatto che sebbene la scansione ritmica della frase preveda, quattro battute, la melodia si spiega solo nelle prime tre e nella quarta vi è solo la ripetizione e il mantenimento dell'ultima nota della terza battuta. Inoltre viene ripetuta anche l'armonia della terza battuta, gli ambiti melodici di questa melodia sono ristretti e caratterizzati da una nota principale; nella terza battuta una terzina decora sempre le ultime note, questi elementi così stereotipati e soprattutto la lunga fermata su ogni quattro battute fanno in modo che questo canto così malinconico e mediterraneo, appaia strutturato come per strofe. La cesura ritmica, così forte sulla quarta battuta, fa sì che il canto non possa mai

spiegarsi per esteso, quindi in entrambe le *malagueñas*¹²⁵, l'autore traspone la melodia per vari gradi e per varie tonalità. La caratteristica espressiva di questa danza sembra essere quella malinconica di un lamento più volte ripetuto. La differenza è che in Roñdegna la quarta battuta è in 3/4, il che comporta un piccolo spostamento d'accenti, che non è particolarmente significativo perché è una battuta di stasi.

Poco meno mosso
P *ritis solure*

Figura 22 - Episodio della *malagueña* in Roñdegna

¹²⁵ Danza spagnola in tempo terbario, originaria di Málaga, diffusa soprattutto in Andalusia e nella Spagna meridionale. Appartiene alla famiglia del fandango e si basa su uno schema armonico elementare nel quale la melodia assume un carattere libero e improvvisatorio.

Figura 23 - Episodio della *malagueña* in Málaga

Da battuta 114 l'incisivo tema di queste strofe viene preso da Albéniz come spunto per una lunga elaborazione quasi fosse una fantasia sullo stesso tema.

A battuta 142 c'è una riproposizione del motivo in MI bemolle, "leggiere e dolce": ritorna il canto espressivo della *malagueña* e da qui inizia uno sfolgorante finale, per lo più basato su questo canto e su pochi altri spunti della prima parte.

É abbastanza rilevante notare come da pagina sette ci sia tutto sommato un grande sviluppo degli spunti normali della danza. E il ritorno degli spunti melodici o ritmici del primo episodio appaiono inseriti su questa grande fantasia finale. Per la descrizione della struttura formale di questo brano si individua una prima sezione suddivisibile in due parti e una seconda sezione che sviluppa gli elementi della prima come una *fantasia*. Sarebbe possibile, ma apparirebbe forzato, trovare una forma ternaria con una sezione centrale e una ripresa finale. Questa osservazione rende chiaro che gli elementi folcloristici della musica spagnola anche se formalmente semplici, sono ben evidenti e ben evidenziati, ma vanno a confluire in una scrittura narrativa di tipo rapsodico, simile ad un *poema sinfonico* o comunque di tipo colto che supera gli ambiti popolari più ristretti e caratteristici, cui Albéniz è stato in precedenza più aderente.

É impossibile sapere quali fossero con precisione gli ideali estetici di Albéniz per questa serie di pezzi; è evidente però che sugli spunti della musica popolare il compositore è riuscito a dar vita ad un linguaggio assolutamente originale e coerente col

materiale usato. A differenza delle altre composizioni, in questa il materiale usato confluisce in una struttura narrativa di tipo più classico, più consueto nella musica colta occidentale. È la musica colta, in questo caso, a fare un'incursione nella musica di Albéniz.

4.2 Jerez

Dal punto di vista formale risulta subito chiaro che il brano è diviso in due parti, e ogni sezione è ulteriormente suddivisibile in due blocchi di diverso registro espressivo; nella prima c'è un vago perpetuum melodico con un seducente carattere di danza per via della evidente formula ritmica sulla quale si basa.

Come per altri brani già analizzati, la melodia insiste su brevi frammenti di carattere folcloristico: il canto che si dispiega in semicrome nella mano destra ha il suo supporto nei movimenti in crome della mano sinistra e nella parte inferiore della mano destra. Questo supporto, essendo il brano in Mi maggiore, si compone di una piccola discesa verso la terza e la quinta dell'accordo, alla quale segue una breve inflessione melodica intorno a queste note.

Il tempo "Andantino", il basso profondo con il ritorno così insistente alla tonica ed infine l'atteggiamento modale, mancando a questo Mi maggiore sia il Re diesis che il Fa diesis, contribuiscono tutti insieme a quel carattere di liquida, sensuale, malinconia che tanto seduce in questa sezione.

Il carattere danzante si fa via via più sentire per la presenza sempre più consistente di acciaccature che trapuntano il girovagare delle semicrome. Dalla ventottesima battuta si entra nella parte finale di questa sezione che serve a trasportare la prima al "cante hondo", e in effetti si tratta di raggiungere il nuovo episodio (batt. 67), dopo che Albéniz è riuscito a trascolorare in variegati accordi sempre lo stesso spunto tematico tratto dalla prima parte: da battuta 52 l'episodio si anima con l'introduzione di una serie di biscrome, e da battuta 56 si ripete per ben quattro battute lo stesso frammento in Do maggiore, tono nel quale a battuta sessantasette inizia la seconda sezione con un "cante hondo".

Il canto ha un carattere solare dal tipico sapore popolare con un breve ambito melodico che si sposta quasi solo per gradi congiunti, inoltre l'inciso melodico è appena di due battute, la seconda delle quali, come già notato altrove, consiste di una sola nota tenuta sia pure decorata con una terzina, che si muove in tutta la prima parte della sezione e si svolge su un lungo pedale di tonica. Questo canto così semplice con note lunghe e in tempo moderato è riccamente decorato da un movimento di semicrome raggruppate per terze che sono a loro volta decorate da acciaccature dal movimento ascendente. Fra i vari passaggi tonali che avvengono in questa sezione è da notare il passaggio dal tono di Do al tono di La bemolle nella consueta affinità di terza (batt. 95).

Intanto il “cante hondo” continua a farsi sentire in tutta questa sezione in varie tonalità, ma dalla centoventunesima battuta il ritmo comincia a farsi più animato e stringente, fino un ritorno (batt. 156) degli spunti melodici del primo episodio della prima sezione: è proprio qui che inizia la seconda parte di questo brano, nella quale tornano, sia pure con disposizione leggermente diversa, gli elementi della prima. Qui per esempio sono subito evidenti gli accordi per terza e quinta discendenti di grado che prima apparivano solo alla nona battuta: questo particolare dà vita ad un breve episodio (batt. 168-183) impostato proprio su armonie e melodie per grado congiunto. È interessante mettere in rilievo l'equivoco modale, così caratteristico della musica spagnola, derivante dall'uso della terza maggiore in una tonalità minore. A completare la ripresa vi è infine (batt. 184-203) il ritorno del “cante hondo”.

Il finale scompare in "pppp" riprendendo i ritmi e gli spunti melodici del primo episodio.

Il ritmo anche in questo brano assume un ruolo fondamentale e Albéniz (batt. 106-107) per evidenziare l'accento dell'ultimo quarto nel tempo di 3/4 scompone la battuta formandone una di 2/4 più di una di 1/4 (Fig. 26).



Figura 24 – Alternanza di ritmi. Jerez

4.3 Eritaña.

Un'allegria e un ottimismo inarrestabili contraddistinguono l'episodio iniziale di quest'ultima composizione. Già l'esordio infatti, una scala ascendente con la ritmica cadenza alla seconda e terza battuta, introducono questo ritmo festoso, come spesso accade negli altri brani (Fig. 27).



Figura 25 – Vivace cadenza ritmica. Eritaña.

Un lungo esercizio motorio prepara l'entrata del canto, e qui il ritmo è particolarmente composito e ricco di sfaccettature: Albéniz infatti utilizza in maniera del tutto originale lo schema della *sevillanas* o della *seguidillas andalusa*.

La *sevillanas* si presenta già dalla terza battuta, ma quando (batt. 19) compare il tema "dolce grazioso" perde il ritmo tipico su cui si basa e riecheggia molto nitidamente gli accenti incontrati nel *pasodoble* di Triana.

Un'altra caratteristica di questo ritmo è la marcata accentuazione della serie di terze (29-30 ecc.).

L'esposizione dei vari elementi ritmico-melodici termina e dalla quarantasettesima battuta in poi inizia il lungo sviluppo, che esplode in un fortissimo alla ottantunesima battuta: l'ossessiva ripetizione del frammento melodico della *sevillanas* fa sembrare agli effetti che la melodia si dispieghi per intero soltanto adesso.

La copla variamente ripetuta nello sviluppo centrale scompare completamente nell'ultima parte e la coda finale (batt. 103) si serve solo degli spunti ritmici in un crescendo di formule giocose, che chiudono allegramente il pezzo allo stesso modo come era iniziato e siglano l'intera raccolta di Iberia all'insegna di una visione ottimistica.

MARCO EMPIRICO

CAPÍTULO V: MATERIALES E METODI

1. OBJECTIVOS

Lo scopo fondamentale di questa ricerca è verificare la correlazione esistente tra il livello d'intelligenza emotiva e la capacità degli adolescenti di comprendere l'opera pianistica di un compositore classico come Isaac Albéniz. Osservare come i ragazzi, abituati ad ascoltare prevalentemente musica leggera, si pongono nei confronti della percezione musicale di un linguaggio più complesso e articolato.

In maniera più dettagliata, i diversi obiettivi che si vogliono raggiungere attraverso questa indagine risultano essere:

1° Conoscere le variabili sociodemografiche degli adolescenti appartenenti a quattro gruppi in base alla frequenza di istituti scolastici differenti: Liceo Classico, Liceo Scientifico, Liceo Linguistico e Liceo Artistico.

2° Comparare il diverso grado di intelligenza emotiva in base alla tipologia di Liceo frequentato.

3° Analizzare come gli adolescenti riescano, opportunamente guidati -differenziale semantico- ad individuare le emozioni suscitate dall'ascolto di tre brani musicali tratti dalla raccolta Iberia di Isaac Albéniz.

4° Comparare i risultati ottenuti dall'analisi del test somministrato -differenziale semantico- in base alla tipologia di Liceo frequentato.

5° Analizzare come gli adolescenti riescano, opportunamente guidati -domande a risposta aperta- a descrivere le emozioni suscitate dall'ascolto di tre brani musicali tratti dalla raccolta Iberia di Isaac Albéniz.

6° Comparare i risultati ottenuti dall'analisi delle domande a risposte aperte in base alla tipologia di Liceo frequentato.

7° Mettere in correlazione le due variabili: intelligenza emotiva e percezione musicale, con particolare riferimento alle emozioni.

2. HIPÓTESIS

1. Ipotesi fondamentale è che vi sia una evidente correlazione tra il livello d'intelligenza emotiva degli adolescenti e la comprensione del linguaggio musicale.

2. Che vi siano delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base alla tipologia di scuola frequentata.

3. Che vi siano delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base alla classe frequentata (terza o quarta).

4. Che vi siano delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base al genere (maschio/femmina).

5. Che vi siano delle differenze per ciò che concerne la comprensione del linguaggio musicale, in base al genere musicale che si è soliti ascoltare.

6. Che le diversità sociodemografiche prese in considerazione possano influenzare sia il grado di intelligenza emotiva e sia la comprensione del linguaggio musicale.

7. Che vi siano delle differenze per ciò che concerne il grado di comprensione del linguaggio musicale, in base alla tipologia di scuola frequentata. In particolare, che gli alunni del Liceo Artistico, abbiano maggiore facilità nell'individuare le emozioni, dopo l'ascolto dei brani, in quanto sono maggiormente stimolati a confrontarsi regolarmente con il linguaggio artistico.

3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Età: 15 anni (minimo) - 21 anni (massimo)

2. Sesso: maschi 99 - femmine 267

3. Scuola frequentata: Liceo Classico, Liceo Scientifico, Liceo Linguistico e Liceo Artistico.

4. Numero fratelli: 0 (minimo) - 4 (massimo)

5. Numero sorelle: 0 (minimo) - 3 (massimo)

6. Conviventi: non dichiarato, sì o no.

7. Titolo di studio dei genitori: non dichiarato, Elementare, Media, Diploma, Laurea

8. Genere musicale preferito: nessuno, blues, classica, rock, commerciale, contemporanea, dance, dark, dub rap, dubstep, electro, folk, indie pop, indie rock, house, indie, italiana, jazz, k-pop, k-rock, latino americani, metal, moderna, musica leggera, musica moderna, napoletana, pop, punk, punk rock, r&b, rap, classico, reggaeton, rock, romantica, techno, tranquillo, vari generi.

4. METODOLOGÍA

4. 1. Muestra

Il campione preso in considerazione vive in due località differenti: Spadafora, piccolo comune di circa 5000 abitanti appartenente alla città metropolitana di Messina, comune formato da circa 230000 abitanti; i due comuni si trovano in Sicilia, una delle più popolate regioni italiane. La ricerca è stata condotta su adolescenti frequentanti il terzo e quarto anno del liceo: un gruppo di 98 alunni (44 maschi, 54 femmine) del Liceo Classico "F. Maurolico" di Messina, un gruppo di 89 alunni (22 maschi, 67 femmine) del Liceo Scientifico "G. Galilei" di Spadafora, un gruppo di 96 alunni (maschi 11, femmine 85) del Liceo Linguistico "E. Ainis" di Messina, un gruppo di 83 alunni (maschi 22, femmine 61) del Liceo Artistico "E. Basile" di Messina.

Dal momento che la ricerca è stata condotta con alunni prevalentemente minorenni, per partecipare alle prove è stato necessario che i genitori degli studenti autorizzassero i propri figli attraverso la firma di un modulo di consenso informato. Nei diversi Licei sono state richieste in tutto 423 autorizzazioni e ne sono state ottenute in tutto 405 con un tasso di adesione del 95,74%. Gli adolescenti a cui sono state somministrate le prove frequentavano il terzo e il quarto corso nell'anno scolastico 2015/2016, in particolare il periodo scelto è stato da marzo ad aprile nelle diverse scuole. Da questo campione sono stati sottratti 27 alunni, poiché assenti nei giorni in cui si è svolta la somministrazione.

Inoltre, dopo aver effettuato il controllo di completezza e di validità dei protocolli effettuati dai 405 soggetti, sono stati esclusi quelli con un numero eccessivo di item omessi, risposte casuali o simulate (N=39 in totale). Il campione finale è risultato così composto da 366 soggetti (maschi 99, femmine 267) di età compresa tra i 15 e i 21 anni (M= 16.58; DS= 0.731). Nella seguente tabella sono riportate le descrittive del campione osservato.

Tabella 4 – Numero campione

Descriptive Statistics	
Minimum	Maximum
366	15
Mean	Std. Deviation
16.58	.731
Minimum	Maximum
21	15

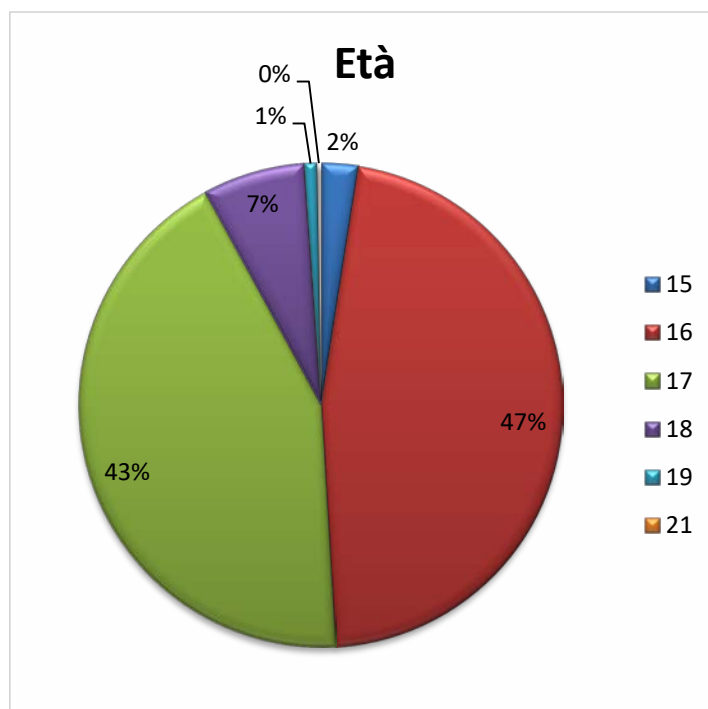


Grafico 9 – Percentuale del campione in base all'età

Così, come evidenziato dal grafico, i soggetti complessivamente risultano avere un'età compresa tra i 16 e i 17 anni, e vi è un solo caso di 21 anni che supera i 18 anni. Inoltre, occorre mettere in rilievo che i 366 soggetti hanno effettuato tutte le prove

somministrate nel corso della ricerca, poiché si sono svolte complessivamente in un'ora. Quindi, nelle diverse analisi, riportate nelle seguenti sezioni di studio, non vi saranno differenze nella numerosità del campione. I sottocampioni su cui sono state svolte le analisi risultano quindi del tutto omogenei per caratteristiche al campione complessivo.

4. 2. Instrumentos

4.2.1 Valutazione dell'Intelligenza Emotiva di Tratto.

Il Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF - Petrides e Furnham, 2006) è un questionario di autovalutazione sviluppato all'interno del paradigma dell'EI di Tratto ed è stato costruito tenendo in considerazione la versione integrale del TEIQue (Petrides e Furnham, 2004). Nel presente studio è stata utilizzata la versione italiana a cura di Di Fabio e Palazzeschi (2011).

È composto da 30 item, due per ognuna delle 15 dimensioni (adattabilità, assertività, espressione delle emozioni, gestione delle emozioni, percezione delle emozioni, regolazione delle emozioni, empatia, felicità, impulsività, ottimismo, abilità nelle relazioni interpersonali, autostima, automotivazione, competenza sociale e gestione dello stress).

Queste dimensioni saturano 4 fattori specifici: emozionalità, sociabilità, autocontrollo e benessere ed un fattore generale corrispondente all'intelligenza emotiva di tratto.

I partecipanti hanno segnato le risposte su una scala Likert che va da 1 (Totale disaccordo) a 7 (Completo accordo).

Alcuni esempi di item sono: “Trovo spesso difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona” oppure “Gli altri mi ammirano per la mia capacità di essere rilassato”. Il TEIQue-SF è dotato di una buona affidabilità: $\alpha = .83$.

4.2.2 Valutazione dell'abilità di riconoscimento delle emozioni presenti nei brani musicali.

Per poter valutare il livello di riconoscimento delle emozioni presenti nei brani musicali, sono stati utilizzati due strumenti:

a. Il differenziale semantico, che è una tecnica di rilevazione dei significati ideata per quantificare l'aspetto connotativo del significato attribuito ad uno stimolo senza porre domande dirette, ideata da Osgood, Suci e Tannenbaum (1957). La versione utilizzata in questa ricerca è stata quella elaborata, attraverso svariati studi, da Licciardello (2013).

Solitamente utilizzato come strumento per chiarire la questione del significato attribuito ad un concetto nell'ambito dello studio dei comportamenti affrontata sia dalla psicologia sociale sia dalla ricerca sociale, in questo studio è stato adoperato prevalentemente per evidenziare quali emozioni potevano emergere dopo l'ascolto dei tre brani di Albéniz.

Solitamente, nella definizione del significato di un concetto è possibile distinguere due aspetti:

1. denotativo, oggettivo che è uguale per tutti; 2. connotativo, soggettivo in quanto legato alle reazioni emotive ed affettive che ciascun oggetto evoca a livello individuale.

L'attenzione principale è per la dimensione connotativa dei significati. Per poter indagare su questo aspetto è necessario considerare due elementi principali: innanzitutto, le problematiche legate alla rilevazione di dimensioni soggettive connesse al livello culturale, di personalità e di esperienza; in secondo luogo, è necessario individuare uno strumento che consente di misurare il significato attribuito ad uno stimolo attraverso una procedura di misurazione standardizzata che consenta di quantificare l'osservazione e di confrontare i risultati ottenuti. Osgood, Suci e Tannenbaum hanno sostenuto che per misurare il significato connotativo di un concetto non è necessario basarsi su una descrizione soggettiva e diretta del significato da parte dell'intervistato quanto piuttosto utilizzare le associazioni che l'intervistato instaura fra il concetto analizzato e altri concetti proposti in maniera standardizzata a tutti gli intervistati.

Il differenziale semantico è costituito da una serie di scale, ciascuna delle quali rappresenta una componente del significato (*dimensione dello spazio semantico*) ed è immaginata come una retta passante per l'origine di questo spazio. Il numero di dimensioni che definisce tale spazio è teoricamente finito, ma non conoscibile.

Ogni scala/dimensione è composta da una coppia di aggettivi bipolari tra i quali è collocata una scala con 7 posizioni (*rating*). Il concetto è collocato soggettivamente in tale spazio da un numero finito di coordinate ciascuna delle quali corrisponde alla posizione che ciascun soggetto attribuisce al concetto su ciascuna scala: forte, molto, abbastanza, un po', né...né..., un po', abbastanza, molto, debole.

Il punto rappresenta il *significato connotativo dell'oggetto*.

Si chiede, poi, a ciascun intervistato di classificare l'intensità di ogni giudizio sulla scala, la valutazione che ciascun intervistato dà dell'oggetto per ciascuna scala è individuata dalla posizione dell'oggetto rispetto all'origine e viene espressa in termini di: qualità (direzione positiva o negativa) e intensità (distanza dall'origine).

Il differenziale semantico si configura come una combinazione di associazioni controllate e di procedure di scaling. Per costruire il differenziale semantico utilizzato in questo studio sono stati selezionati gli aggettivi che specificano gli attributi relativi all'oggetto da analizzare e i rispettivi opposti, e sono stati disposti gli attributi e le polarità opposte, coi relativi aggettivi, in una lista, composta da trentacinque items, in modo tale che le polarità negative e le polarità positive compaiano a volte a destra e volte a sinistra. Lo strumento viene dunque organizzato in questa maniera: tra i due aggettivi vengono indicati dei tratteggi in genere senza etichette; l'intervistato deve apporre una crocetta in corrispondenza della posizione che corrisponde al proprio grado di percezione dell'oggetto tra i due aggettivi del continuum; ogni coppia di aggettivi, infine, diviene una variabile nella matrice dei dati.

b. Il questionario, è uno strumento di raccolta delle informazioni, definito come un insieme strutturato di domande e relative categorie di risposta definite a priori da chi lo costruisce, ovvero di domande cosiddette "chiuse" dove al soggetto viene richiesto di individuare, tra le risposte presentate, quella che più si avvicina alla propria posizione, e/o di domande "aperte", che non prevedono cioè delle risposte predeterminate

(Zammuner, 1996) ma alle quali il soggetto può rispondere riportando e valutando la propria esperienza. Il questionario è lo strumento che consente la misurazione di un fenomeno in modo sia quantitativo che qualitativo. Le domande di un questionario sono poste nello stesso ordine e con gli stessi termini a tutti i soggetti. Questa caratteristica permette di raccogliere in maniera uniforme le informazioni sui temi oggetto di indagine e di confrontare le risposte tra loro.

In questa ricerca è stato scelto un questionario con due domande aperte di tipo testuale (Carli R., Paniccia R. M., 2010): “a cosa ti fa pensare il brano ascoltato” e “a quale ricordo assoceresti questo brano”; e una domanda semi-strutturata, che implica una scelta tra le diverse proposte ed una conseguente spiegazione della scelta effettuata: “Quale/i emozione/i tra queste (rabbia, paura, tristezza, gioia, sorpresa, disprezzo, disgusto, allegria, invidia, vergogna, ansia, rassegnazione, gelosia, speranza, perdono, offesa, nostalgia, rimorso, delusione).

4.2.3 I materiali musicali,

utilizzati per la prova dell'ascolto sono tre brani scelti dalla raccolta di Iberia di Isaac Albéniz nella versione per pianoforte interpretata dalla pianista spagnola Alicia de Larrocha (Pérez Sánchez, A. 2014): *Evocación* (La bemolle minore), in tempo 3/4, con velocità contenute che mettono in rilievo il carattere nostalgico e triste del brano della durata complessiva di 6.04 minuti:

Tabella 5 – Velocità di Evocación. Esecuzione di Alicia de Larrocha

Velocità iniziale	Velocità successiva	Min.	Max.	Medi a
Prima esposizione del tema (1-19 batt.)	Seconda esposizione del tema	Velocità	Velocità	
68.00	79.92	50.34	121.12	70.79



Figura 26 – Esposizione iniziale del tema. Evocación

Figura 27 – Seconda esposizione del tema. Evocación

El puerto (Re bemolle maggiore), in tempo ternario 6/8, iniziando con una velocità metronomica media di 61.25 man mano diventa sempre più sostenuta fino ad arrivare nella seconda sezione ad una velocità media di 130.86 che da al brano un carattere allegro e dinamico, come suggerisce lo stesso compositore *toujours avec allegresse*, della durata complessiva di 4.11 minuti:



Figura 28 – I sezione del brano. El puerto



Figura 29 – II sezione del brano. El puerto

Málaga (Si bemolle minore - Re bemolle maggiore) in tempo 3/4, con una velocità metronomica media di 56.79 la pianista Alicia de Larrocha riesce a controllare le diverse difficoltà presenti in questo brano di difficile esecuzione e, di conseguenza, comprensione (repentini cambi di tonalità, poliritmia dovuta ai continui spostamenti d'accenti, presenza costante di abbellimenti).



Figura 30 – Prima esposizione del tema Málaga

4. 3. Análisis de los Datos

Analisi dei dati è stata effettuata servendosi di due programmi informatici:

a. **SPSS** (Statistical Package for Social Sciences)¹²⁶ è un programma per gestire dati e calcolare statistiche. Attraverso l'utilizzo di questo software è stato possibile: inserire, nominare e gestire le misurazioni statistiche; manipolare le variabili (in modo analogo ai fogli elettronici); calcolare le statistiche descrittive, di fare grafici; fare l'analisi dei dati.

In particolare, sono state effettuate delle statistiche descrittive per ciò che concerne: gli anni, i licei frequentati, il genere, il numero dei fratelli e delle sorelle, i genitori conviventi e non, il titolo di studio dei genitori, il genere di musica preferito, il livello d'intelligenza emotiva, la comprensione delle emozioni presenti nei brani ascoltati. Successivamente sono state considerate le diverse correlazioni tra le variabili: gli anni, i licei frequentati, il genere, il numero dei fratelli e delle sorelle, i genitori conviventi e non, il titolo di studio dei genitori, il genere di musica preferito, il livello d'intelligenza emotiva, la comprensione delle emozioni presenti nei brani ascoltati, correlazione di Pearson, Rho di Spearman.

b. **T-LAB** è un software che offre un insieme di strumenti per l'analisi dei testi. Consente, infatti, di estrarre, comparare e rappresentare graficamente i contenuti

¹²⁶ Pacchetto statistico per le scienze sociali.

presenti in testi di varia natura: trascrizioni di discorsi, articoli di giornali, documenti aziendali, materiali scaricati da Internet, testi legislativi, libri, risposte a domande aperte, messaggi twitter, etc.

In particolare, il menu T-LAB propone tre gruppi di funzioni: Analisi delle Co-occorrenze, Analisi tematiche e Analisi Comparative. È stato possibile utilizzare le funzioni di Analisi sia in modalità automatica e sia in modalità personalizzata per riuscire ad estrapolare tutti gli elementi significativi dal questionario a risposte aperte e semistrutturato somministrato ai soggetti.

4. 4. Procedimientos

Gli obiettivi e le modalità di svolgimento della ricerca sono state inizialmente presentate ai dirigenti scolastici e, successivamente, ai diversi docenti che dovevano collaborare per la somministrazione dei tests. Tra gli accordi stabiliti con ciascuna struttura scolastica c'era quello di una triplice restituzione dei risultati preliminari emersi dallo studio: sia ai dirigenti, sia ai docenti e sia agli alunni. La raccolta dei dati è avvenuta nelle diverse sedi scolastiche durante i mesi di marzo e aprile dell'anno scolastico 2015-2016. Il trattamento di tutti i soggetti è avvenuto nel pieno rispetto dei principi etici dell'APA (*American Psychological Association, 2005*)¹²⁷.

La somministrazione delle prove ha previsto una sessione sperimentale, concordata con i docenti, della durata di un'ora, che si è svolta nelle classi durante l'orario delle lezioni. Tutti gli strumenti sono stati somministrati in aula, secondo una modalità collettiva, alla presenza degli insegnanti e sotto la supervisione costante del ricercatore. Nella sessione sperimentale sono stati proposti nell'ordine: la scheda di presentazione alunno (anni, sesso, classe frequentata, titolo di studio dei genitori, convivenza dei genitori, genere di musica preferito), TEIQue-SF, differenziale semantico, questionario (2 domande a risposta aperta, 1 domanda semistrutturata). L'incontro inizialmente con

¹²⁷ Per poter partecipare all'indagine ogni alunno/studente minorenne era provvisto di un'autorizzazione firmata dai genitori, accompagnata da una liberatoria sulla *privacy*.

ciascuna classe ha previsto una generica introduzione sulla ricerca, al fine di mettere i partecipanti a proprio agio e di ottenere da loro la massima collaborazione. Gli adolescenti sono stati informati circa le regole comuni ad ogni compito, sottolineando che non erano previste risposte giuste o sbagliate, che sarebbe stata mantenuta la totale segretezza delle risposte date, che ogni prova sarebbe stata utilizzata solo ai fini della ricerca in oggetto e, infine, che non sarebbero state attribuite valutazioni di alcun tipo. Ai partecipanti è stato chiesto, inoltre, di applicarsi in maniera autonoma alle prove senza confrontarsi con i compagni. Alla fine dell'incontro sono stati ringraziati il dirigente, i docenti e gli alunni per la collaborazione.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

INTRODUZIONE

I risultati ottenuti da questa ricerca sono stati organizzati attraverso due sezioni principali, in base al tipo di analisi utilizzata: la prima, esclusivamente quantitativa, mette in evidenza tutti i dati ricavati dall'utilizzo dell'SPSS (aspetti sociografici, livello dell'intelligenza emotiva, comprensione dei brani attraverso il differenziale semantico); la seconda, quantitativa e qualitativa al tempo stesso, consente, attraverso un approccio *mixed methods* (Niglas, 2000) che si serve del T-LAB, l'implementazione di un'analisi lessicometrica, arricchita dall'analisi ermeneutica (rimandi agli aspetti denotativi dei brani, ai ricordi e alle emozioni primarie e secondarie tratti dal questionario; De Leo, 2016).

I risultati principali vengono riassunti attraverso tabelle, grafici e commenti, mentre i dati che possono essere considerati accessori vengono inseriti nella sezione degli allegati.

1. I SEZIONE: ANALISI QUANTITATIVA

1.1 Età in base al Liceo frequentato

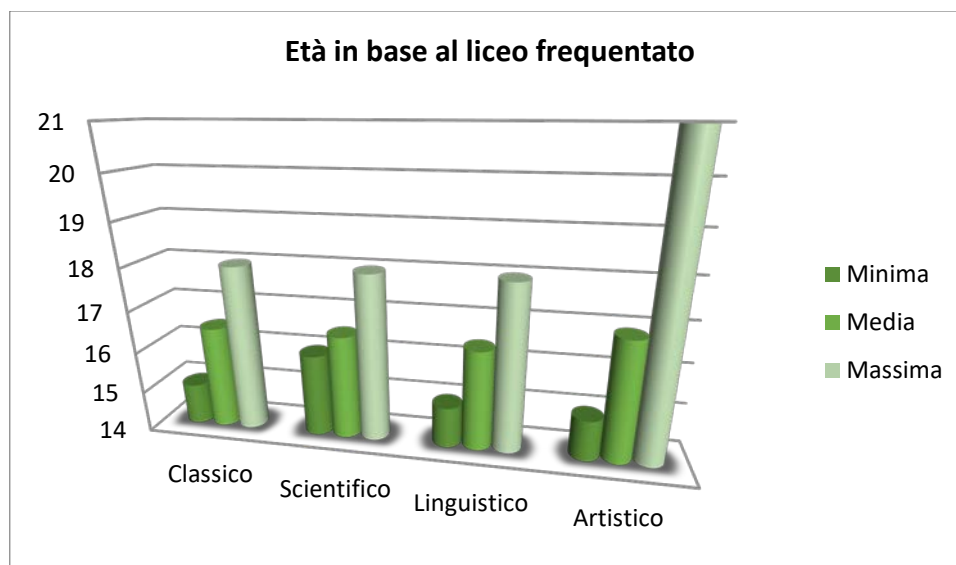


Grafico 10 – Età differente in base al liceo frequentato

Nel grafico presentato per analizzare l'età degli alunni partecipanti, rilevata dalla scheda di presentazione, emergono i seguenti dati: l'età media è differente in base al tipo di Liceo frequentato, con un valore di 16.49 per il Classico, di 16.52 per lo Scientifico, di 16.43 per il Linguistico e di 16.93 per l'Artistico; l'età minima risulta pressoché uguale per i diversi Licei (solo il Liceo scientifico ha un valore minimo più elevato di 16 anni); mentre, l'età massima, evidenzia una netta differenza del Liceo artistico con gli altri indirizzi, con un valore di 21 anni.

L'età media nettamente superiore degli alunni del Liceo artistico con una deviazione standard di .934 probabilmente è dovuta al fatto che alcuni dei ragazzi che frequentano questo corso di studi hanno dovuto ripetere la frequenza di qualche anno scolastico oppure non avendo manifestato fin da piccoli un interesse per l'apprendimento scolastico sono stati iscritti ad un regolare corso di studi solo successivamente.

Mentre, gli alunni del Liceo classico hanno un'età nettamente inferiore rispetto ai loro colleghi con una deviazione standard di .630, che si potrebbe supporre derivi da una maggiore propensione per l'impegno scolastico e probabilmente una maggiore attenzione da parte dei genitori al percorso di studio da far intraprendere ai propri figli (TAB. 2).

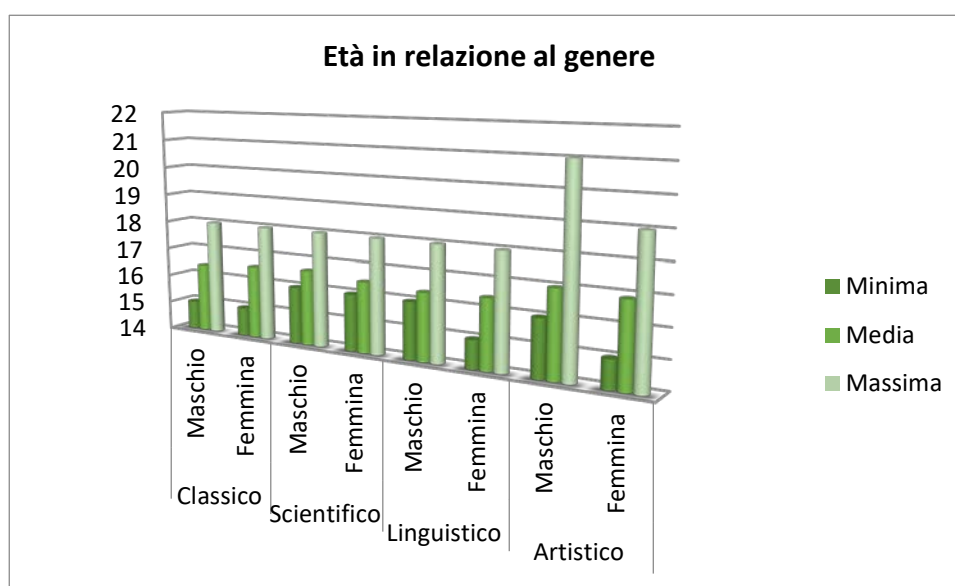


Grafico 11 – Età differente in relazione al genere maschio/femmina

In questo grafico presentato per analizzare l'età degli alunni partecipanti in relazione al genere, emersa dalla scheda di presentazione, si evidenziano i seguenti dati: l'età media in relazione al genere è differente in base al tipo di Liceo frequentato; mentre, al Classico e allo Scientifico l'età dei maschi è superiore a quella delle femmine, al Linguistico e all'Artistico avviene il contrario. Gli alunni maschi del terzo anno del Classico hanno un'età media di 15.88, invece le femmine 15.75; gli alunni maschi del quarto anno hanno un'età media di 16.41, mentre le femmine di 16.56.

Gli alunni maschi del terzo anno dello Scientifico hanno un'età media di 16.18, invece le femmine 16.05; gli alunni maschi del quarto anno hanno un'età media di 17.09, mentre le femmine di 17.00.

Gli alunni maschi del terzo anno del Linguistico hanno un'età media di 16.00, invece le femmine 16.11; gli alunni maschi del quarto anno hanno un'età media di 17.00, mentre le femmine di 17.11.

Gli alunni maschi del terzo anno dell'Artistico hanno un'età media di 16.64, invece le femmine 16.22; gli alunni maschi del quarto anno hanno un'età media di 17.36, mentre le femmine di 17.32.

Le differenze rilevate tra i Licei non determinano relazioni significative (Tab.3).

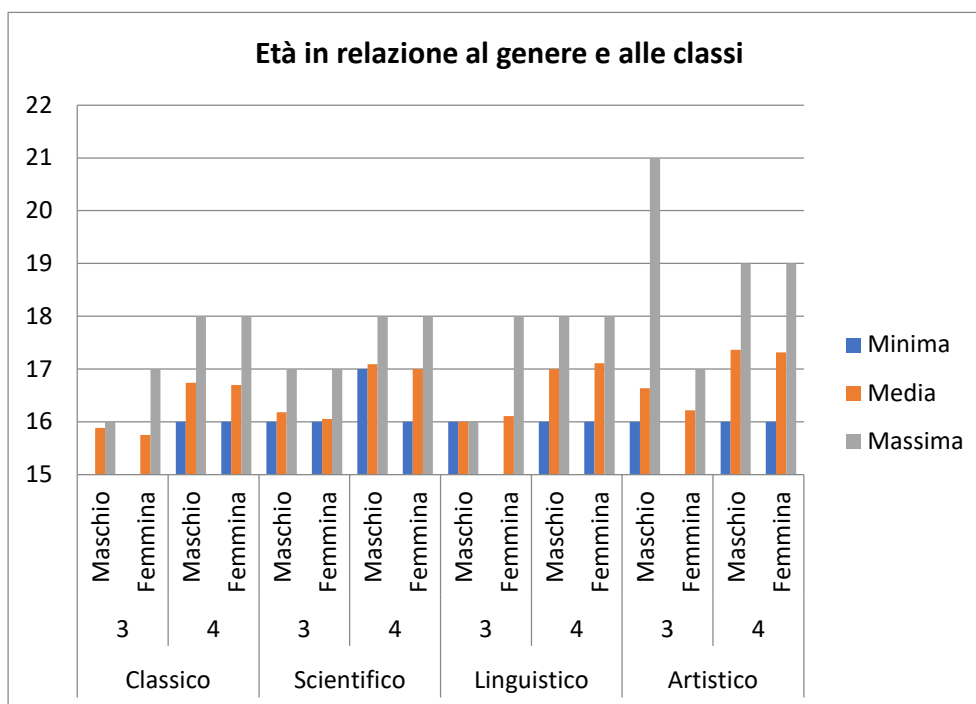


Grafico 12 – Età differente in relazione al genere e alle classi terze/quarte

Questo grafico proposto sintetizza i dati rilevati nei due grafici precedenti. Appare chiaro come già esposto nell'analisi precedente, che l'unico Liceo a riportare delle differenze maggiori è il liceo Artistico, con un'età media e massima superiore.

1.2 Numero fratelli intero campione

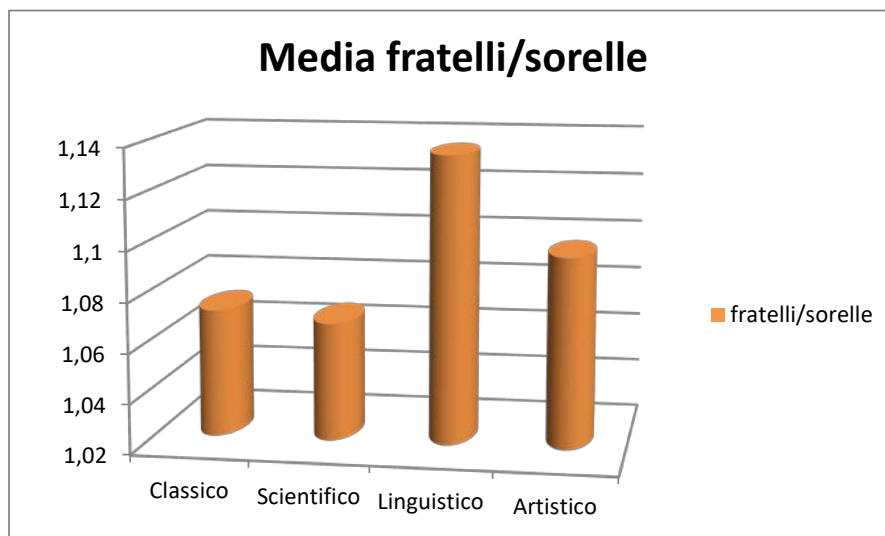


Grafico 13 – Media numero fratelli in base al liceo frequentato

Tra le statistiche descrittive dell'intero campione, sono stati presi in considerazione i valori relativi alla media dei fratelli e delle sorelle. Dal grafico si rileva con una rapida osservazione, come il livello medio dei fratelli e sorelle sia più elevato al liceo Linguistico, con un valore di 1,14; lo segue il liceo Artistico, con un valore di 1,1; poi il liceo Classico con 1,07; infine, il liceo Scientifico con 1,06 (TAB. 5).

Questi dati, per poter comprendere meglio gli obiettivi della ricerca, sono stati messi in correlazione con il livello d'intelligenza emotiva e con la capacità di comprendere i brani musicali.

Il primo grafico dimostra come all'aumentare del numero dei fratelli vi è un aumento dell'intelligenza emotiva e della comprensione dei brani musicali. Appare chiaro, dunque, come il relazionarsi con un maggior numero di persone in ambito familiare possa accrescere le capacità emotive e le capacità empatiche degli adolescenti. Questa correlazione evidenziata non sempre viene confermata da studi recenti effettuati sulla possibile influenza del numero dei fratelli sull'intelligenza

emotiva degli adolescenti (Afzal, 2016), anche se lo strumento d'indagine utilizzato è differente, Bar-On's Emotional Quotient Inventory.

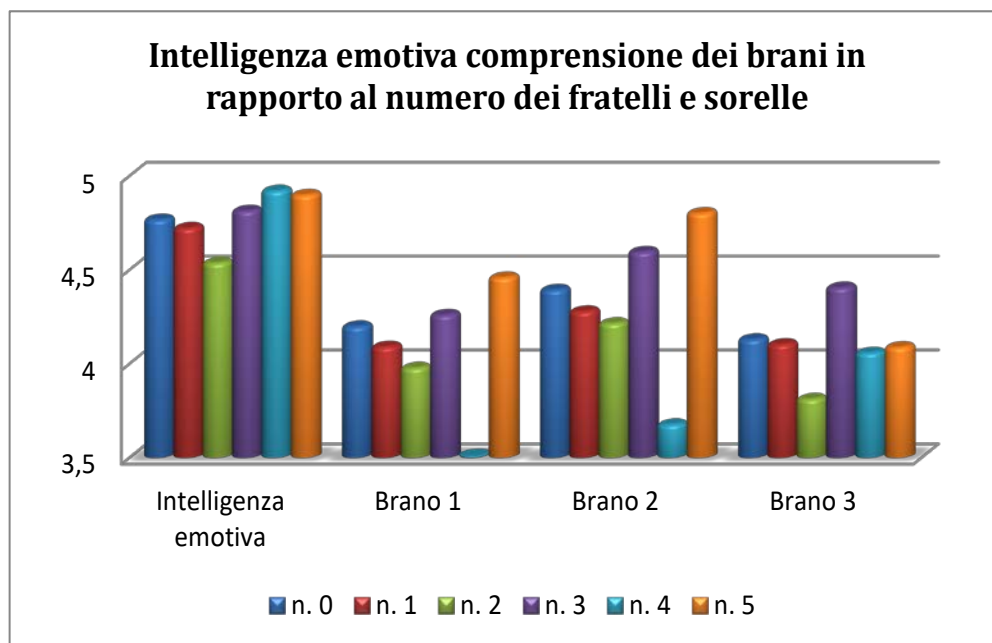


Grafico 14 – Livello intelligenza emotiva, comprensione dei brani correlato al numero dei fratelli e sorelle fino a 5

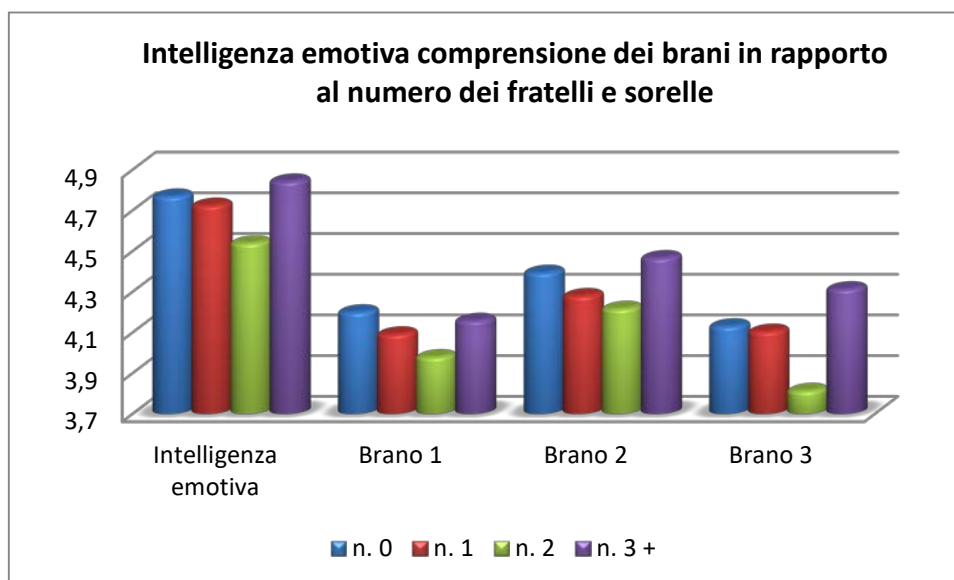


Grafico 15 - Livello intelligenza emotiva, comprensione dei brani correlato al numero dei fratelli e sorelle fino a 3

Infatti, come dimostra il secondo grafico, i livelli più alti sia d'intelligenza emotiva che di comprensione dei brani ascoltati vengono raggiunti dai ragazzi che non hanno fratelli e dai ragazzi che hanno un numero più elevato di fratelli. Sembrerebbe quasi una contraddizione, in realtà, si comprende come nel primo caso probabilmente i ragazzi vengono più stimolati e più attenzionati dalle famiglie dal punto di vista affettivo/emotivo, mentre nel secondo caso il fatto di vivere quotidianamente confrontandosi con i propri fratelli arricchisce il proprio bagaglio emotivo.

1.3 Genitori conviventi, non conviventi e non dichiarato

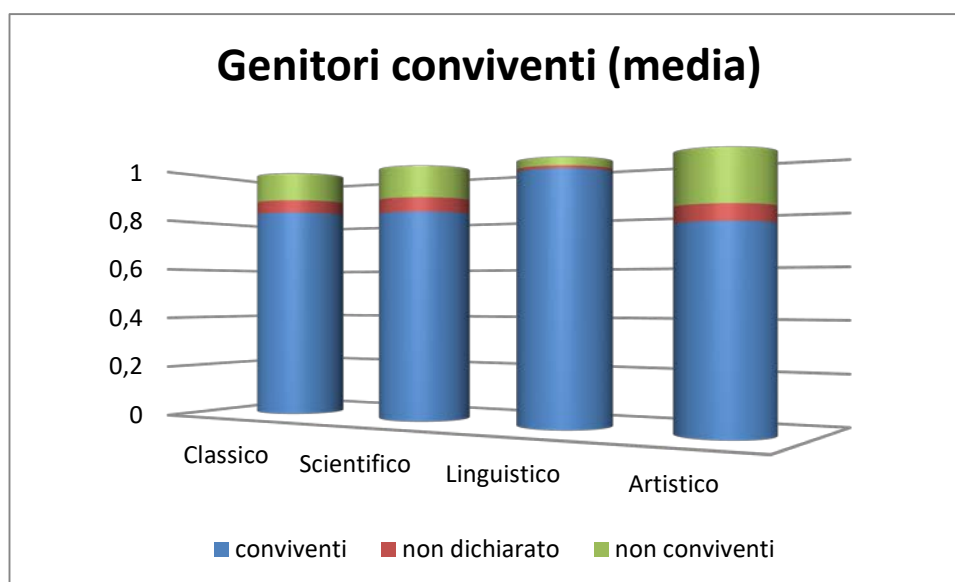


Grafico 16 – Genitori conviventi, non conviventi e non dichiarato in base al liceo frequentato

Nel campione osservato emergono delle differenze per quanto riguarda i genitori conviventi. In particolare, come risulta dal grafico: il numero più elevato di genitori conviventi è presente al liceo Linguistico con una percentuale del 96.88%, segue il liceo Scientifico con una percentuale dell'81.25%, poi il liceo Classico con il 72.00% ed infine, il liceo Artistico con 70.59%.

Viene, inoltre, messa in rilievo la percentuale di coloro che non hanno dichiarato la convivenza o meno dei genitori (Linguistico 1.56%, Scientifico 6.25%, Classico 8%, Artistico 8.16%) e coloro che non convivono (Linguistico 1.56%, Scientifico 12.50%, Classico 20.00%, Artistico 8.16%).

Ma quanto incide la convivenza o non con l'intelligenza emotiva o con la comprensione dei brani?

Il grafico successivo mette in rilievo un risultato inaspettato; si nota, infatti, che l'elemento della convivenza incide notevolmente su questi due aspetti, ma in maniera radicalmente differente: da un lato, infatti, il livello d'intelligenza emotiva risulta essere più alto negli adolescenti che non dichiarano la situazione dei loro genitori, avendo un punteggio medio di 4.9, mentre gli adolescenti figli di conviventi 4.66 e gli adolescenti figli di non conviventi 4.62; dall'altro, per quanto riguarda la comprensione dei brani musicali, la situazione appare capovolta: negli adolescenti che non dichiarano la situazione dei loro genitori, nel primo brano soprattutto raggiungono un livello minimo, ma anche negli altri due il valore raggiunto è inferiore a quello dei loro coetanei, mentre gli adolescenti, figli di conviventi, riescono a raggiungere un livello di comprensione più alto anche rispetto a coloro che dichiarano di appartenere ad una famiglia i cui genitori non sono conviventi.

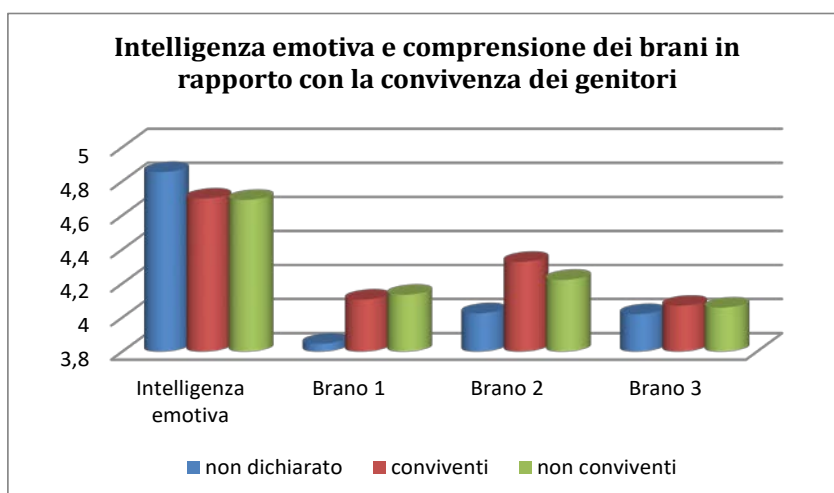


Grafico 17 – Intelligenza emotiva correlate alla convivenza con I genitori

1.4 Titolo di studio dei genitori

Il successivo grafico mostra in modo esplicito la netta differenza esistente tra l'estrazione sociale dei diversi licei.

Un'aspettativa più elevata per ciò che concerne la formazione dei propri figli è richiesta maggiormente dai genitori che hanno studiato per più tempo; infatti, i dati rilevati dimostrano come gli indirizzi di studio più impegnativi siano stati scelti da genitori per lo più laureati e diplomati. Al liceo Classico la percentuale di genitori diplomati è pari a 23%, mentre i laureati sono addirittura il 72%. Al liceo Scientifico la percentuale di genitori diplomati è pari a 45%, mentre i laureati sono il 23%. Al liceo Linguistico la percentuale di genitori diplomati è pari a 48%, mentre i laureati sono il 21%. Infine, al liceo Artistico la percentuale di genitori diplomati è pari al 28%, mentre i laureati sono il 18%.

Come si metterà in rilievo successivamente, non vi sono, però, delle correlazioni significative tra un alto livello culturale, l'intelligenza emotiva e la comprensione dei brani musicali.

Ciò viene confermato da diversi studi portati avanti negli anni (Gunkel, Schlägel, & Engle, 2014; Miller, 1997; Shao, Doucet, & Caruso, 2014).

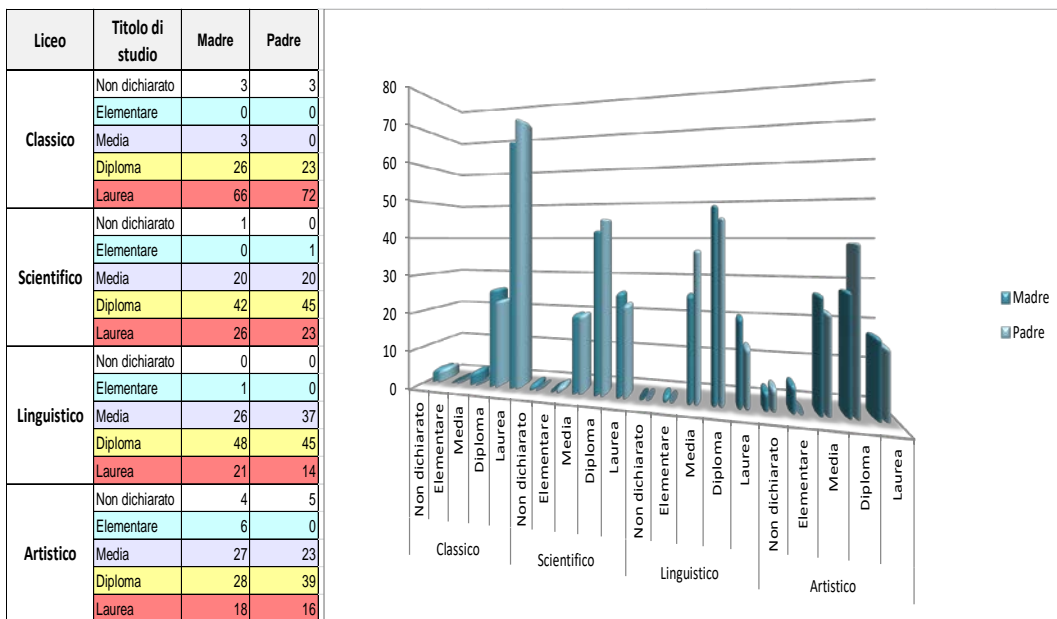


Grafico 18 – Livello di istruzione dei genitori

1.4 Genere di musica preferito

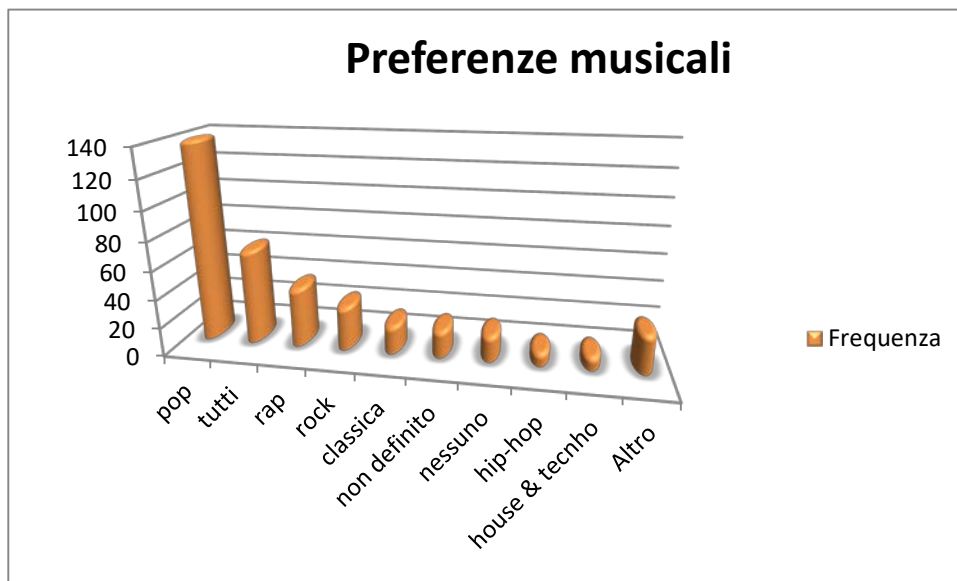


Grafico 19 – Le preferenze musicali in base alle prime 10 maggiormente selezionate dai soggetti

Svariati sono i generi di musica segnalati, nella scheda di presentazione somministrata, dai ragazzi. Tra tutti sono stati evidenziati nel grafico quelli che hanno

ottenuto una frequenza superiore: pop ha ricevuto 137 segnalazioni, tutti 55, rap 43, rock 23, classica 21, non definito 21, nessuno 22, hip-hop 7, house & techno 9, altro 35.

L'eccessiva dispersione delle scelte non ha consentito di rilevare una correlazione stabile tra intelligenza emotiva, comprensione dei brani e genere di musica preferito. Inoltre, è stato notato che una maggiore conoscenza della musica classica, non ha consentito ai ragazzi di ottenere dei valori particolarmente significativi nella comprensione dei brani proposti.

Coloro che abitualmente ascoltano musica classica o studiano uno strumento hanno rivelato capacità che rientrano nella media. Altri studi, infatti hanno evidenziato questa caratteristica: “The results imply that (1) associations between music lessons and nonmusical abilities are limited to intellectual abilities, and/or (2) associations between music lessons and emotional intelligence are not evident on visual-and/or text-based tests of emotional intelligence such as the one used here” (Schellenberg E. G., 2011).

1.5 L'intelligenza emotiva

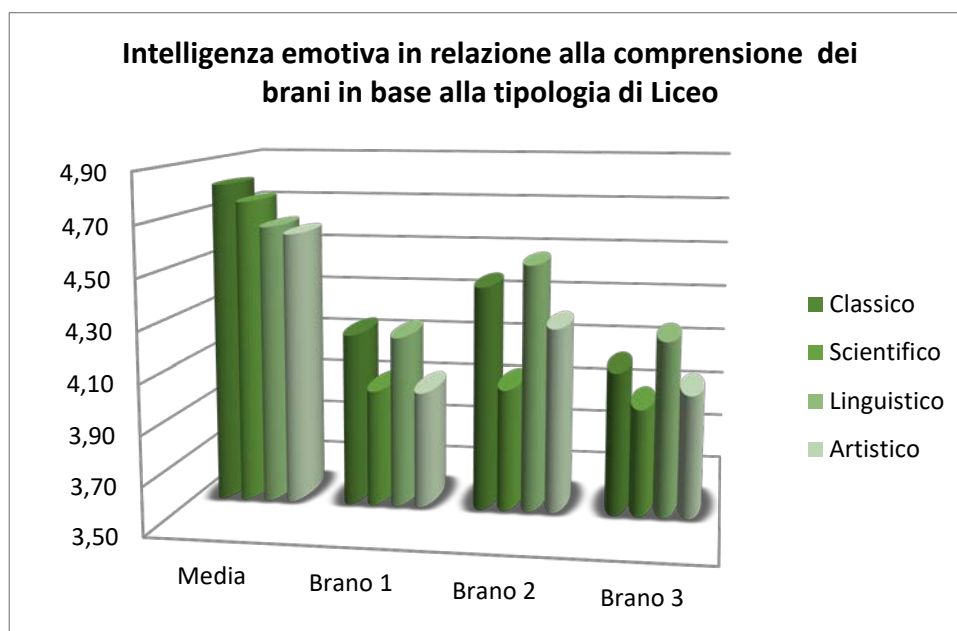


Grafico 20 – Intelligenza emotiva in relazione alla comprensione dei brani e alla tipologia di liceo frequentato

Nel grafico presentato emergono i seguenti dati significativi: il livello medio di intelligenza emotiva, così come rilevato dalle risposte date al TEIQue-SF, è differente in base al tipo di Liceo frequentato, con un valore di 4.81 per il Classico, di 4.74 per lo Scientifico, di 4.64 per il Linguistico e di 4.61 per l'Artistico; per quanto concerne, invece, la comprensione del linguaggio musicale, così come rilevato dalle risposte date al differenziale semantico, emerge sempre una differenza in base al Liceo frequentato, ma con caratteristiche diverse: in tutti e tre i brani il Linguistico ottiene le prestazioni migliori con una media di 4.20 nel primo, 4.51 nel secondo, 4.22 nel terzo; il Classico si avvicina con una media di 4.20 nel primo, 4.41 nel secondo, 4.09 nel terzo; lo Scientifico si allontana con una media di 3.98 nel primo, 4.00 nel secondo, 3.94 nel terzo; infine, l'Artistico ottiene i risultati simili a quelli precedenti con una media di 3.98 nel primo, 4.25 nel secondo, 4.00 nel terzo.

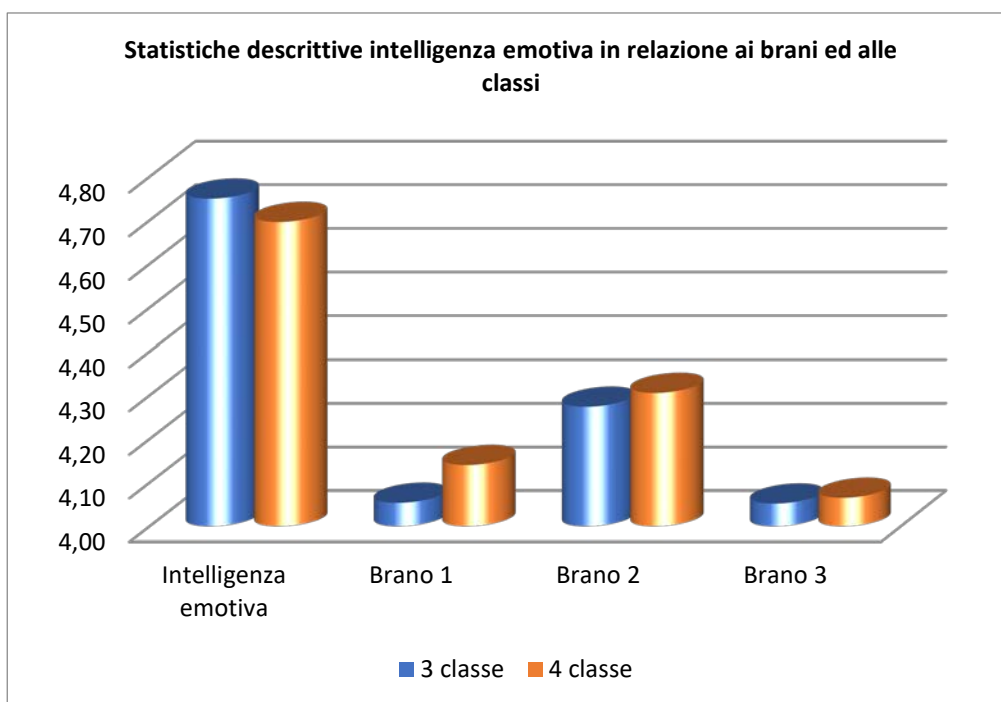


Grafico 21 – Intelligenza emotiva in relazione ai brani e alle classi

I dati emersi da questo brano farebbero rilevare una valutazione che contrasta notevolmente con l'ipotesi fondamentale dell'intera ricerca. Se si osservano i diversi valori risultanti, infatti, il livello medio dell'intelligenza emotiva pari nelle terze a 4.71 con una D.S. di 0.822 è più elevato rispetto alle quarte che è pari a 4.70 con una D.S. di 0,761; mentre, la situazione si capovolge per quanto riguarda i dati della comprensione dei tre brani: nel primo caso le terze ottengono un punteggio di 4.05 a differenza delle quarte che raggiungono un punteggio di 4.14; nel secondo caso, le terze ottengono un punteggio di 4.29 a differenza delle quarte che raggiungono un punteggio di 4.31; nel terzo caso, le terze ottengono un punteggio di 4.07 a differenza delle quarte che raggiungono un punteggio di 4.06.

Probabilmente, questa incongruenza è dovuta al fatto che i ragazzi del quarto anno avendo maggiori competenze lessicali sono riusciti a compilare il differenziale semantico con minori difficoltà rispetto ai ragazzi del terzo anno.

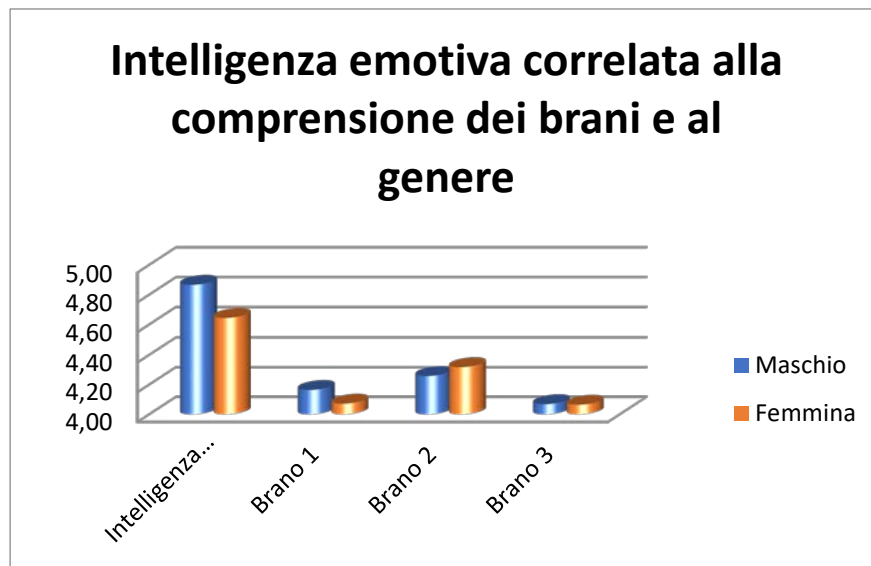


Grafico 22 – Intelligenza emotiva correlate alla comprensione dei brani e al genere

Questo grafico dimostra come vi sia una correlazione tra intelligenza emotiva, comprensione dei brani e il genere. In particolare, i maschi dell'intero campione sono dotati di una maggiore intelligenza emotiva e hanno dimostrato, tranne che per il secondo brano, di riuscire a comprendere meglio il linguaggio emozionale albeniziano.

I valori raggiunti sono, infatti, i seguenti: il livello medio d'intelligenza emotiva è nei maschi pari a 4.87, mentre nelle femmine 4.64; nel primo brano il livello di comprensione nei maschi è pari a 4.16, mentre nelle femmine è 4.07; nel secondo brano il livello di comprensione nei maschi è pari a 4.26, mentre nelle femmine è 4.32; nel terzo brano il livello di comprensione nei maschi è pari a 4.07, mentre nelle femmine è 4.06.

Il risultato ottenuto non può essere, però, generalizzabile ad una popolazione più vasta, perché bisogna tenere in considerazione le caratteristiche di questo campione. Nello specifico, la percentuale dei maschi rispetto alle femmine è di 37.34%, solo un terzo, e probabilmente i ragazzi che scelgono di frequentare il liceo sono maggiormente motivati.

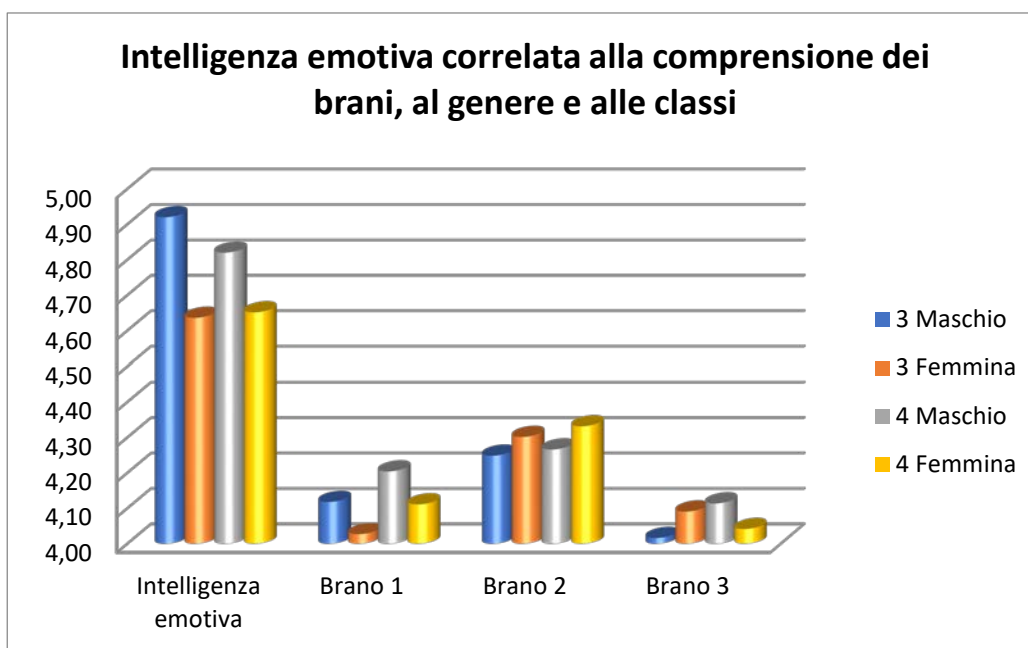


Grafico 23 – Intelligenza emotiva correlate alla comprensione dei brani, al genere e alle classi

In questo grafico bisogna tenere in considerazione soprattutto questi aspetti: il livello medio di intelligenza emotiva, così come rilevato dalle risposte date al TEIQue-SF, è differente sia in base al genere (maschio/femmina) con un evidente punteggio più elevato nei maschi rispetto alle femmine sia nelle terze 4.92 vs 4.64 che nelle quarte 4.82 vs 4.65; anche per ciò che concerne la comprensione dei brani, così come rilevato dalle risposte date al differenziale semantico, vi sono delle diversità, eccetto per il terzo che non segue il trend dei primi due, poiché i ragazzi del quarto anno comprendono con maggiore facilità il linguaggio musicale: nel primo brano le terze hanno raggiunto una comprensione pari a 4.075, mentre le quarte 4.155; nel secondo brano le terze hanno raggiunto una comprensione pari a 4.275, mentre le quarte 4.3; nel secondo brano, invece, non vi sono differenze sia le terze che le quarte hanno raggiunto una media di 4.055.

1.6 La correlazione di Spearman

Questo indice di correlazione non parametrico (indicato con r_s o Spearman rho) consente di valutare la forza del rapporto tra due variabili. Quando la distribuzione delle variabili X e Y non risulta normale (caso frequente per popolazioni di dati ad elevato numero di casi) o quando le sottopopolazioni dei valori di Y o X non risultino avere la stessa varianza.

Il coefficiente di correlazione di Spearman assume i valori tra -1 e $+1$ indicando nel segno e nel valore il tipo e la forza della correlazione. Il segno $+$ indica una correlazione direttamente proporzionale, il segno $-$ indica una correlazione inversamente proporzionale; valori di rho vicini ad 1 indicano una correlazione perfetta, il valore $\rho=0$ o molto vicino a 0 indica una correlazione nulla.

Si definisce una correlazione significativa ad un livello superiore a 0.01.

Nell'ambito di questa ricerca il valore della correlazione di Spearman è stato calcolato tra le due variabili più significative: il livello d'intelligenza emotiva posseduta dei ragazzi, emersa attraverso il TEIQue-SF, e la comprensione dei brani musicali, rilevata attraverso il differenziale semantico.

I dati rilevati dimostrano che vi è una correlazione significativa tra i due valori sia per quanto concerne i diversi licei (Grafico 24, Grafico 25, Grafico 26, Grafico 27) che per quanto concerne la valutazione complessiva (Grafico 28). Il liceo Linguistico ottiene i migliori risultati con $\rho=0.33391$ nel secondo brano, mentre nel primo $\rho=0.28502$ e nel terzo $\rho=0.22401$. Ad ottenere i punteggi più bassi è il liceo Artistico con $\rho=0.25284$ nel primo brano, $\rho=0.13476$ nel secondo brano, $\rho=0.14554$ nel terzo brano.

Liceo classico correlazione IE-brani

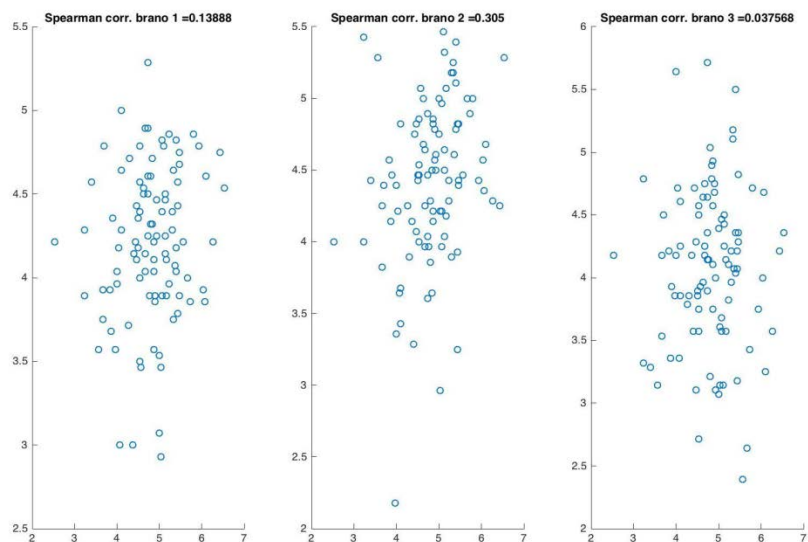


Grafico 24 – Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Classico

Liceo scientifico correlazione IE-brani

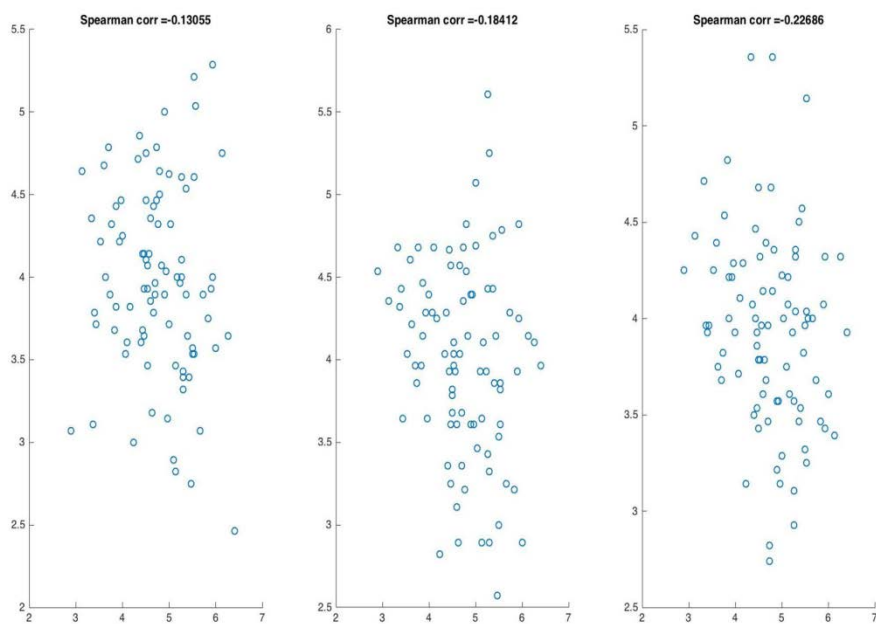


Grafico 25 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Scientifico

Liceo linguistico correlazione IE-brani

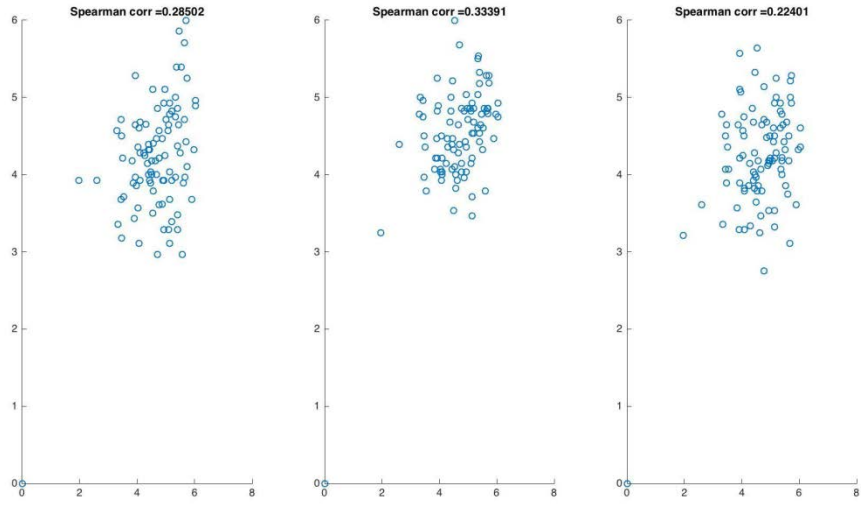


Grafico 26 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Linguistico

Liceo artistico correlazione IE-brani

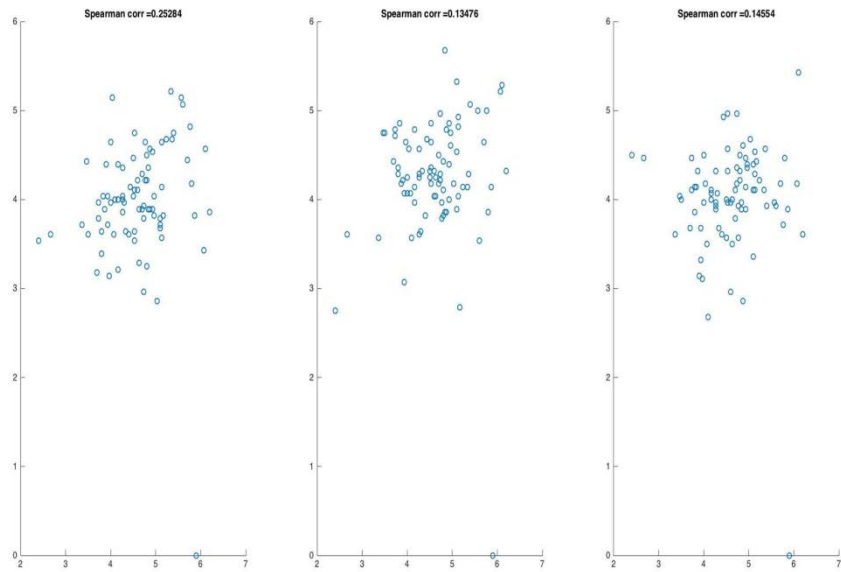


Grafico 27 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Artistico

Correlazione generale tra EI e comprensione brani

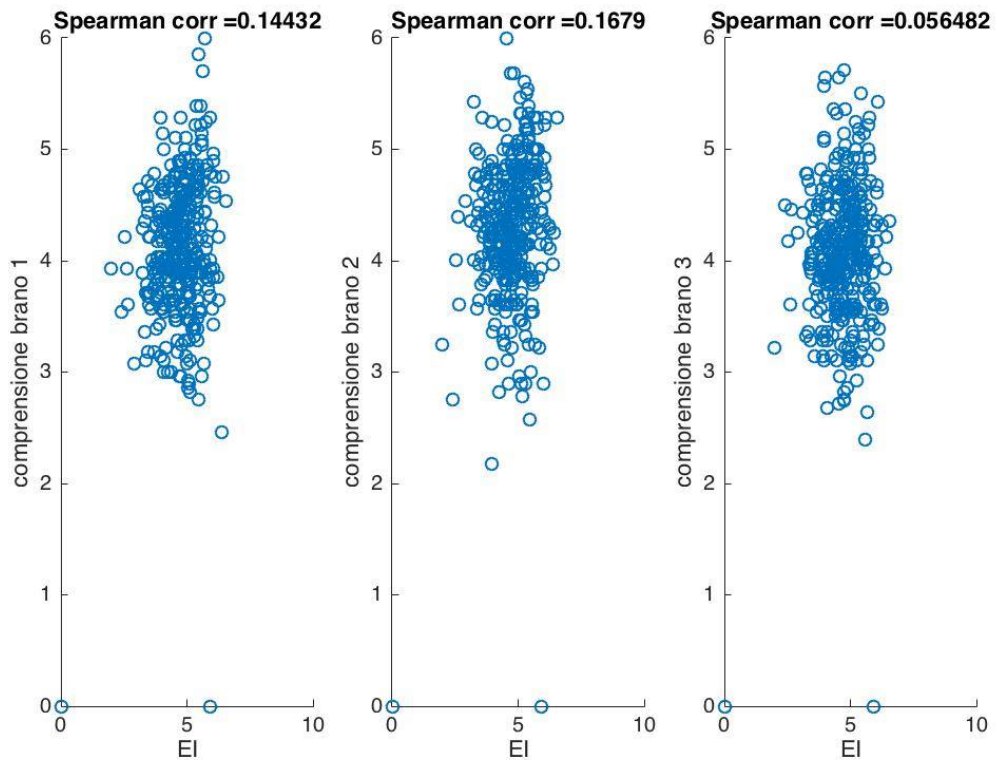


Grafico 28 - Correlazione generale di Spearman tra EI e comprensione brani

Appare chiaro, in questa rilevazione conclusiva, anche se i risultati ottenuti dai singoli indirizzi di studio sono maggiormente esplicativi, come in questo caso il rapporto tra le due variabili $X=EI$ e $Y=comprensione$ del brano sia significativa, soprattutto per quanto concerne il primo e il secondo brano raggiungono valori rispettivamente di $\rho=0.14432$ e di $\rho=0.1679$.

2. II SEZIONE: ANALISI QUANTITATIVA/QUALITATIVA (*mixed methods*)

2.1 Evocación

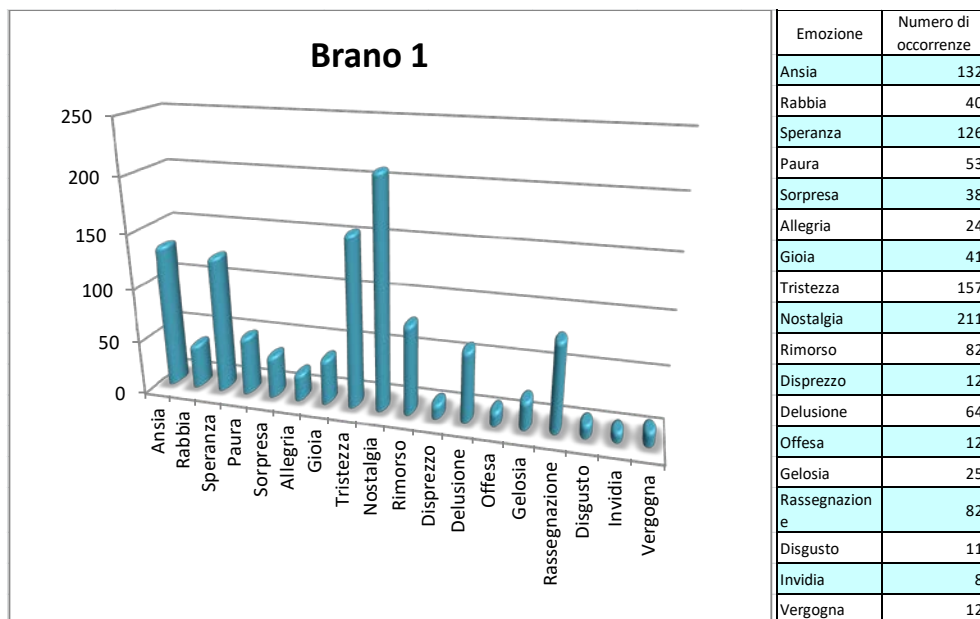


Grafico 29: Emozioni emerse dall'ascolto del brano 1

Risulta evidente nel grafico che i ragazzi hanno saputo cogliere pienamente l'atmosfera del brano. Il numero delle occorrenze, infatti, mette in rilievo come emergano in maniera preponderante le emozioni che l'autore voleva comunicare: nostalgia (211), tristezza (157), ansia (132), speranza (132), rassegnazione (82) e rimorso (82).

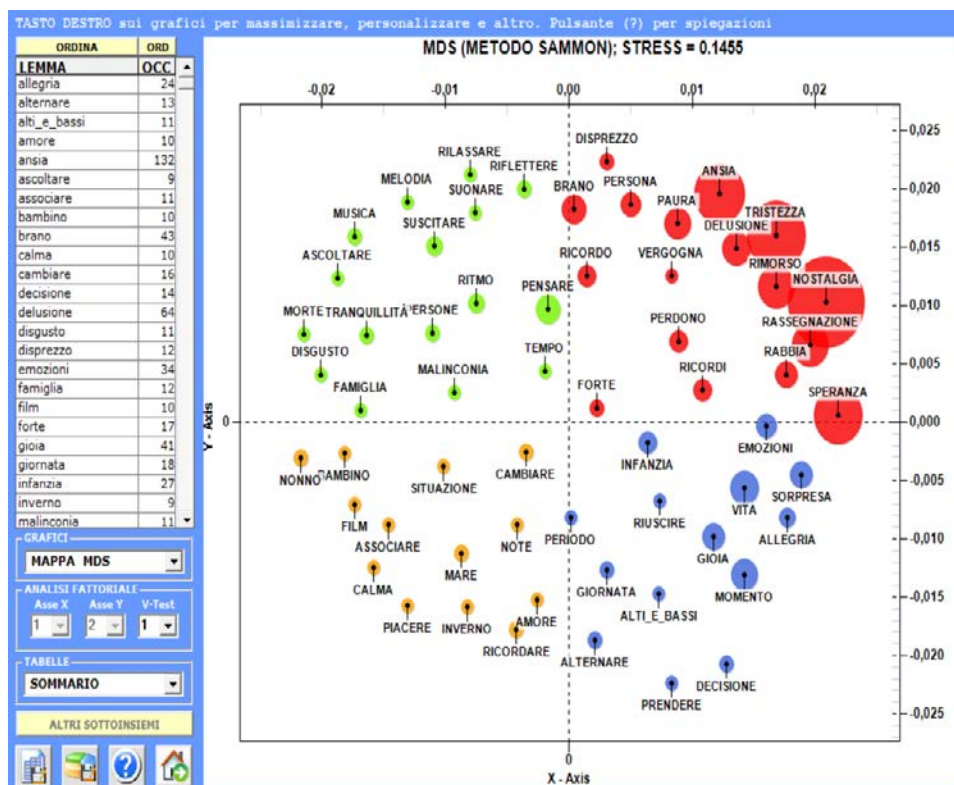


Grafico 30: Co-word analysis del 1 brano

Dallo studio della frequenza dei lemmi, inoltre, si riscontrano come predominanti nostalgia (211), tristezza (157), ansia (132), speranza (132). Apparentemente questi sembrano essere indipendenti l'uno dall'altro, ma se li si osserva nella loro relazione emozionale, si può constatare come siano interdipendenti. Ed è proprio il lemma nostalgia che funge da nodo di congiunzione. Guardarsi indietro migliora le nostre prospettive sul futuro, la nostalgia per il passato non va considerata come un segno di debolezza, ma piuttosto come uno stato psicologico che dona forza. Ritenuta a lungo un disordine mentale, la *saudade* è oggi vista come potente strumento per combattere ansia e depressione: il tempo che spendiamo crogiolandoci nella dolcezza dei ricordi è portatore di empatia sociale, ed antidoto contro la solitudine e l'alienazione. “La nostalgia connette il passato con il presente direzionandoci con positività verso il futuro” (Wildschut, Sedikides, 2006).

Vi sono, in particolare, tre aree misurabili del ricordo denominate: ruminazione, pensiero controfattuale e nostalgia. Le prime due sono legate a sentimenti negativi, a

sensazioni di amarezza e depressione: avvengono quando si utilizzano i ricordi negativi per farsi del male, per non dimenticare tutto il dolore vissuto, o per rinforzare rimorsi e rimpianti, non a caso tra le risposte date il lemma tristezza appare ben 157 volte, così come il lemma ansia 132, assumendo un ruolo predominante. La nostalgia, invece, si distingue per alcuni tratti positivi: “Essere nostalgici serve a ricordarsi dell’intimità provata in un altro tempo. E di conseguenza del fatto di essere capaci di costruire relazioni e raggiungere traguardi”. Ricordandoci di essere capaci di amare e di essere stati amati ci predisponiamo naturalmente con il sorriso verso il futuro. La nostalgia viene vista anche in seguito all’ascolto di questo brano come una sorta di meccanismo neurologico di difesa. Viene utilizzata per proteggersi da pensieri negativi e situazioni difficili. Grazie alla malinconia si compensano gli stati di disagio, e da qui il legame con il secondo lemma più importante speranza (132), che eleva il significato di ciò che si ricorda, connettendo continuamente con il passato, e trovando infine un nuovo senso di equilibrio.

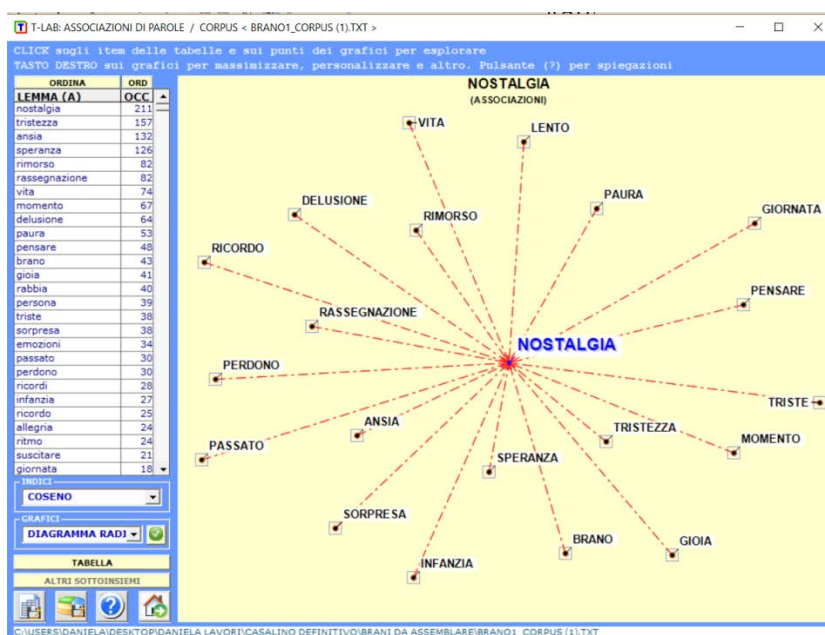


Grafico 31: Prossimità dell’unità lessicale nostalgia con gli altri lemmi

Questo grafico che mette in rilievo la prossimità dell’unità lessicale nostalgia con gli altri lemmi riesce ad esprimere la consapevolezza raggiunta dai ragazzi nell’esprimere la sfera emotiva del compositore. Il ricordo della sua terra natale non fa

che generare elementi di speranza, di sorpresa, di gioia, di tristezza, di ansia legati al suo passato e in particolare, alla sua infanzia.

2.2 El puerto

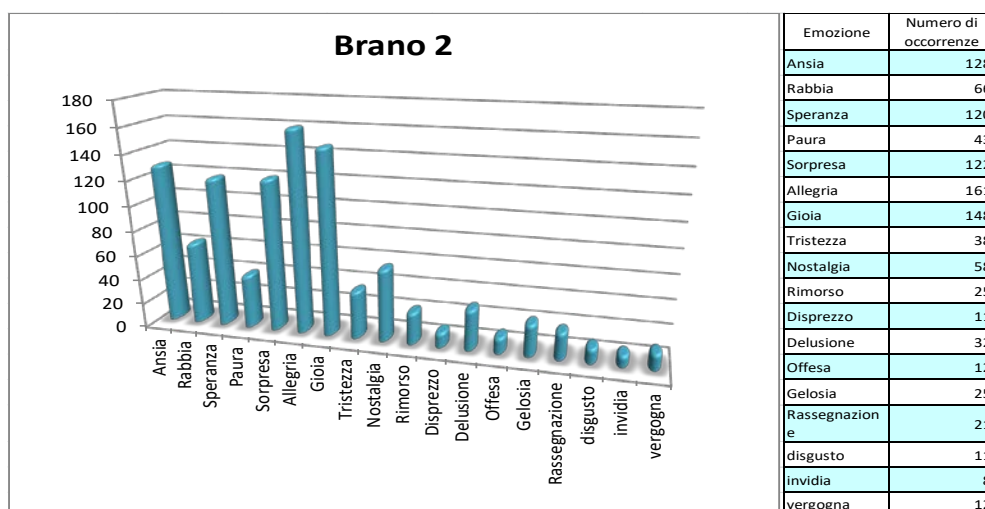


Grafico 32: Emozioni emerse dall'ascolto del brano 2

Il carattere vivo e dinamico del secondo brano appare subito chiaro agli ascoltatori.

Il numero delle occorrenze (Grafico 32), infatti, mette in rilievo come sia stato colto il carattere operoso, festoso, giocoso del porto di mare tanto da indurli a scegliere tra i diversi items soprattutto le emozioni positive: allegria (161), gioia (148), sorpresa (122), ansia (128), speranza (120).

Ed è per questo motivo che *El puerto* favorisce, infatti, una più alta correlazione tra l'EI e la comprensione stessa del linguaggio emozionale della musica; come è stato notato recentemente da alcuni ricercatori, una condizione di emotività positiva porta ad ampliare la capacità cognitiva (Wildschut, Sedikides, 2006) favorendo l'attenzione e la concentrazione.

A rendere ancora più chiari i risultati ottenuti è la co-word analysis (Grafico 33), un'analisi fattoriale che estrapola, dalle risposte date al questionario, le molteplici relazioni presenti tra le variabili lessicali utilizzate dai ragazzi. In particolare, il I

quadrante chiarisce il rapporto altamente positivo raggiunto con la realtà esterna (allegria, gioia, speranza, vita, felicità, ritmo) rappresentata in questo caso dall'ascolto del brano. I legami, infatti, con la propria dimensione interiore invasa da elementi negativi, Il quadrante (disgusto, rimorso, rabbia, invidia), si dissolvono man mano per lasciare spazio all'atmosfera briosa e festosa del porto di mare; questo passaggio avviene attraverso una acquisita consapevolezza degli elementi esterni a cui porta gradatamente la melodia dal ritmo incalzante di *El puerto*: danza, ricordare, brano, persone, primavera, estate, giorno, ricordo del III quadrante riescono ad allontanare le emozioni ostili (tristezza, vergogna, delusione, offesa, disprezzo, gelosia) presenti nel II quadrante.

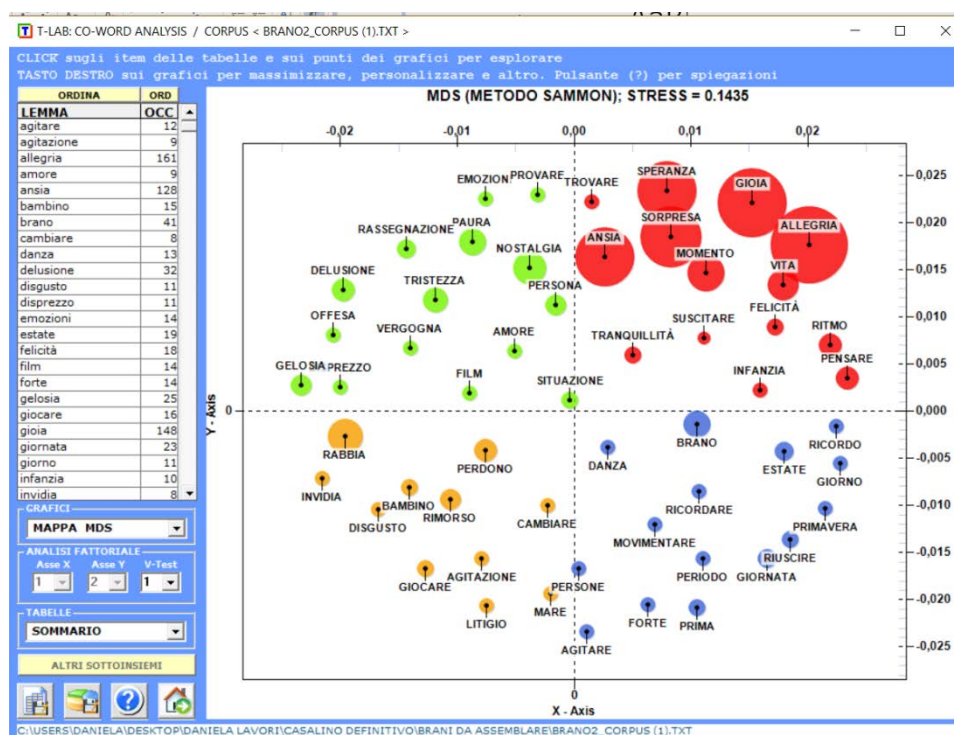


Grafico 33: Co-word analysis del 2 brano

Anche l'evidenziazione dell'associazione di parole al lemma allegria (Grafico 34) illustra nitidamente la relazionalità favorevole al mondo esterno suscitata dall'ascolto.

I lemmi più prossimi ad allegria possiedono una caratterizzazione emotiva altamente stimolante ed edificante: gioia, sorpresa, speranza, felice, bello, estate; solo sullo sfondo, appaiono come entità lontane e dimenticate la gelosia, la nostalgia, i

problemi che si contrappongono senza forza alla gioia, alla vita, alla speranza venendone completamente sopraffatti.

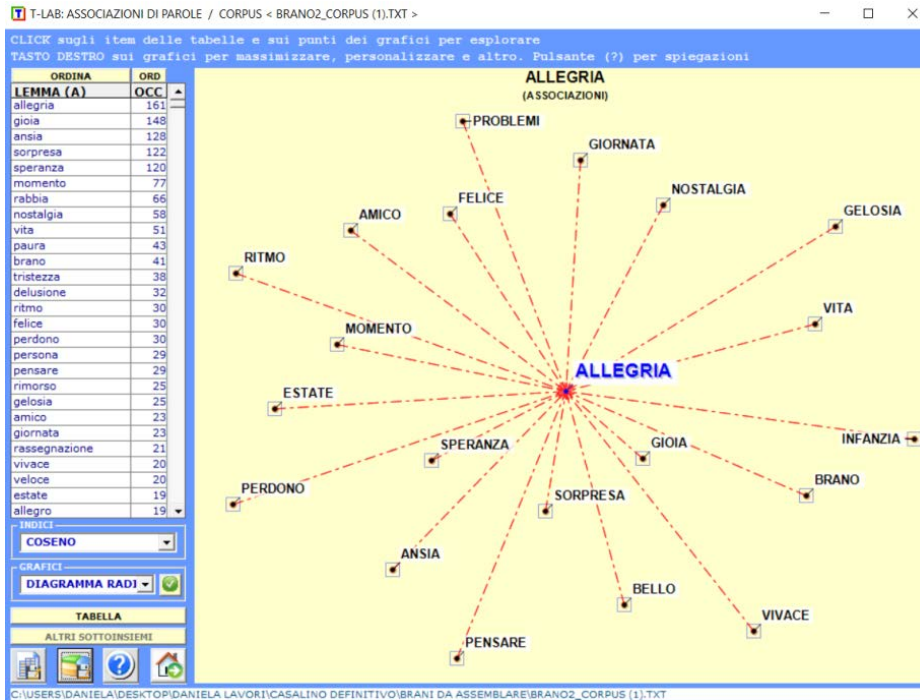


Grafico 34: Prossimità dell'unità lessicale allegria con gli altri lemmi

2.3 Málaga

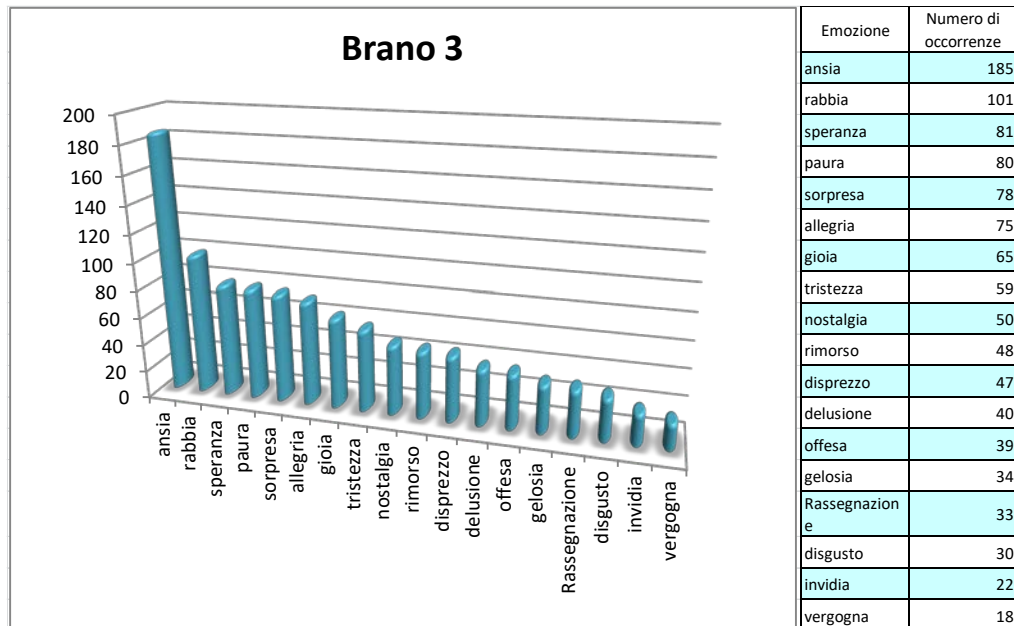


Grafico 35: Emozioni emerse dall'ascolto del brano 3

L'ultimo brano scelto in quanto di difficile decifrazione, sia per le sue caratteristiche modali (vi è un passaggio continuo tra la tonalità Si bemolle minore, tonalità d'impianto, e la relativa maggiore di Re bemolle, e altri scivolamenti in altre tonalità come Mi bemolle minore o Fa maggiore o La bemolle minore), sia per le caratteristiche ritmiche (il susseguirsi di spostamenti degli accenti nella parte acuta e anche nella parte bassa crea una variegata poliritmia).

Questa complessità, così come volutamente ricercato dallo sperimentatore, ha creato nei ragazzi notevoli difficoltà ed è per questo motivo, come si evidenzia nel grafico, che gli unici lemmi ad avere un valore preponderante sono: ansia con 185 occorrenze e rabbia con 101.

Ansia generata dall'incapacità dei soggetti di cogliere tutte le complesse stratificazioni melodiche e ritmiche presenti nel brano e rabbia, poiché i cambiamenti improvvisi non vengono in maniera adeguata colti dall'ascoltatore procurando una sorta di irritazione cognitiva ed emotiva (Labbe, Schmidt, Babin, Pharr, 2007).

Ed in questa maniera, si riesce anche a giustificare l'analisi della correlazione di Spherhman, il cui punteggio si è rivelato particolarmente basso nel rapporto tra comprensione brani/EI dagli alunni.

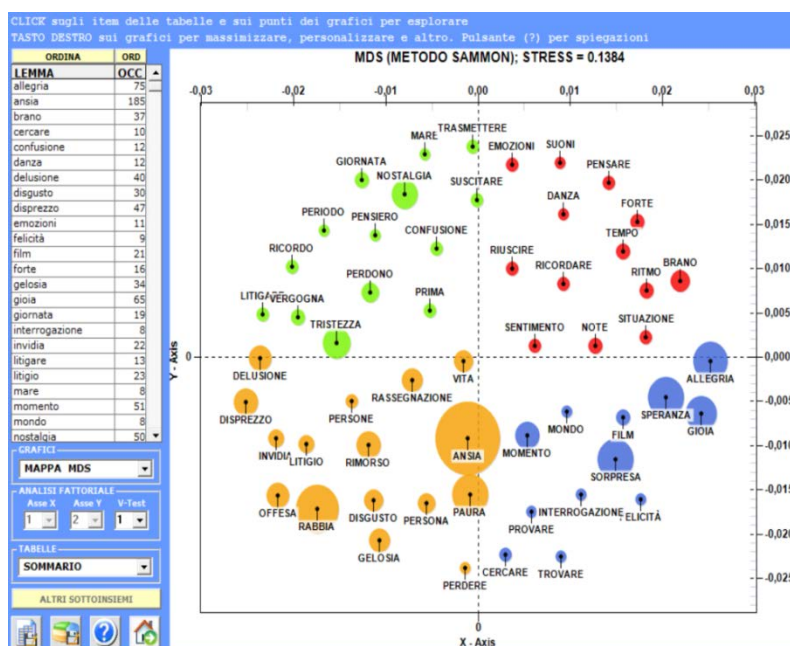


Grafico 36: Co-word analysis del 3 brano

Dalla Co-word analysis si intuisce immediatamente che attraverso l'ascolto di Málaga avviene negli adolescenti un repentino processo di introversione.

Il proiettarsi sul mondo esteriore cogliendone gli aspetti positivi non è più possibile, i discenti non comprendendo il difficoltoso linguaggio emozionale-musicale adoperato da Albéniz e per questo si isolano nel loro mondo interiore, intriso di ansia, rassegnazione, rimorso, rabbia, delusione e offesa, III quadrante. Anche se vi sono accenni ad emozioni positive allegria, speranza, gioia, sorpresa del II quadrante, questi non consentono un passaggio propositivo nella realtà esterna che viene allontanata con vigore, in quanto genera confusione, paura, tristezza e vergogna, IV quadrante.

L'analisi della prossimità dell'unità lessicale, ansia, con gli altri lemmi (Grafico 37) conferma questo sgretolamento della fiducia nella realtà esterna.

L'ansia generata dall'incapacità di comprendere, di analizzare, di riconoscere nelle note ascoltate qualche isolato elemento del proprio vissuto non può che generare paura, rabbia, tristezza, rimorso; e questa sensazione di inadeguatezza porta conseguentemente gli adolescenti, ancora poco consapevoli delle proprie possibilità e spesso con un basso grado di autostima, a non ritenere l'oggetto esterno eccessivamente complesso e intricato per la loro formazione musicale, ma a ritenersi responsabili di questo fallimento.

La mancanza di empatia nei confronti dell'oggetto esterno, il brano ascoltato, ha gettato nello sconforto l'ascoltatore privandolo della serenità necessaria per poter cogliere le variegate sfaccettature tonali e ritmiche. Le immagini, i riferimenti, i rimandi suggeriti dal compositore rinviano ad una costellazione di insolvenze intrise di rabbia, paura, rimorso e disgusto.

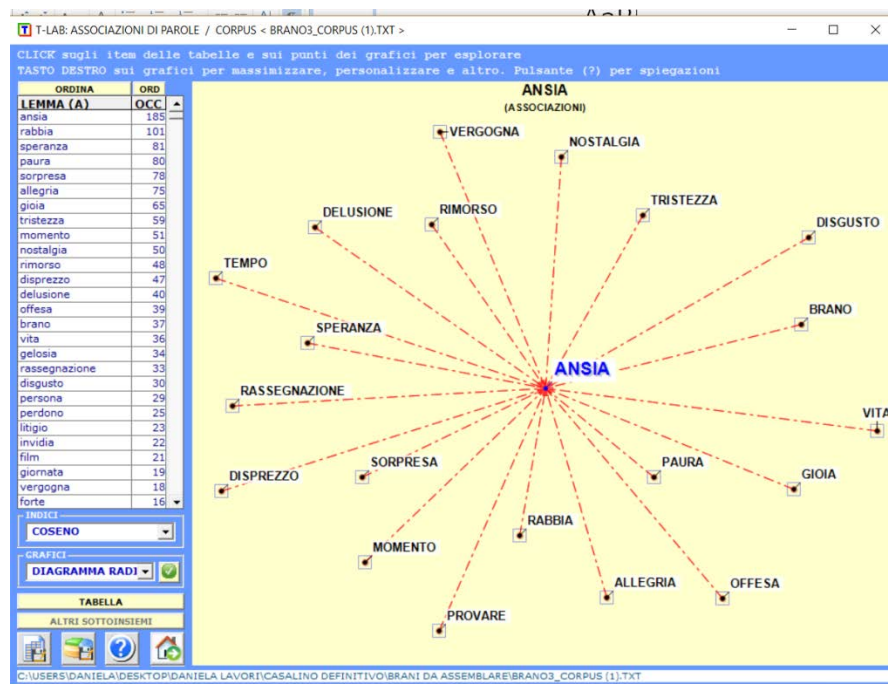


Grafico 37: Prossimità dell'unità lessicale ansia con gli altri lemmi

CAPÍTULO VII: CONCLUSIÓN

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nella discussione finale risulta necessario confrontarsi con gli obiettivi proposti e le ipotesi formulate nella parte iniziale del marco empirico. Dunque, in maniera dettagliata e puntuale viene data una risposta ad entrambi:

1° Per conoscere le variabili sociodemografiche degli adolescenti appartenenti a quattro gruppi in base alla frequenza di istituti scolastici differenti (Liceo Classico, Liceo Scientifico, Liceo Linguistico e Liceo Artistico) è stata utilizzata una scheda di rilevazione dei dati personali, che ha consentito di stabilire: età, convivenza o meno con i genitori e titolo di studio degli stessi, numero di fratelli e di sorelle, genere di musica preferito.

2° È stato possibile rilevare il diverso grado di intelligenza emotiva in base alla tipologia di Liceo frequentato, grazie allo strumento ideato dai due studiosi Petrides e Furnham nella versione italiana di Di Fabio: TEIQue-SF, successivamente quantificato con l'utilizzo del SPSS.

3° È stato possibile analizzare come gli adolescenti siano riusciti, attraverso il differenziale semantico e il questionario, ad individuare le emozioni suscitate dall'ascolto di tre brani musicali tratti dalla raccolta Iberia di Isaac Albéniz; in questo caso la quantificazione è avvenuta sia attraverso SPSS che attraverso il T-Lab.

4° Tutti i dati sopra elencati sono stati comparati in base alla tipologia di Liceo frequentato, al genere, alle classi, alla convivenza e al titolo di studio dei genitori, alla presenza dei fratelli/sorelle.

6° I risultati ottenuti dall'analisi delle domande a risposte aperte in base alla tipologia di Liceo frequentato sono stati variamente comparati tra di loro, evidenziandone le differenze e le similitudini.

7° Le due variabili, intelligenza emotiva e percezione musicale, con particolare riferimento alle emozioni sono state variamente messe in correlazione tenendo presenti anche le differenze sociodemografiche presenti.

Passando ora in rassegna le ipotesi è emerso:

1. Vi è una evidente correlazione tra il livello d'intelligenza emotiva degli adolescenti e la comprensione del linguaggio musicale. Come evidenziano questi ultimi grafici.

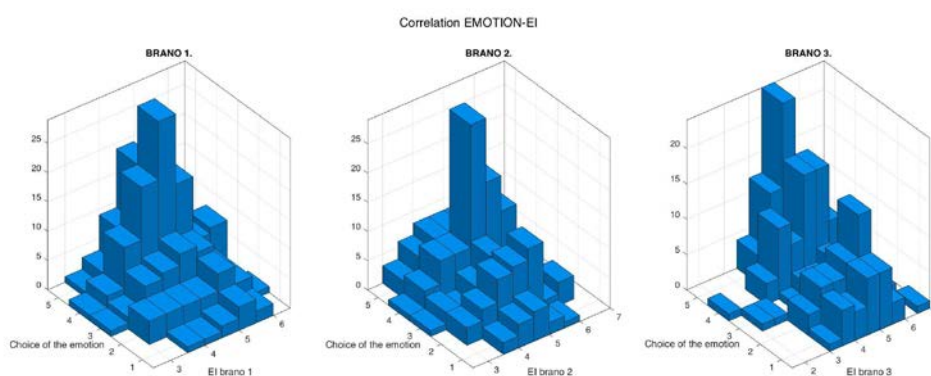


Grafico 38 – Correlazione tra intelligenza emotive e comprensione dei brani

2. Vi sono delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base alla tipologia di scuola frequentata: il livello di intelligenza emotiva è stato raggiunto dal classico, a seguire scientifico, linguistico ed infine artistico.

3. Vi sono delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base alla classe frequentata (terza o quarta). Gli alunni del terzo anno dimostrano un livello più alto rispetto a quelli del quarto anno. Probabilmente dovuta alla maggiore spontaneità dei primi, rispetto ai secondi.

4. Vi sono delle differenze per ciò che concerne il livello di intelligenza emotiva, in base al genere (maschio/femmina). I maschi hanno raggiunto punteggi più elevati, bisogna tenere uin considerazione il fatto che il loro numero era nettamente inferiore con un rapporto di 1:3 rispetto alla popolazione femminile.

5. Non sono state riscontrate delle differenze per ciò che concerne la comprensione del linguaggio musicale, in base al genere musicale che i ragazzi sono soliti ascoltare.

6. Le diversità sociodemografiche, prese in considerazione, non hanno influenzato nè il grado di intelligenza emotiva nè il livello di comprensione del linguaggio musicale.

7. Vi sono delle differenze per ciò che concerne il grado di comprensione del linguaggio musicale, in base alla tipologia di scuola frequentata. Viene, però, del tutto ribaltata l'ipotesi iniziale che gli alunni del Liceo Artistico, abbiano maggiore facilità nell'individuare le emozioni, dopo l'ascolto dei brani, in quanto sono maggiormente stimolati a confrontarsi regolarmente con il linguaggio artistico. Infatti, in tutte le valutazioni gli alunni del liceo artistico hanno ottenuto i punteggi inferiori.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Dal momento che è stata utilizzata sia un'indagine quantitativa che un'indagine qualitativa, si può ritenere che in parte le limitazioni sono state compensate dai due approcci differenti. Sicuramente mettendo a confronto i dati è emersa una maggiore comprensione dei brani attraverso l'utilizzazione del questionario, mentre il differenziale semantico si è rivelato uno strumento poco idoneo per definire in maniera puntuale le emozioni suscitate dall'ascolto dei brani.

Un altro limite è stato dato dall'impossibilità dello sperimentatore di somministrare il materiale in un'ambiente privo di possibili distrazioni, in quanto il gruppo classe era formato da un cospicuo numero di alunni che ascoltavano contemporaneamente il brano.

3. PROPUESTAS DE NUEVAS INVESTIGACIONES

Il marco empirico ha convalidato l'ipotesi iniziale della mia ricerca: il brano musicale può essere considerato un valido strumento per testare le competenze emotive, pertanto può risultare di grande utilità in successive ricerche, sia in ambito prettamente psicologico che in ambito pedagogico.

Tenendo, infatti, in considerazione che l'Intelligenza emotiva è un costrutto ancora non definito in maniera univoca e sottoposto a continue reinterpretazioni e che risulta particolarmente difficile tradurlo in termini operativi e quantificarlo oggettivamente, questo studio potrebbe avviare una serie di ricerche con lo scopo di sviluppare un nuovo strumento per la valutazione dell'EQ.

Se si considerano i limiti maggiori degli strumenti fin ora utilizzati (i test di *performance* troppo lunghi e dispendiosi, mentre i questionari *self-report* inefficaci nel valutare l'EI effettiva basandosi esclusivamente su quella percepita dal soggetto), il riconoscimento delle emozioni in un brano musicale potrebbe essere una terza soluzione per stimare il Quoziente Emozionale (EQ). Questa proposta, infatti, ridurrebbe notevolmente i difetti evidenziati negli altri metodi di valutazione attualmente in uso: il tempo richiesto per tale somministrazione è di 30 minuti circa e il materiale da utilizzare estremamente economico; inoltre, si eviterebbe il limite della *Socially Desirable Responding (SDR)* proprio dei questionari *self-report*, che induce chi effettua il test a descrivere sistematicamente sé stesso con un'inclinazione eccessivamente positiva; infine, potrebbe considerarsi un test non invasivo.

Per quanto riguarda, invece, l'aspetto formativo, l'ascolto dei brani musicali in classe con successiva somministrazione dei questionari potrebbe agevolare una programmazione didattica volta ad indagare i livelli dell'intelligenza emotiva degli alunni e ad intervenire positivamente per un'eventuale accrescimento della stessa.

BIBLIOGRAFÍA

Agmon, E. (1990). Music theory as cognitive science: some conceptual and methodological issues. *Music Perception*, 7, 285-308.

Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid.

Altenmüller, E., Schürmann, K., Lim, V. K., Parlitz, D. (2002). Hits to the left, flops to the right: different emotions during listening to music are reflected in cortical lateralisation patterns. *Neuropsychologia*. Vol. 40, Issue 13. Pages 2242–2256.

Antonakis, J. (2003). Why "emotional intelligence" does not predict leadership effectiveness: A comment on Prati, Douglas, Ferris, Ammeter and Buckley. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11 (4), 335-361.

Antonakis, J. (2004). On why "emotional intelligence" will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the "big five": An extension and rejoinder. *The International Journal of Organizational Analysis*, 12 (2), 171-182.

Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.

Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., Sitarenios, S. (2000). Emotional Intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, pp.176-182.

Baharloo, S. et al. (1988). Absolute Pitch: An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components. *Scienze direct*. Vol.62, Issue 2. Pagg. 224-231.

Baird, A. D., Walker, D. G., Biggs, V., Robinson, G. A. (2014). Selective preservation of the beat in apperceptive music agnosia: A case study. *Cortex*. Vol.53. Pages 27–33.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2001). *Emotional intelligence and self-actualization*. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press, pp. 82-97.

Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass. pp. 40-59

Barrett, L.F., Gross, J., Christensen, T.C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15, 713-724.

Bechara, A., Tranel, D., and Damasco, H. (2000). Characterization of decision making deficit of patients with ventro-medial prefrontal cortex. *Brain* 123, 2189–2202.

Bigand, E., Filipic, S., Lalitte, P. (2005). The Time Course of Emotional Responses to Music. *Annals of New York Academy of Sciences*. 1060, pp.429-37.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Hay/McBer. (1999). *Emotional competence Inventory*. Boston: Hay/McBer Group.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Bradberry, T, Su, L. (2003). Ability-versus skilled-based assessment of emotional intelligence, *Psicothema*, Vol.18, supl., pp. 59-66.

Bradberry, Travis & Greaves, Jean (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Francisco: Publishers Group West.

Brown, C. (2014). The Effects of Emotional Intelligence (EI) and Leadership Style on Sales Performance. *Economic Insights – Trends and Challenges*. Vol. III (LXVI). No. 3/ 1 - 14.

Cacioppo, J.T. & Berntson, G.G. (2004). Essays, in *Social neuroscience*. Cambridge, ISBN: 0262033232.

Carli, R., Paniccchia, R.M., (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Il Mulino. Bologna.

Carli, R., Paniccchia, R.M., Giovagnoli, F., Carbone, A., & Bucci, F. (2016). Emotional Textual Analysis. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. New York, NY: Oxford University Press.

Celibidache, C. (1985). Sulla fenomenologia musicale, *Conferenza tenuta il 21 giugno 1985 a Monaco di Baviera nella Sala Grande della Ludwig-Maximilian-Universität*.

Chabris, C.F. et al. (1999). Prelude or Requiem for the Mozart effect? *Nature*, 400, pp.826-8.

Chin, C. S (2003). The Development of Absolute Pitch: A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Developmental Age and Individual Cognitive Style. *Psychology of music. Vol 31, Issue 2*.

Ciancio, C. (2010). *Filosofia della musica e filosofia nella musica, Aracne, Roma*.

Ciarrocchi, J.V., Chan, A.J.C. e Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31, pp. 1105-1119.

Ciarrocchi, J.V., Chan, A.J.C. e Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, pp. 539-561.

Collet, H. (1948). *Albéniz et Granados*, Edition Le Bon Plaisir, Librairie Plon, Paris.

Conte, J. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.

Cooper, G., Meyer, L. B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music*. The University of Chicago press. Chicago.

Cox, A. (2012). Tripartite Subjectivity in Music Listening. *Indiana Theory Review*. Vol. 30, No. 1, pp. 1-43.

Davidson, R.J., Jackson, D.C., & Kalin, N.H. (2000). Personality and empathy sympathy, in H. Ickes. *The structure of scientific revolution*, 2nd ed.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

De Leo, D. (2008). *La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica*. Mimesis Edizioni. Milano.

De Leo, D. (2011). *Una convergenza armonica. Beethoven nei manoscritti di Michelstaedter e Merleau-Ponty*. Mimesis Edizioni. Milano.

De Leo, D. (2016). *Lettere in dialogo*. Trattati del Magistero dell'Arcivescovo D'Ambrosio alla Diocesi di Lecce, Edizioni Milella, Lecce.

Deliege, I., Sloboda, J. A. (1997). Perception and Cognition of Music. *Psychology Press Ltd*, p. 107.

Deliège, I., Sloboda, J. (1997). *Perception end cognition of music*, pp. 107. Psychology Press. UK.

Deutsch, D. (2013). Absolute pitch In D. Deutsch (Ed.). *The psychology of music*. 3rd Edition: 141–182.

Deutsch, D. (2013). *The Psychology of Music*. 3rd Edition. *San Diego: Elsevier*.

Deutsch, D., Dooley, K., Henthorn, T., Head, B. (2009). Absolute pitch among students in an American music conservatory: Association with tone language fluency. *Journal of the Acoustical Society of America*. 125 (4): 2398–2403.

Deutsch, D., Li, X. & Shen, J. (2013). Absolute pitch among students at Shanghai Conservatory of Music: A large-scale direct-test study. *Journal of the Acoustical Society of America*. 134: 3853–3859.

Di Fabio, A. (2010). *Sviluppare l'intelligenza emotiva in classe*. Giunti O.S., Firenze.

Di Fabio, A., & Blustein, D.L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 18, 71-81.

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students, *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.

Di Fabio, A., Giannini, M., & Palazzeschi, L. (2008). Intelligenza emotiva: Proprietà psicometriche della Emotional Intelligence Scale (EIS). *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 2, 61-71.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2009b). Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF): proprietà psicometriche della versione italiana. *Giornale di Psicologia dello sviluppo*, pp14-24.

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60 (1), 10-17.90.

Drake, C., Bertrand, D. (2001). *The quest for universals in temporal processing in music*. *Ann NY Acad Sci*; 930: 17-27.

Drake, C. & Bertrand, D. (2003). The quest for universal in temporal processing in music. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.

Drayna, D., Manichaikul, A., De Lange, M., Snieder, H. & Spector, T. (2001). Genetic correlates of musical pitch recognition. In *Human Science*. 291 (5510): 1969–1972.

Droit-Volvet, S., Ramos, D., Bueno, J. L. O, Bigand, E. (2013). Music, emotion, and time perception: the influence of subjective emotional valence and arousal? *Front Psychology*. 4:417.

Eerola, T., Friberg, A., Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues. *Front Psychology*. 4: 487.

Eisen, E.G. (2014). *The Effects of Arousal Induction on Infants Tempo Preferences*. Undergraduate Honours Theses. Paper 5.

Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole, *Nebraska Symposium of Motivation*, 1971: vol. 19. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 26.

Ekman, P. (1994). Strong Evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.

Ekman, P. (2008). *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Editore Amrita, collana Scienza e Compassione.

Ellis, R. J., Thayer, J. F. (2010). Music and Autonomic Nervous System (Dys) Function. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 27 No. 4, pp. 317-326.

Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003, October). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(1), Retrieved [date], from <http://www.eiconsortium.org>.

Farbood, M. (2012). A Parametric, Temporal Model of Musical Tension. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 29 No. 4, (pp. 387-428).

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., Buchner, A. (2007). G*power 3: A flexible statistical power analysis program for the social behavioral, and biomed science. *Behav Res Methods*; 39:175–191.

Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.

Forlè, F., Perani, D. (2013). Emotions in Music. An Overview of Musical Expressive Qualities. *Phenomenology and mind*. ISSN 2239-4028 (online).

Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D. (2009). Report Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology*. 19, 573–576.

Fujioka, T., Trainor, L. J., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C. (2004). Musical Training Enhance Automatic Encoding of Melodic Contour and Interval Structure. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 16, No. 6, Pages: 1010-1021.

Gabrielsson, A., Lindström, E., (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In Juslin P. N., Sloboda J. A. (Eds.), *Music and emotion: Theory, research, and applications* (pp. 367–400). Oxford: Oxford University Press.

Gagnon, L., Peretz, I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgments in equitone melodies. *Cognition and Emotion*, 17, 25–40.

Gallese, V., Keysers, C., Rizzolati, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends Cognition Scienze*. 8(9): pp. 396-403.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

Gardner, H., & Qualter, P. (2009). Emotional intelligence and borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 47, 94-98.

Gobl, C. (2003). The role of voice quality in communicating emotion, mood and attitude. *Speech Communication*. Vol.40 Issue 1-2. Pages 189-212.

Goldenberg, I., Matheson, K., Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performances-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.

Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York [tr.it. Intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano, 1996].

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Gregersen, P.K., Kowalsky, E., Kohn, N., Marvin, E. (2000). Early childhood music education and predisposition to absolute pitch. *American Journal of Medical Genetics*. 98 (3): 280–282.

Grimaldi Di Terresena, L., De Grandi, M., Inga, F., Cristofolini, M. (2016). Alessitimia e psicopatologia. *Formazione psichiatrica e scienze umane*. Università degli

studi di Catania, Dip. di chimica biologica, chimica medica e biologia molecolare. Sezione di psichiatria.

Hartmann, N. (1971). *Il problema dell'essere spirituale*, La Nuova Italia, Firenze.

Heidegger, M. (1995). *Lettera sull'umanesimo*, trad. it., Adelphi, Milano.

Heidegger, M. (1997). *L'origine dell'opera d'arte*, in ID., *Sentieri interrotti*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.

Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, libro primo: *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Den Haag tr. it. a cura di Filippini, E. (1976). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol.1, Giulio Einaudi, Editore, Torino.

Iuşcă, D. G. (2014). The Development of Absolute Pitch: The Early Training Theory. *Review of Artistic Education*. *ceeol.com*.

Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. The MIT Press. Cambridge (Ma). ID (1991). Parts and Boundaries. *Cognitions*. 41, pp. 9-45.

Jager, D.T., Hokyong, R. (2016). Low Arousing Positive Affect Broadens Visual Attention and Alters the Thought-Action Repertoire While Broadened Visual Attention Does Not. *Frontiers Psychology*. 7:1652.

Jeong, E., Hokyong, R. (2016). Melodic Contour Identification Reflects the Cognitive Threshold of Aging. *Front Aging Neuroscience*. 8:134.

Jones, M. H., West, D., Estell, D. B. (2006). The Mozart Effect: Arousal, Preference, and Spatial Performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 5, No. 1, 26–32.

Juslin, P.N., Sloboda, J.A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press. In *PsycINFO Database Record (c) 2016 APA*.

Krumhansl, C. L., Juszc, P.W. (1990). Infants' Perception of Phrase Structure in Music. *Psychological science*. 1, pp.70-73.

Labbe, E., Schmidt, N., Babin, J., Pharr, M. (2007). Coping with Stress: The Effectiveness of Different Types of Music. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*. December 2007, Volume 32, Issue 3, pp 163–168.

Leng, X., Shaw, G. L. (1991). Toward a Neural Theory of Higher Brain Function Using Music as a Window. *Concepts in Neuroscience*, 2, pp. 229-58.

Lerdahl, F., Jackendoff, R. (1983). A Generative theory of tonal music. *The MIT Press*, Cambridge, USA.

Licciardello, O. (2013). Gli strumenti psicosociali nella ricerca e nell'intervento. Premesse epistemologiche e dimensioni applicative. Edizioni Franco Angeli.

López-Teijón, M., García-Faura, Á., Prats-Galino, A. (2015). Fetal facial expression in response to intravaginal music emission. *Ultrasound*, vol. 23.

Manovreli, S., Petrides, K. V., Shove, C., Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17: 516-526.

Manovreli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. (2009). Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.

Manovreli, S., Petrides, K.V., Shove, C., & Whitehad, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.

Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mavrovely, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), pp. 267-298.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, (pp. 3-31). New York: Basic.

Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 27, pp. 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. e Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp.267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P.& Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P.& Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or eclectic traits, *American Psychologist*, 63, 6, 503-517.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, pp. 97-105.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, pp. 232-242.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence. The case for ability testing. In R. Bar-On e in J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, pp. 320-342. New York: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems.

Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Gallimard, Paris; trad. it. *L'Occhio e lo Spirito*, p.42, a cura di Invitto, G. (1971). Milella, Lecce.

Merleau-Ponty, M. (1968). *Possibilità de la philosophie*, Résumés de cours. Gallimard, Paris.

Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press. Chicago.

Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press. Chicago.

Michelstaedter, C. *Lettera alla sorella Paola del 30 maggio 1909*, in *Epistolario*, a cura di Campailla, S. (1983). Adelphi, Milano.

Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356- 1368.

Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Luminet, O., & Coumans, N. (2009). An experimental investigation of the moderating effects of trait emotional intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455-477.

Miyazaki, K. (1988). Musical pitch identification by absolute pitch possessors. *Percept Psychophys*. 44(6):501-12.

Monet, C. (1912). Lettera allo scrittore Gustave Geffroy. Cit. Wildenstein, D. (1972). *Gli impressionisti*, Fratelli Fabbri Editori, Milano.

Moore, K.S., Hanson-Abromeit, D. (2015). Theory-guided Therapeutic Function of Music to facilitate emotion regulation development in preschool-aged children. *Front Hum Neuroscience*, 9:572.

Nan, Y., Knösche, T. R., Friederich, A.D., (2006). The perception of musical phrase structure: A cross-cultural ERP study. *Brain Research*. 1094,179.

Nantais, K. M., Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart Effect: An artifact of Preference. *Psychological Science*, 10 (4), pp.370-2.

Niglas, K. (2000). Combining quantitative and qualitative approaches. *European Conference on Educational Research*. Edinburgh.

Oberauer, K., Schulze, R., Wilhelm, O., Süß, H.M. (2005). Working memory and intelligence--their correlation and their relation: comment on Ackerman, Beier, and Boyle. *Psychol Bull.* 131(1):61-5.

Osgood, C.E, Suci, G. J., Tannebaum, P.H. (1957). *The Measurement of Meaning*.

Urbana: University of Illinois Press.

Padial Garrido, C. A. (2016). *Música y polisemia. Folklore y Flamenco en Iberia de Albéniz*. Thesis doctoral. Universidad de Málaga.

Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.

Palmer, C., & Krumhansl, C. L. (1990). Mental representations for musical meter. *Journal of Experimental Psychology - Human Perception and Performance*, 16 (4), 728-741.

Parncutt, R., Levitin, D. J. (2001). Absolute Pitch. Sadie, S. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.

Peretz, I. (1996). Can we lose memory for music? A case of music agnosia in a nonmusician. *Journal of Cognitive neuroscience*. 8, pp.481-96.

Peretz, I. (2001). Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions. In, P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press, pp.105-134.

Pérez Sánchez, A. (2014). *El legado sonoro de Iberia de Isaac Albéniz: la grabación integral: un estudio de caso*. Thesis doctoral. Universidad Complutense Madrid.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004b). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.

Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Phelps, E. A. (2006). *Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala*. Department of Psychology, New York University, New York, New York. *Annual Review of Psychology*, Vol. 57: 27-53.

Pozzoli, E. (1984). *Sunto di Teoria Musicale. II Corso*. Ricordi G., & C, Milano. WWW.Percezionedellamusica.it

Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, 25, 11-20.

Rapp, B. (2001). *The Handbook of Cognitive Neuropsychology: What Deficits Reveal about the Human mind*. Psychology Press.

Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, p.611.

Resnicow, J. E., Salovey, P., Bruno, H. (2004). Is Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 22 No. 1; (pp. 145-158).

Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Meerum Terwogt, M., Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, pp. 756-761.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an "intelligence"? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.

Rossi, L. (2010). *Teoria Musicale*, Ed. Carrara, Bergamo.

Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory (ECI): Technical manual*. Boston: Hay/Mcber Group.

Salovey, P., Grewal D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Psychological Science*, Vol. 14, No. 6, pp. 281-285.

Salovey, P., Hsee, C.K., and Mayer, J.D. (1993), *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*, in D.M. Wegner and J.W. Pennebaker, (Eds.), *Handbook of Mental Control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 258-277.

Salovey, P., Hsee, C.K., Mayer, J.D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D.M. Wegner and J.W. Pennebaker, (Eds.), *Handbook of Mental Control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., pp. 258-277.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, pp.185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Tuevey, C., Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J. W. Pennebaker (a cura di), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154). American Psychological Association, Washington, DC.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Schaefer, R. S. (2014). Mental Representations, in *Musical Processing and their Role in Action-Perception Loops*. EMR, University of California, Santa Barbara.

Schaefer, R. S., Morcom, A.M., Roberts, N. & Overy, K. (2014). Moving to music: Effects of heard and imagined musical cues on movement-related brain activity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 774.

Schellenberg, E.G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? *The cognitive neuroscience of music*. Oxford University Press, pp.430-48.

Schellenberg, E.G. (2011). Music Lessons, Emotional Intelligence, and IQ. *Music perception*. 29(2):185-194.

Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi (2007). *Psicologia della musica*. Carrocci editore. Roma.

Schubert, E., Stevens, C. (2006). The Effect of Implied Harmony, Contour and Musical Expertise on Judgments of Similarity of Familiar Melodies. *Journal of New Music Research*. Vol. 35, No. 2, pp. 161 – 174.

Schulkin, J., Raglan, G.B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Front Neuroscience*. 8: 292.

Siegling, A.B., Ashley, K., Vesely, K. V., Petrides & Donald, H., Saklofske (2015). Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF). *Journal of Personality Assessment*, 97:5, 525-535, DOI: 10.1080/00223891.2015.1013219.

Sloboda, J. A. (1987). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Review by: James W. Sherbon, Kacper Miklaszewski. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. No. 94 (Fall, 1987), pp. 77-82.

Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.

Sloboda, J.A. (2005). *Talent and Skill Development. Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press, Oxford.

Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The Encyclopedia of Informal Education*, North Holland Publishing, Amsterdam.

Sternberg, R. J. (1985). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Penguin.

Taksic, V., Mohoric, T. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in Positive Outcomes in Life. *3rd European Conference on Positive Psychology Braga*, Department of Psychology Faculty of Science and Arts, University of Rijeka.

Tannous, A., Matar, J. (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 1017–1022.

Taylor, G.J., & Bagby, R.M. (2004). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 63, 68-77.

Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.

Theusch, E., Basu, A. & Gitschier, J. (2009). Genome-wide Study of Families with Absolute Pitch Reveals Linkage to 8q24.21 and Locus Heterogeneity. *American Journal of Human Genetics*. 85 (1): 112–119.

Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-375.

Tiessen, H. (1928). Zur Geschichte der jüngsten Musik, Berlin. Cit. in Schlüren, M. (2000). Einbeit von Gehalt und Gestalt.

Trainor, L. J., Desjardins, R.N. (1999). A Comparaison of Contour and Interval Processing in Musicians and Non musicians Using Event-Related Potentials. *Australian Journal of Psychology*. Vol.3, pp 147-153.

Trainor, L. J., & Trehub, S. E. (1993). Musical context effects in infants and adults: Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 615-626.

Trehub, S. E., Dale Bull, D., Thorpe, L.A. (1984). Infants' Perception of Melodies: The Role of Melodic Contour. *Child Development*, Vol. 55, No. 3 (Jun., 1984), pp. 821-830

Trheub, S.E., Thorpe, L. A. (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology Revue Canadienne de Psychologie*. 43(2):217-29.

Trombini, E., Mancini, G. (2011). *Dalle emozioni all'intelligenza emotiva. Comprendere per educare*. Espress Edizioni.

Umemoto, T. (1990). The Psychological Structure of Music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 8, No. 2, pp.115-117. University of California Press.

Van Der Zwaag, M. D., Westerink, J.H.D.M., Van den Broek, E.L. (2011). Emotional and Psychophysiological Responses to Tempo, Mode, and Percussiveness. *Musicae Scientiae*. Vol.15, Issue 2.

Volchegorskaya', E., Nogina, O. (2014). Musical Development in Early Childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Pages 364–368.

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational psychologist*. 41 (4), 207–225.

Wertheimer, M. (1923). *Laws of Organization in Perceptual Form*. First published as Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II, in *Psychologische Forschung*, 4, 301-350. Translation published in Ellis, W. (1938). *A source book of Gestalt psychology* (pp. 71-88). London: Routledge & Kegan Paul.

Wildschut, T., Sedikides, C. (2006). Nostalgia: Content, Triggers, Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 91, No. 5, 975–993.

Waterhouse, L. (2006). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theorie. *Education al psychologist*, 41 (4), 247-257.

Yamashita, S., Iwai, K., Akimoto, T., Sugawara, J., Kono, I. (2006). Effects of music during exercise on RPE, heart rate and the autonomic nervous system. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. Turin 46.3: 425-30.

Zatorre, R.J. (1991). Recognition memory for text and melody of songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol 17(4), 793-804.

Zatorre, R.J., Belin, P., Penhune, V.B. (2002). Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends Cognitive Science*. 6 (1):37-46.

Zhao, T. C., Kuhl, P. K. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 113, n°119.

INDICE DEI NOMI

Agmon.....	102, 234	Christensen.....	235
Akimoto.....	251	Ciancio.....	142, 236
Albéniz8, 9, 10, 11, 13, 18, 23, 24, 25, 29, 31, 46, 47, 49, 54, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 152, 153, 155, 156, 157, 160, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 178, 180, 182, 186, 191, 193, 228, 234, 236, 245, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303		Ciarrocchi.....	71, 73, 74, 76, 236
Alcaide.....	239	Collet.....	149, 155, 236
Altenmüller.....	234	Conte.....	73, 236
Antonakis.....	69, 234	Cooper.....	81, 109, 111, 236
Ashley.....	78, 248	Coumans.....	89, 244
Austin.....	71, 76, 234	Cox.....	128, 237
Babin.....	43, 46, 225, 242	Cristofolini.....	88, 240
Bachman.....	85, 234	Dale Bull.....	250
Bagby.....	249	Damasco.....	94, 235
Baharloo.....	118, 234	Davidson.....	95, 237
Baird.....	123, 234	Davies.....	70, 237
Bajgar.....	90, 236	De Grandi.....	88, 240
Bakker.....	91, 242	De Lange.....	238
Bar-On19, 45, 50, 62, 65, 66, 75, 83, 85, 86, 205, 234, 235, 243, 245		De Leo4, 8, 10, 12, 22, 36, 45, 53, 134, 141, 142, 200, 237	
Barrett.....	71, 235	Deliege.....	105, 106, 237
Basu.....	119, 249	Deliège.....	237
Bechara.....	94, 235	Desjardins.....	106, 250
Belin.....	251	Deutsch.....	115, 116, 117, 120, 237
Benvenuto.....	235	Di Fabio8, 10, 12, 19, 28, 45, 50, 77, 78, 82, 83, 86, 190, 237, 238	
Berntson.....	236	Dooley.....	117, 120, 237
Bertrand.....	21, 45, 51, 99, 238	Downey.....	20, 45, 51, 86, 238
Bigand.....	129, 133, 235, 238	Drake.....	21, 45, 51, 99, 238
Biggs.....	123, 234	Drayna.....	120, 238
Blustein.....	83, 238	Droit-Volvet.....	133, 238
Boyatzis.....	69, 77, 85, 235	Eerola.....	21, 45, 52, 132, 238
Brackett.....	81, 86, 89, 235	Egan.....	76, 234
Bradberry.....	69, 235	Eisen.....	239
Bresin.....	21, 45, 52, 132, 238	Eisen.....	239
Brown.....	20, 45, 51, 235	Ekman.....	8, 10, 12, 59, 93, 126, 239
Bruno.....	47, 247	Ellis.....	239, 250
Bucci.....	45, 236	Ellis.....	239
Bueno.....	133, 238	Epel.....	88, 248
Cacioppo.....	95, 236	Epel.....	248
Campbell.....	85, 234	Erdfelder.....	46, 239
Caputi.....	74, 236	Estell.....	102, 241
Carbone.....	45, 236	Extremera.....	239
Carli.....	8, 10, 12, 24, 31, 45, 55, 193, 236	Farbood.....	239
Caruso20, 46, 51, 62, 73, 77, 85, 91, 96, 208, 242, 243		Faul.....	20, 46, 51, 90, 239
Celibidache.....	144, 236	Fernandez-Berrocal.....	89, 239
Chabris.....	101, 236	Filipic.....	129, 235
Chan.....	67, 74, 236	Forlè.....	239
Chin.....	119, 236	Fox.....	67, 80, 249
		Fraisse.....	110, 239
		Frederickson.....	47, 77, 78, 89, 91, 245, 246
		Friberg.....	21, 45, 52, 132, 238
		Friederich.....	115, 244
		Fritz.....	107, 239
		Fujioka.....	21, 46, 52, 104, 105, 240

Furnham	8, 10, 12, 19, 28, 47, 50, 62, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 83, 86, 88, 89, 91, 92, 190, 242, 245, 246
Gabrielsson	8, 10, 12, 21, 22, 46, 52, 53, 130, 131, 240
Gagnon	8, 10, 12, 21, 22, 46, 52, 53, 131, 240
Gallese	95, 240
García-Faura	98, 242
Gardner	61, 240, 247
Geher	74, 243
Giannini	77, 238
Gignac	245
Giovagnoli	45, 236
Gitschier	119, 249
Gobl	132, 240
Goldenberg	71, 87, 240
Goldman	248
Goleman	62, 67, 68, 69, 77, 91, 95, 125, 235, 239, 240
Gosselin	107, 239
Greaves	69, 235
Gregersen	117, 240
Grimaldi Di Terresena	88, 240
Gross	235
Hansen	20, 45, 51, 86, 238
Hansenne	88, 244
Hanson-Abromeit	244
Hartmann	143, 241
Head	117, 120, 237
Heidegger	141, 241
Henthorn	117, 120, 237
Hokyoung	106, 241
Howe	98, 249
Husserl	144, 145, 241
Husserl	145
Inga	88, 240
Iuşcă	118, 241
Iwai	251
Jackendoff	110, 111, 112, 133, 241, 242
Jackson	95, 237
Jager	241
Jentschke	107, 239
Jeong	106, 241
Jones	102, 241
Juszcz	114, 241
Juslin	46, 125, 127, 130, 240, 241, 245
Kakigi	21, 46, 52, 104, 105, 240
Kalin	95, 237
Kenny	83, 238
Keysers	240
Knösche	115, 244
Kohn	117, 240
Kowalsky	117, 240
Krumhansl	21, 47, 51, 100, 114, 241, 245
Labbe	43, 46, 225, 242
Lalitte	129, 235
Lang	46, 239
Leng	101, 242
Lerdahl	110, 111, 112, 242
Leroy	67, 79, 244
Levitin	115, 116, 245
Licciardello	8, 10, 12, 24, 29, 46, 54, 191, 242
Lim	234
Lindström	8, 10, 12, 21, 22, 46, 52, 53, 131, 240
Lloyd	20, 45, 51, 86, 238
López-Teijón	98, 242
Luminet	67, 79, 88, 89, 244
Mancini	19, 47, 50, 92, 250
Manichaikul	120, 238
Manocha	245
Manovrelì	67, 88, 242
Mantler	240
Marvin	117, 240
Matar	89, 249
Matheson	240
Matthews	76, 242, 246, 247
Mavroveli	78, 86, 91, 246
Mavrovely	242
Mayer	19, 20, 46, 50, 51, 59, 62, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 85, 86, 89, 90, 91, 96, 235, 242, 243, 247, 248
Mayer	248
Meerum Terwogt	247
Menil	88, 244
Merleau-Ponty	45, 134, 140, 149, 237, 243
Meyer	86, 109, 111, 127, 133, 236, 243
Michelstaedter	147, 237, 244
Miers	89, 247
Mikolajczak	67, 79, 88, 89, 244
Miyazaki	117, 244
Mohoric	85, 249
Monet	143, 244
Moore	244
Mountstephen	20, 45, 51, 86, 238
Mouskounti	47, 78, 96, 246
Nan	115, 244
Nantais	101, 244
Nelis	244
Niglas	36, 46, 200, 245
Niven	47, 78, 96, 246
Nogina	98, 250
Oberauer	95, 245
Oosterveld	89, 247
Osgood	29, 30, 46, 191, 245
Padial Garrido	23, 46, 245
Palazzeschi	8, 10, 12, 19, 28, 45, 50, 77, 82, 83, 86, 190, 238
Palfai	248
Palmer	21, 47, 51, 75, 100, 245
Paniccia	8, 10, 12, 24, 31, 45, 55, 193, 236
Pantev	21, 46, 52, 104, 105, 240
Parker	45, 83, 86, 235, 243
Parlitz	234
Parncutt	115, 245

Perani.....	239
Peretz8, 10, 12, 21, 22, 45, 46, 52, 53, 99, 122, 123, 124, 125, 131, 238, 240, 245	
Pérez Sánchez.....	193, 245
Petride.....	20, 51, 242, 245
Petrides8, 10, 12, 19, 20, 28, 47, 50, 51, 62, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 91, 92, 96, 190, 242, 244, 245, 246, 248	
Petrides & Donald.....	248
Pharr.....	43, 46, 225, 242
Phelps.....	95, 246
Pizzarro.....	239
Pozzoli.....	104, 246
Prats-Galino.....	98, 242
Qualter.....	61, 80, 86, 240, 247
Quoidbach.....	88, 244
Raglan.....	248
Ramos.....	133, 238
Rapp.....	123, 247
Rauscher.....	101, 247
Resnicow.....	20, 47, 51, 96, 247
Rhee.....	77, 235
Rieffe.....	89, 242, 247
Rizzolati.....	240
Robert.....	237
Roberts.....	62, 71, 237, 242, 246, 247, 248
Robinson.....	123, 234
Ross.....	21, 46, 52, 104, 105, 240
Rossi.....	247
Roy.....	67, 79, 244
Saklofske.....	76, 78, 234, 248
Sala.....	77, 144, 236, 247
Salovey20, 46, 47, 51, 59, 62, 63, 72, 73, 76, 77, 85, 86, 88, 91, 96, 242, 243, 247, 248	
Sammler.....	107, 239
Sangareau.....	67, 78, 91, 242, 246
Schaefer.....	21, 47, 51, 100, 248
Schellenberg.....	101, 210, 244, 248
Schmidt.....	43, 46, 225, 242
Schön, Akiva-Kabiri.....	98, 110, 248
Schubert.....	101, 105, 248
Schulkin.....	248
Schulze.....	245
Schürmann.....	234
Shaw.....	101, 242, 247
Shove.....	67, 242
Siegling.....	78, 248
Sitarenios.....	46, 85, 234, 243
Sloboda46, 98, 99, 105, 106, 125, 127, 237, 240, 241, 245, 249	
Smith.....	70, 249
Snieder.....	120, 238
Spector.....	120, 238
Stankov.....	237
Stein.....	60, 85, 234, 249
Sternberg.....	61, 62, 77, 249
Stevens.....	105, 248
Stough.....	20, 45, 51, 86, 238, 245
Stroud.....	88, 248
Suci.....	29, 30, 46, 191, 245
Sugawara.....	251
Süss.....	245
Taksic.....	85, 249
Tannebaum.....	46, 245
Tannous.....	89, 249
Taylor.....	87, 249
Tett.....	67, 80, 91, 249
Thayer.....	239
Theusch.....	119, 249
Thorndike.....	60, 249
Thorpe.....	105, 114, 250
Tiessen.....	140, 144, 250
Trainor 21, 46, 52, 104, 105, 106, 107, 240, 250	
Tranel.....	94, 235
Travis.....	235
Trehub.....	105, 107, 114, 250
Trheub.....	114, 250
Trombini.....	19, 47, 50, 250
Tuevey.....	248
Umemoto.....	103, 250
Van den Broek8, 10, 12, 21, 22, 47, 52, 53, 131, 250	
Van Der Zwaag8, 10, 12, 21, 22, 47, 52, 53, 131, 250	
Vesely.....	78, 248
Volchegorskaya'.....	98, 250
Walker.....	123, 234
Wang.....	67, 76, 80, 249
Warner.....	89, 235
Waterhouse.....	102, 250, 251
Wertheimer.....	250
West.....	102, 235, 241
Westerink 8, 10, 12, 21, 22, 47, 52, 53, 131, 250	
Whitehad.....	242
Whitehead.....	242
Whiteley.....	247
Wildschut.....	40, 42, 47, 220, 222, 251
Wilhelm.....	95, 245
Woolery.....	88, 248
Yamashita.....	251
Zatorre.....	45, 99, 120, 238, 251
Zeidner.....	242, 246, 247
Zhao.....	110, 251

INDICE TABELLE

Tabla 1 - Número de la muestra	27
Tabla 2 – Velocidad de Evocación. Ejecución de Alicia de Larrocha.....	32
Tabella 3 – Rapporto tra ritmo e tonalità durante l’ascolto	103
Tabella 4 – Numero campione.....	189
Tabella 5 – Velocità di Evocación. Esecuzione di Alicia de Larrocha.....	194
Tabella 6: Numero soggetti in base al liceo, alle classi e al genere	304
Tabella 7: Numero sorelle/fratelli.....	305
Tabella 8: Numero fratelli /sorelle in base al liceo e alle classi.....	305
Tabella 9: Numero fratelli/sorelle in base al liceo, le classi e al genere	306
Tabella 10: Numero complessivo conviventi, non conviventi e non dichiarato	307
Tabella 11: Numero conviventi, non conviventi e non dichiarato conviventi in base al liceo e alle classi	307
Tabella 12: - Titolo di studio dei genitori	308
Tabella 13: - Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi e al genere. Media e DS.....	315
Tabella 14: - Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi e al genere. Minimo e massimo	316
Tabella 15: Analisi univariata liceo vs classe vs genere.....	317
Tabella 16: Correlazione di Pearson tra EI e comprensione dei brani	318
Tabella 17: Independent Sample Test.....	318

INDICE DEI GRAFICI

Gráfico 1 – Porcentaje muestra por edad.....	28
Gráfico 2 – Inteligencia emocional en relación a la comprensión de la música en el tipo de escuela	36
Gráfico 3 - Inteligencia emocional en relación a la comprensión de la música, género y clases	37
Gráfico 4 – Correlación general de Spearman entre la IE y la comprensión de la música	38
Gráfico 5 – Las emociones surgen de la escucha de la Evocación	39
Gráfico 6 – Análisis co-word de Evocación	40
Gráfico 7 - Las emociones que surgieron de escuchar a El Puerto	41
Gráfico 8 - Las emociones que surgieron de la escucha de Málaga	42
Grafico 9 – Percentuale del campione in base all’età	189
Grafico 10 – Età differente in base al liceo frequentato	201
Grafico 11 – Età differente inrelazione al genere maschio/femmina.....	202
Grafico 12 – Età differente in relazione al genere e alle classi terze/quarte	203
Grafico 13 – Media numero fratelli in base al liceo frequentato	204
Grafico 14 – Livello intelligenza emotiva, comprensione dei brani correlato al numero dei fratelli e sorelle fino a 5	205
Grafico 15 - Livello intelligenza emotiva, comprensione dei brani correlato al numero dei fratelli e sorelle fino a 3	205
Grafico 16 – Genitori conviventi, non conviventi e non dichiarato in base al liceo frequentato	206
Grafico 17 – Intelligenza emotiva correlate alla convivenza con I genitori	207
Grafico 18 – Livello di istruzione dei genitori	209
Grafico 19 – Le preferenze musicali in base alle prime 10 maggiormente selezionate dai soggetti.	209
Grafico 20 – Intelligenza emotiva in relazione alla comprensione dei brani e alla tipologia di liceo frequentato.....	211
Grafico 21 – Intelligenza emotiva in relazione ai brani e alle classi	212
Grafico 22 – Intelligenza emotiva correlate alla comprensione dei brani e al genere	213
Grafico 23 – Intelligenza emotiva correlate alla comprensione dei brani, al genere e alle classi.....	214

Grafico 24 – Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Classico	216
Grafico 25 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Scientifico	216
Grafico 26 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Linguistico	217
Grafico 27 - Correlazione di Spearman tra EI e comprensione brani del liceo Artistico.....	217
Grafico 28 - Correlazione generale di Spearman tra EI e comprensione brani.....	218
Grafico 29: Emozioni emerse dall’ascolto del brano 1	219
Grafico 30: Co-word analysis del 1 brano	220
Grafico 31: Prossimità dell’unità lessicale nostalgia con gli altri lemmi.....	221
Grafico 32: Emozioni emerse dall’ascolto del brano 2.....	222
Grafico 33: Co-word analysis del 2 brano	223
Grafico 34: Prossimità dell’unità lessicale allegria con gli altri lemmi	224
Grafico 35: Emozioni emerse dall’ascolto del brano 3.....	224
Grafico 36: Co-word analysis del 3 brano	226
Grafico 37: Prossimità dell’unità lessicale ansia con gli altri lemmi.....	227
Grafico 38 – Correlazione tra intelligenza emotive e comprensione dei brani	229
Grafico 39: - Prossimità dell’unità lessicale tristezza con gli altri lemmi	319
Grafico 40: - Prossimità dell’unità lessicale ansia con gli altri lemmi	319
Grafico 41: Prossimità dell’unità lessicale speranza con gli altri lemmi	320
Grafico 42: - Prossimità dell’unità lessicale speranza con gli altri lemmi.....	320
Grafico 43: - Prossimità dell’unità lessicale rassegnazione con gli altri lemmi	321
Grafico 44: - Confronto tra coppie	321
Grafico 45: - Associazione di parole	322
Grafico 46: Analisi delle corrispondenze multiple	322
Grafico 47: Cluster analysis	323
Grafico 48: - Prossimità dell’unità lessicale gioia con gli altri lemmi.....	324
Grafico 49: - Prossimità dell’unità lessicale ansia con gli altri lemmi	324
Grafico 50: - Prossimità dell’unità lessicale sorpresa con gli altri lemmi	325
Grafico 51: - Analisi delle corrispondenze multiple.....	325

Grafico 52: Cluster analysis	326
Grafico 53: - Prossimità dell'unità lessicale rabbia con gli altri lemmi.....	327
Grafico 54: - Prossimità dell'unità lessicale speranza con gli altri lemmi.....	327
Grafico 55: - Prossimità dell'unità lessicale paura con gli altri lemmi.....	328
Grafico 56: Analisi delle corrispondenze multiple	328
Grafico 57: Cluster analysis	329

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 – Primera exposición del tema: Evocación	32
Figura 2 – Segunda exposición del tema: Evocación	32
Figura 3 - Primera exposición del tema. Málaga	34
Figura 4 – Esposizione iniziale del tema. Evocación	146
Figura 5 – Malinconica esposizione del tema. Evocación	151
Figura 6 – Sezione finale del brano con accord in Do bemolle minore. Evocación.....	153
Figura 7 – Sezione conclusive del brano. Evocación	154
Figura 8 – Pedale di tonica nell’episodio in Re bemolle maggiore. El puerto.....	156
Figura 9 – Riproposizione albeniziana della saéta della processione sivigliana di Pasqua. Fête-dieu à Seville	158
Figura 10 – Esposizione del tema. Preludio di España.....	159
Figura 11 – Alternarsi di intervalli di quinta ed abbellimenti. Fête-dieu à Seville	160
Figura 12 – Conclusione del brano, ricca di note staccato. Rondeña	162
Figura 13 – Pedale di tonica nella I sezione. Almería	163
Figura 14 – Lungo accordo di tonica nella sezione conclusiva. Almería	165
Figura 15 – Tecnica del pizzicato. El Albaicín.....	167
Figura 16 – Varie riproposizioni del La bemolle. El Albaicín.....	168
Figura 17 – Conclusione dai tipici caratteri musicali spagnoli. El Polo	171
Figura 18 – Arpeggio di Re bemolle su tre registri differenti. Lavapiés	172
Figura 19 – Lungo pedale armonico dall’effetto limpido. Lavapiés.....	173
Figura 20 – Struggente dissonanza con abbassamento di un semitono cromatico. Málaga.....	175
Figura 21 – Alternanze di semitoni e passaggi di tonalità. Málaga	176
Figura 22 - Episodio della <i>malagueña</i> in Roñdegna.....	177
Figura 23 - Episodio della <i>malagueña</i> in Málaga.....	178
Figura 24 – Alternanza di ritmi. Jerez	181
Figura 25 – Vivace cadenza ritmica. Eritaña.....	181

Figura 26 – Esposizione iniziale del tema. Evocación	194
Figura 27 – Seconda esposizione del tema. Evocación	194
Figura 28 – I sezione del brano. El puerto	195
Figura 29 – II sezione del brano. El puerto.....	195
Figura 30 – Prima esposizione del tema Málaga	196
Figura 31: - Prima pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	277
Figura 32: - Seconda pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	278
Figura 33: - Terza pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	279
Figura 34: - Quarta pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	280
Figura 35: - Quinta pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	281
Figura 36: - Sesta pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	282
Figura 37: - Prima pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	283
Figura 38: - Seconda pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	284
Figura 39: - Terza pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	285
Figura 40: - Quarta pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	286
Figura 41: - Quinta pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	287
Figura 42: - Sesta pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	288
Figura 43: - Settima pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	289
Figura 44: - Ottava pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	290

Figura 45 - Prima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid ..	291
Figura 46 - Seconda pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	292
Figura 47- Terza pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid....	293
Figura 48- Quarta pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid..	294
Figura 49- Quinta pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid..	295
Figura 50- Sesta pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	296
Figura 51- Settima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid.	297
Figura 52- Ottava pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid ..	298
Figura 53- Nona pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	299
Figura 54- Decima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid.	300
Figura 55- Undicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	301
Figura 56- Dodicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	302
Figura 57- Tredicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). <i>Iberia</i> , Unión Musical Española, Madrid	303

APÉNDICE

1. MATERIALE UTILIZZATO PER LA SOMMINISTRAZIONE

1.1 SCHEDA DI PRESENTAZIONE ALUNNO

ANNI _____

MASCHIO _____ FEMMINA _____

CLASSE FREQUENTATA _____

TITOLO DI STUDIO DI TUA MADRE

TITOLO DI STUDIO DI TUO PADRE

TITOLO DI STUDIO:

SORELLE

FRATELLI

GENITORI SONO CONVIVENTI?

ASCOLTI SPESSO LA MUSICA? Sì _____ No _____

SE SÌ, QUALE GENERE PREFERISCI?

1.2 TEIQue-SF

Istruzioni: Leggi ogni affermazione del questionario e cerchia il numero che meglio riflette il tuo personale livello di accordo/disaccordo. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Prova a completare il questionario più velocemente possibile evitando di pensare troppo a lungo al significato delle affermazioni. Prova a rispondere più accuratamente possibile.

Puoi scegliere uno dei sette livelli di accordo/disaccordo tra: 1 = totale disaccordo con l'affermazione, a 7 = completamente d'accordo con l'affermazione.

Ti ringraziamo sinceramente per il tuo tempo ed interesse.

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7
Completo Disaccordo **Totale Accordo**

1. Esprimere con le parole le mie emozioni non è un problema per me								
2. Trovo spesso difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona								
3. Nell'insieme sono una persona molto motivata								
4. Di solito trovo difficile regolare le mie emozioni								
5. In generale non trovo la vita piacevole								
6. Riesco a interagire efficacemente con le persone								
7. Tendo a cambiare idea frequentemente								
8. Molte volte non riesco a capire che emozione sto provando								
9. Sento di avere molte buone qualità								
10. Trovo spesso difficile far valere le mie ragioni								
11. Di solito sono in grado di influenzare i sentimenti delle altre persone								
12. Nel complesso ho una visione triste della maggior parte delle cose								
13. Quelli che mi stanno vicino si lamentano spesso che non li tratto con giustizia								
14. Spesso trovo difficile adattare la mia vita a seconda delle circostanze								
15. Nell'insieme, sono in grado di affrontare lo stress								
16. Trovo sempre difficile mostrare il mio affetto alle persone care								
17. Normalmente sono in grado di mettermi nei panni degli altri e di provare le loro								
18. Normalmente trovo difficile mantenermi motivato								
19. Sono di solito in grado di trovare il modo di controllare le mie emozioni quando								
20. Nell'insieme sono contento della mia vita								
21. Mi descriverei come un buon negoziatore								
22. Tendo a farmi coinvolgere in cose di cui poi invece spero di liberarmi								
23. Spesso mi fermo a riflettere sui miei sentimenti								
24. Credo di avere molti punti di forza personale								
25. Tendo a tirarmi indietro anche se so di avere ragione								
26. Non sembra avere alcuna influenza sui sentimenti delle altre persone								
27. Generalmente penso che nella vita le cose mi andranno bene								
28. Trovo difficile legare bene anche con persone che sono a me vicino								
29. In genere sono in grado di adattarmi a nuove situazioni								
30. Gli altri mi ammirano per la mia capacità di essere rilassato								

1.3 DIFFERENZIALE SEMANTICO

DA SOMMINISTRE DOPO L'ASCOLTO

Troverai, nelle pagine che seguono, quattro concetti: uno per pagina. Dovrai valutarli utilizzando una serie di scale, ad esempio le seguenti:

AMORE		
Ruvido	_ _ _ _ _ X _	Liscio
Gradevole	_ X _ _ _ _ _	Sgradevole
Piccolo	_ _ _ _ _ _ X	Grande
Angoloso	_ _ _ _ X _ _	Rotondo

Nell'esempio il concetto "amore" è valutato come abbastanza liscio, molto gradevole, molto grande, né angoloso né rotondo.

Infatti il significato dei sette gradi scalari è il seguente:

gradevole	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
sgradevole							
	molto	abbastanza	un po'	né né	un po'	abbastanza	molto

Ti preghiamo, nel rispondere, di darci la tua personale opinione. In alcuni casi l'appaiamento fra la scala ed il concetto ti potrà sembrare strano. Il giudizio che ti chiediamo non è, infatti, di tipo razionale, ma basato sull'intuizione immediata. Rispondi facendo una crocetta per ogni scala e non tralasciando nessuna delle scale.

forte _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ debole
molto abbastanza un pò né.. né.. un pò abbastanza molto

Concetto (da valutare): **IL BRANO ASCOLTATO**

01 FORTE	___	___	___	___	___	___	___	DEBOLE
02 INDIPENDENTE	___	___	___	___	___	___	___	DIPENDENTE
03 AGGRESSIVO	___	___	___	___	___	___	___	PACIFICO
04 PROFONDO	___	___	___	___	___	___	___	SUPERFICIALE
05 FREDDO	___	___	___	___	___	___	___	CALDO
06 RIFLESSIVO	___	___	___	___	___	___	___	IMPULSIVO
07 INDESIDERABILE	___	___	___	___	___	___	___	DESIDERABILE
08 ESPANSIVO	___	___	___	___	___	___	___	CHIUSO
09 CALMO	___	___	___	___	___	___	___	AGITATO
10 FRAGILE	___	___	___	___	___	___	___	RESISTENTE
11 DISTESO	___	___	___	___	___	___	___	TESO
12 INSIGNIFICANTE	___	___	___	___	___	___	___	IMPORTANTE
13 ATTIVO	___	___	___	___	___	___	___	PASSIVO
14 INSICURO	___	___	___	___	___	___	___	SICURO
15 GUSTOSO	___	___	___	___	___	___	___	DISGUSTOSO
16 INSTABILE	___	___	___	___	___	___	___	STABILE
17 SEMPLICE	___	___	___	___	___	___	___	COMPLICATO
18 TENERO	___	___	___	___	___	___	___	DURO

19 VELOCE	___	___	___	___	___	___	___	LENTO
20 IDEALISTA	___	___	___	___	___	___	___	REALISTICO
21 VIVACE	___	___	___	___	___	___	___	APATICO
22 ANSIOSO	___	___	___	___	___	___	___	TRANQUILLO
23 COERENTE	___	___	___	___	___	___	___	INCOERENTE
24 DISORDINATO	___	___	___	___	___	___	___	ORDINATO
25 EFFICIENTE	___	___	___	___	___	___	___	INEFFICIENTE
26 CONSERVATORE	___	___	___	___	___	___	___	PROGRESSISTA
27 INDECISO	___	___	___	___	___	___	___	DECISO
28 SODDISFATTO	___	___	___	___	___	___	___	INSODDISFATTO

1.4 Questionario a risposta aperta

A cosa ti fa pensare il brano ascoltato?

A quale ricordo assoceresti questo brano?

Quale/quali emozione/i tra queste (rabbia, paura, tristezza, gioia, sorpresa, dispezzo, disgusto, allegria, invidia, vergogna, ansia, rassegnazione, gelosia, speranza, perdono, offesa, nostalgia, rimorso, delusione) **ti suscita il brano ascoltato? E perché?**

1.5 BRANI ASCOLTATI

EVOCATION.

Allegretto espressivo.

PIANO

dolce.

Ped. *Ped.* *Ped.* *Ped.* *Ped.*

Ped. *Ped.* *Ped.* *Ped.*

Ped. *Ped.* *Ped.* *Ped.*

clair.
dolce.

Ped. *Ped.*

poco cresc. *sf.*

Ped. *Ped.* *Ped.*

Figura 31: - Prima pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

2

8^{va}

ppp

f

pp

pp

f

pp

ppp

rit.

Adagio.

8^{va}

rit.

ppp ma sordo.

rit molto.

pppp

Primo Tempo.

p

pp

ppp rit.

Figura 32: - Segunda página Evocación. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The musical score consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The first system includes the instruction *molto rit.* and *ppp et très souple.* The second system features *ppp*. The third system has *ppp*. The fourth system includes *a tempo.*, *ppp*, and *rit.*. The fifth system features *molteissimo* and *pp*. Pedal markings (*Ped.*) are placed below the bass staff in various positions across all systems.

Figura 33: - Terza pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

4

The musical score consists of five systems of piano accompaniment. The first system features a complex texture with multiple voices in both hands, marked with *f* and *poco cresc.*. The second system continues this texture, with *cresc.* and *ff* markings. The third system is characterized by *ff* dynamics and includes *Red.* markings. The fourth system begins with *molto meno mosso.* and *fff* dynamics, followed by *pp* markings. The fifth system concludes with *pp*, *molto rit.*, *dim.*, and *rit. pp* markings.

Figura 34: - Cuarta página Evocación. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The image shows a page of musical notation for the piece "Evocación" by Isaac Albéniz. The page is numbered "5" in the top right corner. The music is written for piano and guitar. The tempo is marked "a Tempo." at the beginning. The first system includes the instruction "marcato ma molto dolce." and dynamic markings "sf" and "p". The second system includes "p", "poco accel.", "sf", and "rit.". The third system includes "rit.", "souple très doux et lointain.", "meno mosso.", and "pppp". The fourth system includes "sempre pppp". The fifth system includes "poco sf". The notation consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The piano part is in the upper voice, and the guitar part is in the lower voice. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The dynamics range from pianissimo (pppp) to fortissimo (sf).

Figura 35: - Quinta pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The musical score for page 6 of 'Evocación' by Isaac Albéniz is presented in five systems. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. The score includes various dynamic markings and performance instructions:

- System 1:** Starts with *ppp* and *pppp* markings. Includes the instruction *Red.* (ritardando) under the bass line.
- System 2:** Features *perdendosi.* (fading away) and *très lointain.* (very distant). Includes *pppp* and *p* markings. Includes the instruction *a Tempo.* and *Red.* markings.
- System 3:** Includes *rall. molto.* (rallentando molto) and *Quasi adagio.* markings. Includes *pppp* and *pp* markings. Includes *Red.* markings.
- System 4:** Starts with *Tempo primo. sonoro ma non forte.* (first tempo, sonorous but not strong) and *Largo. assolutamente attenué.* (Largo, absolutely attenuated). Includes *pp*, *pp*, and *ppppp* markings. Includes *rit. molto.* (ritardando molto) and *Red.* markings.
- System 5:** Starts with *Largo.* and *pppp* markings. Includes *pppp* and *ppp* markings. Includes *Red.* markings.

Figura 36: - Sesta pagina Evocación. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

EL PUERTO.

Allegro comodo.

PIANO

f Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped.

très marqué et très brusque. *très décidé.*

f *ff* *sec.* *f* Ped. Ped.

ff sans pédale.

fort et très en dehors.

Ped. Ped. Ped. *sempre.* Ped. Ped.

toujours joyeux.

f *ff* *ff* *ff* *ff*

Ped. *ff* Ped. Ped. Ped. Ped.

Figura 37: - Prima pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The image displays five systems of musical notation for a piano accompaniment. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The first system is marked *très brusque.* and *ff*. The second system is marked *toujours avec allegresse.* and *sf*. The third system is marked *f*. The fourth system is marked *pp* and *f*. The fifth system is marked *ff* and *rudement marqué et bien sec.*. The notation includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The word "Red." appears below the bass line of each system, likely indicating a reduction or editing point. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat).

Figura 38: - Segunda pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

The musical score consists of five systems of staves. The first system has two staves (treble and bass clef) with dynamics *ff Red.* and *très en dehors.* The second system also has two staves with dynamics *ff Red.* and *ff*. The third system has two staves with dynamics *ff*, *p*, and *Red.*, and includes the instruction *sombre et sonore.* The fourth system has two staves with dynamics *p* and *Red.*, and includes the instruction *souple et caressant.* The fifth system has two staves with dynamics *p* and *Red.*

Figura 39: - Terza pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

Figura 40: - Cuarta página El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

10

f *cres.* *f* *f* *f*

dim. *dim.* *p* *ppp* *dolcissimo.*

sempre dolce. *espressivo.*

très languoureux. *en pressant peu à peu..*

rubato e espressivo. *poco sf* *poco*

molto staccato. *au M!*

p *espressivo*

avec la petite pédale. *Ped.*

11

très langoureux *en pressant peu à peu*

pp dolce sempre. *sf très légèrement.*

au M!
brusquement.

cres. *sf* *p* *sf* *sf* *sf* *sf*

avec la petite pédale. *Ped.*

brusque.

sf *sf* *sf* *sf* *cres. sf* *cres. sf*

sec. *couple.* *ff*

cresc. sf *sf* *sf*

Ped. *molto cresc et staccato.* ** Ped.* *Ped.*

cres.

Ped. *Ped.* *Ped.* *Ped.* *Ped.*

Figura 41: - Quinta pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The musical score is written for piano and left hand. It consists of five systems of music. The first system has two staves (treble and bass clef) with dynamic markings *sf*, *cresc.*, and *ff*. The second system also has two staves with markings *ff*, *fff*, *ff*, *sf*, and the instruction *très joyeusement.*. The third system has two staves with *f* and *sf* markings. The fourth system has two staves with *f* and *pp* markings. The fifth system has two staves with *pp*, *f*, *ff*, and *sf* markings, and the instruction *brusquement.*. Pedal markings ('Ped.') are placed below the bass line in various measures across all systems.

Figura 42: - Sesta pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The image shows a page of musical notation for the 7th page of 'Iberia' by Albéniz, I. (1915). The page is numbered 13 in the top right corner. The score is arranged in five systems, each with a treble and bass staff. The first system includes dynamics like *ff* and *Ped.*, with the instruction *très en dehors.* below the bass staff. The second system continues with *ff* and *dim.*. The third system features *ppp* and *doux pédales.* in the bass staff. The fourth system has *ppp* and *poco à poco rit.* in the bass staff. The fifth system has *ppp et très lointain.* in the treble staff and *meno Tempo e rit poco à poco* in the bass staff. The notation includes various rhythmic figures, including triplets and sixteenth notes, and is marked with *Ped.* throughout.

Figura 43: - Settima pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

sem - pre - rit.

ppp sans pedale

ppp rall - rall *ppp* bien expressif

re - tar - dant - toujours *ppp* *ppp*

ppp *pppp* *ppp*

Adagio au 1^{er} M! *pppp*

Figura 44: - Ottava pagina El puerto. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

MALAGA

PIANO

Allegro vivo M. 58 = ♩ .

mf *expressif et rêveur*

Ped. Ped. Ped. Ped. *

mf *sf* *sf*

Ped. Ped. Ped. *

sf *ff* *ff*

Ped. 8va

© This Edition Copyright 1991 Union Musical Ediciones, S. L. MADRID (España)

Figura 45 - Prima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

The musical score consists of five systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef staff. The first system includes the instruction *de lee ma sozoro* and *sans valentir*. The second system includes *de lee ma con anima*. The third system includes *para 'sf' sempre con anima*, *espressivo e ben legato*, *dim*, and *dim ma sempre sozoro*. The fourth system includes *molto espressivo* and *sonno*. The fifth system includes *dim subit.* Dynamics such as *f*, *sf*, *p*, *dim*, and *cres.* are used throughout. The score is marked with *Red.* and *2 Red.* below the bass staff.

Figura 46 - Segunda pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The musical score consists of five systems of staves. The first system has a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It features a complex piano accompaniment with multiple systems of staves. The score includes dynamic markings such as *p*, *pp*, and *f*, and numerous "Ped." (pedal) instructions. The bottom system includes the instruction "Ped. de piano fixe".

Figura 47- Terza pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). Iberia, Unión Musical Española, Madrid

The image shows a page of musical notation for the fourth page of 'Iberia' by Isaac Albéniz. It consists of five systems of music, each with a piano (p) and guitar (g) part. The notation includes various dynamics, articulations, and performance instructions.

System 1:

- Piano:** *delicissimo e leggero*, *pp*, *pp* *ten. solista*, *espressivo*, *poco rit.*, *a Tempo*.
- Guitar:** *Red.*, *2 Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*

System 2:

- Piano:** *poco cres.*, *pp*, *cantando*, *Red.*.
- Guitar:** *Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*

System 3:

- Piano:** *pp et solista*, *Red.*, *Red.*, *Red.*.
- Guitar:** *Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*

System 4:

- Piano:** *sempre dolce*, *f*, *espressivo*, *f*, *poco rit.*, *Red.*, *a Tempo*.
- Guitar:** *Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*

System 5:

- Piano:** *sempre leggiero*, *p*, *f*, *espressivo*, *f*, *poco rubato*, *Red.*, *a Tempo*.
- Guitar:** *Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*, *Red.*

Figura 48- Cuarta página Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

The musical score consists of five systems, each with a piano (right) and bass (left) staff. The key signature is G-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Performance instructions are written in Italian: *en dessous*, *cantando*, *sempre es pressivo*, *poco rit*, *con anima*, *sonoro*, and *eres*. The score is marked with *Red.* (Reduction) at the beginning of several phrases. The piece concludes with a final chord in the piano staff.

Figura 49- Quinta pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

Musical score for the sixth page of *Iberia* by Albéniz, I. (1915). The score is in G-flat major and 3/4 time, featuring five systems of piano accompaniment. Each system consists of a grand staff with treble and bass clefs. The music is characterized by complex textures, including triplets and rapid sixteenth-note passages. Performance markings include *f* (forte), *subito dolce*, *mf marcato*, *poco sf*, *cres*, and *con anima*. Pedal points are indicated by *Ped.* and *Ped.* with asterisks. A dynamic marking *8^{va}* is present in the first system. The score concludes with a fermata over a final chord.

Figura 50- Sesta página Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

7

5686.

Figura 51- Settima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

Musical score for the eighth page of "Iberia" by Albéniz, I. (1915). The score is in G major and 3/4 time, featuring a complex piano accompaniment with multiple systems of staves. The music is characterized by rapid sixteenth-note passages and dynamic contrasts. Performance instructions include *fff*, *ff con anima*, *subito p ma sonore*, and *dolce subito* followed by *dolce*. Pedal markings ("Ped.") are placed throughout the piece. An 8va (octave) marking is present in the first system.

Figura 52- Ottava pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

9

The musical score consists of five systems of music. Each system has a grand staff with a treble and bass clef. The music is characterized by intricate rhythmic patterns and dynamic contrasts. Key markings include 'poco sf', 'p', 'sf', and 'sf it perdendosi'. Performance instructions include 'leggiero e dolce espressivo. al canto', 'sf poco rit', and 'a Tempo'. Pedal markings ('Ped.') are placed throughout the score. Octave markings ('8va') are present in the fourth and fifth systems. The score concludes with a '3' marking in the bass line of the fifth system.

Figura 53- Nona pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

Musical score for the 10th page of *Iberia* by Albéniz, I. (1915). The score is in 2/4 time and features a piano accompaniment with various dynamics and articulations. The music is divided into five systems, each with a treble and bass clef. The first system includes a dynamic marking of *sempre grazioso* and a fermata over an 8va note. The second system has a dynamic marking of *piano sonoro ma non f*. The third system has a dynamic marking of *piano sonoro e cantando*. The score includes many "Ped." (pedal) markings, fermatas, and dynamic markings like *f*, *p*, and *sf*. There are also some numerical markings like "3" and "2" indicating fingerings or accents.

Figura 54- Decima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

11

The image shows a page of musical notation for the eleventh page of 'Iberia' by Albéniz, I. (1915). The score is for piano and features five systems of music. Each system consists of a right-hand and left-hand part. The notation includes various dynamics such as 'f', 'ff', and 'marcato', and includes 'Ped.' (pedal) markings. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 3/4. The score is highly detailed with many ornaments and complex rhythmic patterns.

Figura 55- Undicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

The image displays a page of musical notation for the 12th page of 'Iberia' by Isaac Albéniz. The score is written for piano and consists of four systems of music. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 3/4. The first system begins with the instruction 'con anima stacatissimo' and 'ff brusque'. The second system continues with 'ff' dynamics. The third system also features 'ff' dynamics. The fourth system is marked '8va' and 'con anima', and includes the instruction 'ff sempre'. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. The piece concludes with a final cadence.

Figura 56- Dodicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

8^{va}

dim

p

Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped.

pp

Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. Ped. et piano Ped.

PPP *PPP*

Ped. Ped.* Ped. Ped.

ff *ff*

Ped. Ped. Ped.

Figura 57- Tredicesima pagina Málaga. Albéniz, I. (1915). *Iberia*, Unión Musical Española, Madrid

2. TABELLE RICAVATE CON ELABORAZIONE SPSS

Tabella 6: Numero soggetti in base al liceo, alle classi e al genere

Liceo	Classe	Genere	Statistiche descrittive			Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum
			N	Minimum	Maximum				
Liceo 1	3	Maschio	17	15	16	15.88	16	15	
		Femmina	8	15	17	15.75	17	15	
	Total	25	15	17	15.84	17	15		
	4	Maschio	27	16	18	16.74	18	16	
		Femmina	46	16	18	16.70	18	16	
	Total	73	16	18	16.71	18	16		
	Total	Maschio	44	15	18	16.41	18	15	
		Femmina	54	15	18	16.56	18	15	
	Total	98	15	18	16.49	18	15		
	Liceo 2	3	Maschio	11	16	17	16.18	17	16
			Femmina	37	16	17	16.05	17	16
		Total	48	16	17	16.08	17	16	
4		Maschio	11	17	18	17.09	18	17	
		Femmina	30	16	18	17.00	18	16	
Total		41	16	18	17.02	18	16		
Total		Maschio	22	16	18	16.64	18	16	
		Femmina	67	16	18	16.48	18	16	
Total		89	16	18	16.52	18	16		
Liceo 3		3	Maschio	7	16	16	16.00	16	16
			Femmina	57	15	18	16.11	18	15
		Total	64	15	18	16.09	18	15	
	4	Maschio	4	16	18	17.00	18	16	
		Femmina	28	16	18	17.11	18	16	
	Total	32	16	18	17.09	18	16		
	Total	Maschio	11	16	18	16.36	18	16	
		Femmina	85	15	18	16.44	18	15	
	Total	96	15	18	16.43	18	15		
	Liceo 4	3	Maschio	11	16	21	16.64	21	16
			Femmina	23	15	17	16.22	17	15
		Total	34	15	21	16.35	21	15	
4		Maschio	11	16	19	17.36	19	16	
		Femmina	38	16	19	17.32	19	16	
Total		49	16	19	17.33	19	16		
Total		Maschio	22	16	21	17.00	21	16	
		Femmina	61	15	19	16.90	19	15	
Total		83	15	21	16.93	21	15		
Liceo 5		3	Maschio	46	15	21	16.15	21	15
			Femmina	125	15	18	16.09	18	15
		Total	171	15	21	16.11	21	15	
	4	Maschio	53	16	19	16.96	19	16	
		Femmina	142	16	19	17.01	19	16	
	Total	195	16	19	16.99	19	16		
	Total	Maschio	99	15	21	16.59	21	15	
		Femmina	267	15	19	16.58	19	15	
	Total	366	15	21	16.58	21	15		

Tabella 7: Numero sorelle/fratelli

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Std.
	0	3	.51	.58	.685
	0	4	.51	.58	.660

Statistiche descrittive – Numero fratelli/sorelle

Tabella 8: Numero fratelli /sorelle in base al liceo e alle classi

Liceo		Numero sorelle					Numero fratelli				
		N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Classico	3	25	0	2	0,64	0,70	25	0	4	0,64	0,860
	4	73	0	3	0,40	0,66	73	0	2	0,60	0,661
	Total	98	0	3	0,46	0,68	98	0	4	0,61	0,713
Scientifico	3	48	0	2	0,48	0,62	48	0	2	0,56	0,649
	4	41	0	2	0,68	0,69	41	0	2	0,41	0,547
	Total	89	0	2	0,57	0,66	89	0	2	0,49	0,605
Linguistico	3	64	0	3	0,50	0,64	64	0	3	0,59	0,635
	4	32	0	2	0,53	0,76	32	0	3	0,69	0,693
	Total	96	0	3	0,51	0,68	96	0	3	0,63	0,653
Artistico	3	34	0	3	0,53	0,75	34	0	2	0,50	0,615
	4	49	0	3	0,51	0,74	49	0	3	0,63	0,698
	Total	83	0	3	0,52	0,74	83	0	3	0,58	0,665
Total	3	171	0	3	0,52	0,66	171	0	4	0,57	0,668
	4	195	0	3	0,51	0,71	195	0	3	0,58	0,655
	Total	366	0	3	0,51	0,69	366	0	4	0,58	0,660

Statistiche descrittive - Numero fratelli/sorelle in relazione al genere

Tabella 9: Numero fratelli/sorelle in base al liceo, le classi e al genere

			Numero sorelle					Numero fratelli				
Liceo			N	Min	Max	Mean	Std. Dev.	N	Min	Max	Mean	Std. Dev.
Classico	3	Maschio	17	0	2	0,65	0,702	17	0	4	0,71	0,985
		Femmina	8	0	2	0,63	0,744	8	0	1	0,50	0,535
		Total	25	0	2	0,64	0,700	25	0	4	0,64	0,860
	4	Maschio	27	0	2	0,41	0,636	27	0	2	0,52	0,580
		Femmina	46	0	3	0,39	0,682	46	0	2	0,65	0,706
		Total	73	0	3	0,40	0,661	73	0	2	0,60	0,661
	Total	Maschio	44	0	2	0,50	0,665	44	0	4	0,59	0,757
		Femmina	54	0	3	0,43	0,690	54	0	2	0,63	0,681
		Total	98	0	3	0,46	0,676	98	0	4	0,61	0,713
Scientifico	3	Maschio	11	0	2	0,55	0,688	11	0	1	0,27	0,467
		Femmina	37	0	2	0,46	0,605	37	0	2	0,65	0,676
		Total	48	0	2	0,48	0,618	48	0	2	0,56	0,649
	4	Maschio	11	0	2	0,55	0,688	11	0	1	0,45	0,522
		Femmina	30	0	2	0,73	0,691	30	0	2	0,40	0,563
		Total	41	0	2	0,68	0,687	41	0	2	0,41	0,547
	Total	Maschio	22	0	2	0,55	0,671	22	0	1	0,36	0,492
		Femmina	67	0	2	0,58	0,655	67	0	2	0,54	0,636
		Total	89	0	2	0,57	0,655	89	0	2	0,49	0,605
Linguistico	3	Maschio	7	0	3	0,71	1,113	7	0	1	0,57	0,535
		Femmina	57	0	2	0,47	0,570	57	0	3	0,60	0,651
		Total	64	0	3	0,50	0,642	64	0	3	0,59	0,635
	4	Maschio	4	0	2	0,75	0,957	4	0	1	0,25	0,500
		Femmina	28	0	2	0,50	0,745	28	0	3	0,75	0,701
		Total	32	0	2	0,53	0,761	32	0	3	0,69	0,693
	Total	Maschio	11	0	3	0,73	1,009	11	0	1	0,45	0,522
		Femmina	85	0	2	0,48	0,629	85	0	3	0,65	0,667
		Total	96	0	3	0,51	0,680	96	0	3	0,63	0,653
Artistico	3	Maschio	11	0	1	0,36	0,505	11	0	1	0,45	0,522
		Femmina	23	0	3	0,61	0,839	23	0	2	0,52	0,665
		Total	34	0	3	0,53	0,748	34	0	2	0,50	0,615
	4	Maschio	11	0	1	0,27	0,467	11	0	2	0,55	0,688
		Femmina	38	0	3	0,58	0,793	38	0	3	0,66	0,708
		Total	49	0	3	0,51	0,739	49	0	3	0,63	0,698
	Total	Maschio	22	0	1	0,32	0,477	22	0	2	0,50	0,598
		Femmina	61	0	3	0,59	0,804	61	0	3	0,61	0,690
		Total	83	0	3	0,52	0,739	83	0	3	0,58	0,665
Totali	3	Maschio	46	0	3	0,57	0,720	46	0	4	0,52	0,722
		Femmina	125	0	3	0,50	0,643	125	0	3	0,59	0,649
		Total	171	0	3	0,52	0,663	171	0	4	0,57	0,668
	4	Maschio	53	0	2	0,43	0,636	53	0	2	0,49	0,576
		Femmina	142	0	3	0,54	0,731	142	0	3	0,62	0,681
		Total	195	0	3	0,51	0,706	195	0	3	0,58	0,655
	Totali	Maschio	99	0	3	0,49	0,676	99	0	4	0,51	0,645
		Femmina	267	0	3	0,52	0,690	267	0	3	0,61	0,665
		Total	366	0	3	0,51	0,685	366	0	4	0,58	0,660

Conviventi intero campione

Tabella 10: Numero complessivo conviventi, non conviventi e non dichiarato

	Percent	Frequency
	100.0	366
	11.2	41
	84.4	309
	4.4	16

Conviventi in relazione licei

Tabella 11: Numero conviventi, non conviventi e non dichiarato conviventi in base al liceo e alle classi

Liceo	Classe	Conviventi	Percentuale		
			Frequenza	Percentuale	
Classico	classe	Non dichiarato	2	8.00	
		SI	18	72.00	
		No	5	20.00	
		Non dichiarato	3	4.11	
		SI	64	87.67	
		No	6	8.22	
	Scientifico	classe	Non dichiarato	3	6.25
			SI	39	81.25
			No	6	12.50
			Non dichiarato	2	4.88
			SI	34	82.93
			No	5	12.20
Linguistico	classe	Non dichiarato	1	1.56	
		SI	62	96.88	
		No	1	1.56	
		Non dichiarato	0	0.00	
		SI	30	93.75	
		No	2	6.25	
	Artistico	classe	Non dichiarato	1	2.94
			SI	24	70.59
			No	9	26.47
			Non dichiarato	4	8.16
			SI	38	77.55
			No	7	14.29

Titolo madre		Titolo padre	
Frequency	Percent	Frequency	Percent
8	2.2	8	2.2
7	1.9	1	.3
76	20.8	80	21.9
144	39.3	152	41.5
131	35.8	125	34.2
366	100.0	366	100.0

Tabella 12: - Titolo di studio dei genitori

Titolo di studio dei genitori in relazione al liceo

Tabella 13: - Titolo di studio dei genitori in base al liceo

Liceo			Titolo madre		Titolo padre		
			Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	
Classico	classe	3	Non dichiarato	1	4,00	1	4,00
			Elementare	0	0	0	0
			Media	1	4	0	0
			Diploma	7	28	4	16
			Laurea	16	64	20	80
	classe	4	Non dichiarato	2	2,74	2	2,74
			Elementare	0	0	0	0
			Media	2	3	0	0
			Diploma	19	26	19	26
			Laurea	50	68	52	71
Scientifico	classe	3	Non dichiarato	0	0,00	0	0,00
			Elementare	0	0	0	0
			Media	11	23	11	23
			Diploma	20	42	23	48
			Laurea	17	35	14	29
	classe	4	Non dichiarato	1	2,44	0	0,00
			Elementare	0	0	1	2
			Media	9	22	9	22
			Diploma	22	54	22	54
			Laurea	9	22	9	22
Linguistico	classe	3	Non dichiarato	0	0,00	0	0,00
			Elementare	1	2	0	0
			Media	21	33	26	41
			Diploma	31	48	33	52
			Laurea	11	17	5	8
	classe	4	Non dichiarato	0	0,00	0	0,00
			Elementare	0	0	0	0
			Media	5	16	11	34

Liceo			Titolo madre		Titolo padre		
			Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	
		Diploma	17	53	12	38	
		Laurea	10	31	9	28	
Artistico	Classe	3	Non dichiarato	2	5,88	2	5,88
			Elementare	2	6	0	0
			Media	9	26	10	29
			Diploma	12	35	14	41
			Laurea	9	26	8	24
		4	Non dichiarato	2	4,08	3	6,12
			Elementare	4	8	0	0
			Media	18	37	13	27
			Diploma	16	33	25	51
			Laurea	9	18	8	16

Tabella 14 – Generi musicali preferiti

Genere	Frequenza	%
pop/ clássica	1	0,27
Non definito	15	4,10
Alcuni	1	0,27
Blues	2	0,55
Cantautorato	1	0,27
Clássica	12	3,28
classica, rock	1	0,27
Classico	3	0,82
Commerciale	11	3,01
Contemporânea	1	0,27
Dance	3	0,82
Dark	1	0,27
Depende	1	0,27
dub rap	1	0,27
Dubstep	1	0,27
Electro	1	0,27
Folk	1	0,27
hindie pop	1	0,27
hindie rock	1	0,27
hip hop	2	0,55
hip pop	2	0,55
hip-hop	3	0,82
House	3	0,82
Indie	3	0,82
indie rock	1	0,27
Italiana	1	0,27
Jazz	4	1,09
k-pop	1	0,27
k-rock	1	0,27
latino americani	1	0,27
latino americano	2	0,55
Metal	5	1,37
Moderna	6	1,64
musica leggera	1	0,27
musica moderna	2	0,55
Napolitana	1	0,27
nessun genere	1	0,27
Nessuno	15	4,10
Nussuno	1	0,27
Pop	110	30,05
pop/classico	1	0,27
Punk	1	0,27
punk rock	1	0,27
Qualsiasi	2	0,55
Qualunque	3	0,82
r&b	1	0,27
Rap	39	10,66
rap, classico	1	0,27
Reggaeton	2	0,55
Rock	25	6,83
Romântica	1	0,27
Techno	2	0,55
Tranquillo	1	0,27
Tutti	55	15,03
tutti tranne classica	1	0,27
Tutto	4	1,09
vari generi	1	0,27
Total	366	100,00

Genere di musica preferito in base al liceo

Tabella 15: - Generi di musica preferito in base al liceo

Genere	Liceo															
	Classico				Scientifico				Linguistico				Artistico			
	classe				Classe				classe				Classe			
	3		4		3		4		3		4		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
pop/ classica	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Non definito	3	12,0%	7	9,6%	1	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	8,8%	1	2,0%
Alcuni	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
Blues	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
cantautorato	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Classica	0	0,0%	3	4,1%	3	6,3%	3	7,3%	0	0,0%	1	3,1%	1	2,9%	1	2,0%
classica, rock	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Classico	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
commerciale	1	4,0%	0	0,0%	3	6,3%	0	0,0%	0	0,0%	7	21,9%	0	0,0%	0	0,0%
contemporanea	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Dance	0	0,0%	2	2,7%	1	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Dark	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
Dipende	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
dub rap	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Dubstep	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Electro	0	0,0%	0	0,0%	1	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Folk	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
h indie pop	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
h indie rock	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
hip hop	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
hip pop	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
hip-hop	0	0,0%	0	0,0%	2	4,2%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
House	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,9%	0	0,0%
Indie	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
indie rock	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
Italiana	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Jazz	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,4%	2	3,1%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
k-pop	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
k-rock	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
latino americani	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
latino americano	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	6,3%	0	0,0%	0	0,0%
Metal	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,9%	2	4,1%
Moderna	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	9,8%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
musica leggera	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
musica moderna	0	0,0%	0	0,0%	2	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
napoletana	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
nessun genere	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Nessuno	0	0,0%	2	2,7%	0	0,0%	1	2,4%	7	10,9%	0	0,0%	0	0,0%	5	10,2%
Nessuno	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Pop	7	28,0%	21	28,8%	26	54,2%	13	31,7%	24	37,5%	8	25,0%	5	14,7%	6	12,2%
pop/classico	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Punk	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
punk rock	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Qualsiasi	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
qualunque	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	4,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Genere	Liceo															
	Classico				Scientifico				Linguistico				Artistico			
	classe		Classe		classe		Classe		classe		Classe		classe		Classe	
	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4		
r&b	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
Rap	4	16,0%	9	12,3%	6	12,5%	5	12,2%	8	12,5%	1	3,1%	2	5,9%	4	8,2%
rap. classico	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
reggaeton	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	6,3%	0	0,0%	0	0,0%
Rock	2	8,0%	2	2,7%	2	4,2%	4	9,8%	4	6,3%	2	6,3%	2	5,9%	7	14,3%
romantica	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Techno	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Tranquillo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
Tutti	0	0,0%	16	21,6%	1	2,1%	5	12,2%	5	7,8%	3	9,4%	13	38,2%	12	24,5%
tutti tranne classica	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tutto	0	0,0%	3	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%
vari generi	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%
Totali	25		73		48		41		64		32		34		49	

Tabella 16: Livello intelligenza emotiva complessiva

Statistiche descr	DS		Media	Massimo	Minimo
		0.79	4.70	6.53	0.00
	0.64	4.10	6.00	0.00	0.00
	0.66	4.30	6.00	0.00	0.00
	0.64	4.07	5.71	0.00	0.00

Tabella 17: Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo. Media e DS

Statistiche descrittive intelligenz	Brano 3		Brano 2		Brano 1		Intelligenza emotiva	
	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media
	0.64	4.07	0.66	4.30	0.64	4.10	0.79	4.70
	0.65	4.00	0.70	4.25	0.67	3.98	0.73	4.61
	0.73	4.22	0.68	4.51	0.77	4.20	0.91	4.64
	0.51	3.94	0.59	4.00	0.58	3.98	0.77	4.74
	0.64	4.09	0.56	4.41	0.46	4.20	0.72	4.81
	366							
	83.00							
	96.00							
	89.00							
	98.00							

Tabella 18: Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo. Minimo e massimo

Liceo	N	Brano 1			Brano 2			Brano 3		
		Minimo	Massimo	Minimo	Massimo	Minimo	Massimo	Minimo	Massimo	
Classico	3	2,53	6,53	2,93	5,29	2,18	5,46	2,39	5,71	
Classico	4	2,90	6,40	2,46	5,29	2,57	5,61	2,74	5,36	
Classico	Totale	0,00	6,03	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64	
Scientifico	3	2,40	6,20	0,00	5,21	0,00	5,68	0,00	5,43	
Scientifico	4	0,00	6,20	0,00	5,21	0,00	5,68	0,00	5,43	
Scientifico	Totale	0,00	6,20	0,00	5,21	0,00	5,68	0,00	5,43	
Linguistico	3	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Linguistico	4	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Linguistico	Totale	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Artistico	3	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Artistico	4	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Artistico	Totale	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Totale	3	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Totale	4	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	
Totale	Totale	0,00	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71	

Statistiche descrittive intelligenza emotiva in relazione ai brani ed alle classi

Tabella 19: Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi. Media e DS

Liceo	N	Intelligenza emotiva			Brano 1		Brano 2		Brano 3	
		Media	DS	Media	DS	Mean	DS	Media	DS	
Classico	3	5,03	0,538	4,20	0,389	4,40	0,505	4,19	0,570	
	4	4,74	0,761	4,21	0,490	4,42	0,586	4,05	0,656	
	Totale	4,81	0,720	4,20	0,465	4,41	0,564	4,09	0,635	
Scientifico	3	4,85	0,689	3,97	0,628	4,07	0,648	3,96	0,499	
	4	4,61	0,842	3,99	0,523	3,93	0,510	3,92	0,519	
	Totale	4,74	0,769	3,98	0,579	4,00	0,589	3,94	0,506	
Linguistico	3	4,57	1,014	4,13	0,811	4,48	0,756	4,24	0,811	
	4	4,78	0,665	4,35	0,654	4,55	0,508	4,16	0,528	
	Totale	4,64	0,914	4,20	0,766	4,51	0,681	4,22	0,727	
Artistico	3	4,55	0,679	3,92	0,795	4,14	0,864	3,82	0,806	
	4	4,66	0,764	4,02	0,564	4,33	0,566	4,13	0,473	
	Totale	4,61	0,728	3,98	0,666	4,25	0,704	4,00	0,645	
Totale	3	4,71	0,822	4,05	0,713	4,29	0,737	4,07	0,717	
	4	4,70	0,761	4,14	0,557	4,31	0,589	4,06	0,568	
	Totale	4,70	0,789	4,10	0,635	4,30	0,661	4,07	0,641	

Tabella 20: Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi. Minimo e massimo

Liceo		Intelligenza emotiva			Brano 1		Brano 2		Brano 3	
		N	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max
Classico	3	25	4,0	6,5	2,93	4,89	2,96	5,39	3,14	5,50
	4	73	2,5	6,4	3,00	5,29	2,18	5,46	2,39	5,71
	Totale	98	2,5	6,5	2,93	5,29	2,18	5,46	2,39	5,71
Scientifico	3	48	2,9	6,4	2,46	5,29	2,57	5,61	2,74	5,36
	4	41	3,1	6,3	2,89	5,00	2,82	4,75	2,82	5,36
	Totale	89	2,9	6,4	2,46	5,29	2,57	5,61	2,74	5,36
Linguistico	3	64	0,0	6,0	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
	4	32	3,5	6,0	2,96	5,86	3,46	5,54	2,75	5,32
	Totale	96	0,0	6,0	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
Artistico	3	34	3,4	6,2	0,00	5,07	0,00	5,68	0,00	4,50
	4	49	2,4	6,1	2,86	5,21	2,75	5,32	3,11	5,43
	Totale	83	2,4	6,2	0,00	5,21	0,00	5,68	0,00	5,43
Totale	3	171	0,0	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
	4	195	2,4	6,4	2,86	5,86	2,18	5,54	2,39	5,71
	Totale	366	0,0	6,5	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,71

Statistiche descrittive intelligenza emotiva
in relazione ai brani e al genere

Tabella 131: - Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi e al genere. Media e DS

Liceo			Intelligenza emotiva			Brano 1		Brano 2		Brano 3	
			N	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Classico	3	Maschio	17	5,01	0,513	4,20	0,459	4,40	0,596	4,09	0,598
		Femmina	8	5,06	0,623	4,22	0,191	4,40	0,246	4,39	0,477
	4	Maschio	27	4,85	0,790	4,28	0,490	4,28	0,645	4,25	0,710
		Femmina	46	4,67	0,744	4,16	0,491	4,50	0,541	3,93	0,599
	Totale	Maschio	44	4,91	0,694	4,24	0,475	4,33	0,623	4,19	0,666
		Femmina	54	4,73	0,736	4,17	0,459	4,48	0,508	4,00	0,601
Scientifico	3	Maschio	11	5,07	0,650	3,92	0,626	4,01	0,547	3,74	0,450
		Femmina	37	4,79	0,696	3,98	0,637	4,08	0,681	4,03	0,499
	4	Maschio	11	4,75	0,769	4,06	0,581	3,91	0,302	3,77	0,386
		Femmina	30	4,56	0,875	3,96	0,508	3,93	0,572	3,97	0,555
	Totale	Maschio	22	4,91	0,715	3,99	0,594	3,96	0,434	3,75	0,410
		Femmina	67	4,69	0,783	3,97	0,579	4,01	0,634	4,00	0,521
Linguistico	3	Maschio	7	4,72	1,288	4,25	0,467	4,67	0,296	4,58	0,507
		Femmina	57	4,55	0,988	4,11	0,846	4,46	0,793	4,20	0,834
	4	Maschio	4	4,48	0,934	4,53	0,734	4,56	0,791	4,18	0,596
		Femmina	28	4,82	0,629	4,32	0,653	4,55	0,476	4,16	0,529
	Totale	Maschio	11	4,64	1,127	4,35	0,559	4,63	0,493	4,43	0,549
		Femmina	85	4,64	0,891	4,18	0,790	4,49	0,703	4,19	0,745
Artistico	3	Maschio	11	4,76	0,595	4,11	0,482	3,98	0,333	3,82	0,609
		Femmina	23	4,44	0,706	3,82	0,902	4,22	1,024	3,82	0,897
	4	Maschio	11	4,94	0,749	4,06	0,603	4,47	0,624	4,10	0,692
		Femmina	38	4,58	0,759	4,01	0,561	4,29	0,550	4,14	0,400
	Totale	Maschio	22	4,85	0,667	4,08	0,534	4,22	0,548	3,96	0,652
		Femmina	61	4,53	0,737	3,94	0,707	4,26	0,756	4,02	0,648
Totale	3	Maschio	46	4,92	0,713	4,12	0,507	4,25	0,544	4,02	0,607
		Femmina	125	4,64	0,848	4,03	0,775	4,30	0,797	4,09	0,754
	4	Maschio	53	4,82	0,773	4,20	0,553	4,27	0,616	4,11	0,655
		Femmina	142	4,65	0,755	4,11	0,558	4,33	0,580	4,04	0,533
	Totale	Maschio	99	4,87	0,744	4,16	0,531	4,26	0,581	4,07	0,632
		Femmina	267	4,64	0,799	4,07	0,669	4,32	0,689	4,06	0,645

Statistiche descrittive intelligenza emotiva in relazione ai brani e al genere

Tabella 14: - Livello intelligenza emotiva in relazione ai brani e al liceo e alle classi e al genere. Minimo e massimo

Liceo			Intelligenza emotiva			Brano 1		Brano 2		Brano 3	
			N	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max
Classico	3	Maschio	17	4,30	6,53	2,93	4,89	2,96	5,39	3,14	5,50
		Femmina	8	4,03	6,27	3,86	4,46	3,96	4,64	3,57	5,04
	4	Maschio	27	3,70	6,43	3,00	5,29	2,18	5,32	2,39	5,71
		Femmina	46	2,53	6,10	3,00	4,89	3,25	5,46	2,64	5,11
	Total	Maschio	44	3,70	6,53	2,93	5,29	2,18	5,39	2,39	5,71
		Femmina	54	2,53	6,27	3,00	4,89	3,25	5,46	2,64	5,11
Scientifico	3	Maschio	11	4,43	6,40	2,46	4,79	2,89	4,69	2,74	4,46
		Femmina	37	2,90	5,93	2,75	5,29	2,57	5,61	2,93	5,36
	4	Maschio	11	3,73	5,73	2,89	5,00	3,61	4,46	3,21	4,29
		Femmina	30	3,13	6,27	3,00	4,79	2,82	4,75	2,82	5,36
	Total	Maschio	22	3,73	6,40	2,46	5,00	2,89	4,69	2,74	4,46
		Femmina	67	2,90	6,27	2,75	5,29	2,57	5,61	2,82	5,36
Linguistico	3	Maschio	7	2,60	6,03	3,48	4,96	4,32	5,18	3,61	5,21
		Femmina	57	0,00	5,97	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
	4	Maschio	4	3,53	5,37	3,71	5,39	3,79	5,54	3,57	5,00
		Femmina	28	3,50	6,03	2,96	5,86	3,46	5,50	2,75	5,32
	Total	Maschio	11	2,60	6,03	3,48	5,39	3,79	5,54	3,57	5,21
		Femmina	85	0,00	6,03	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
Artistico	3	Maschio	11	3,93	5,80	3,25	5,07	3,54	4,61	2,68	4,50
		Femmina	23	3,37	6,20	0,00	4,64	0,00	5,68	0,00	4,50
	4	Maschio	11	3,93	6,10	3,14	5,21	3,07	5,29	3,11	5,43
		Femmina	38	2,40	6,07	2,86	5,14	2,75	5,32	3,14	4,96
	Total	Maschio	22	3,93	6,10	3,14	5,21	3,07	5,29	2,68	5,43
		Femmina	61	2,40	6,20	0,00	5,14	0,00	5,68	0,00	4,96
Total	3	Maschio	46	2,60	6,53	2,46	5,07	2,89	5,39	2,68	5,50
		Femmina	125	0,00	6,27	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64
	4	Maschio	53	3,53	6,43	2,89	5,39	2,18	5,54	2,39	5,71
		Femmina	142	2,40	6,27	2,86	5,86	2,75	5,50	2,64	5,36
	Total	Maschio	99	2,60	6,53	2,46	5,39	2,18	5,54	2,39	5,71
		Femmina	267	0,00	6,27	0,00	6,00	0,00	6,00	0,00	5,64

Tabella 15: Analisi univariata liceo vs classe vs genere

Tests of Between-Subject

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	Type III
.715	0.454	.282	3	0.84474046	
.708	0.140	0.087	1	0.087	
.572	0.668	.414	3	1.24265929	
.323	1.165	0.723	3	2.169	
.200	1.648	1.022	1	1.02238608	
.373	0.796	0.494	1	0.494	
.319	1.175	.729	3	2.18789257	
.000	7884.970	48921093	15	4892.093	
.357	1.098	.681	15	10.218	a
		0.620	350	217.151	
			366	8327.98363	
			365	227.369	

Tabella 25: Analisi univariata liceo

Tests of Between-Subject

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	Type III
.300	1.226	.762	3	2.287	a
.000	12955.813	80551600	3	8055.600	
.300	1.226	.762	3	2.28683532	
		0.622	362	225.083	
			366	8327.98363	
			365	227.369	

Tabella 26: Rho di Spearman tra EI e comprensione dei brani

	Brano 1	Brano 2	Brano 3	Intelligenza emotiva
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	0.28115305
Correlation Coefficient	.350	.350	.350	
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	0.00126373
Correlation Coefficient	.168	.300	.300	
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	0.00567464
Correlation Coefficient	.231	.300	.300	
Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	0.0564822
Correlation Coefficient	.144	.144	.144	

Tabella 16: Correlazione di Pearson tra EI e comprensione dei brani

	Intelligenza emotiva	Branco 1	Branco 2	Branco 3
Sig. (2-tailed)	0.03796471	.109	.386	.477
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)	8.041E-005	.205	.000	.477
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)	6.534E-005	.207	.000	.475
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)			.000	.205
Pearson Correlation				
Sig. (2-tailed)				.109
Pearson Correlation				

Tabella 17: Independent Sample Test

	Upper		Lower		95% Confidence Interval of the Difference	Sig. (2-tailed)	t	Sig.	F	Group Statistics	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation						Mean	N
assumed equal variances	.3984	.0461	.0893	.2222	.014	187	143	2.489			
not assumed equal variances	.4037	.0408	.0923	.2222	.017	364	2.408	.895	.017		
Upper											
Lower											
95% Confidence Interval of the Difference											
t-test for Equality of Means											
Levene's Test for Equality of Variances											
Independent Samples Test											
Female										4.644	267
Male										4.867	99
Mean										0.744	
Std. Deviation										0.799	
Std. Error										0.129	
Female										4.644	267
Male										4.867	99
Mean										0.744	
Std. Deviation										0.799	
Std. Error										0.129	

3. GRAFICI OTTENUTI CON ELABORAZIONE T-LAB

Primo brano

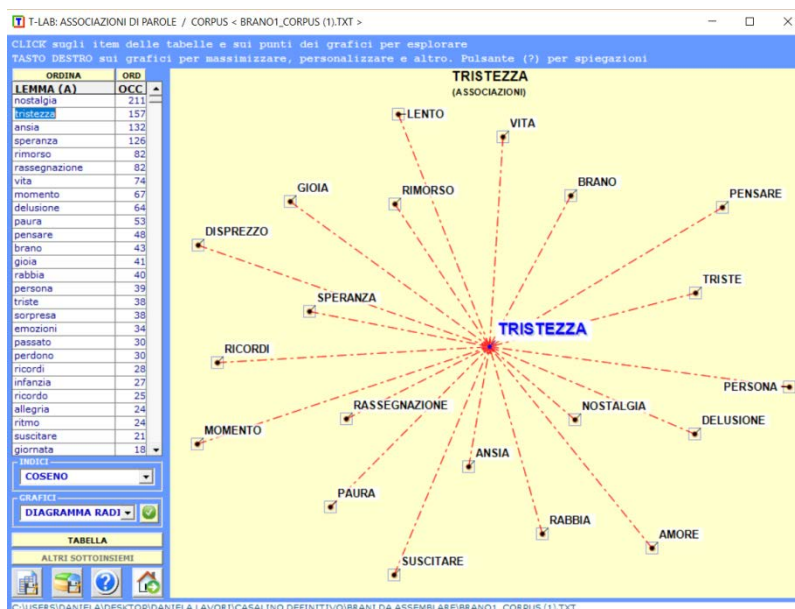


Grafico 39: - Prossimità dell'unità lessicale tristezza con gli altri lemmi

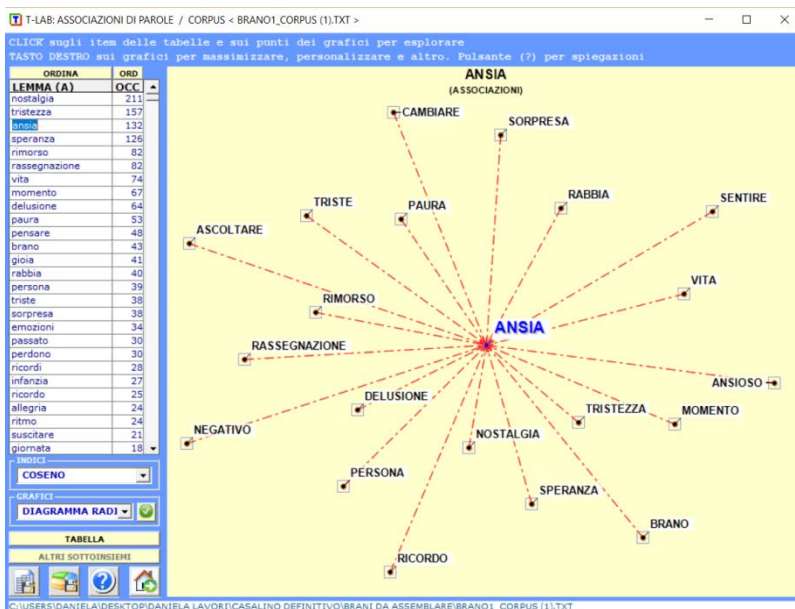


Grafico 40: - Prossimità dell'unità lessicale ansia con gli altri lemmi

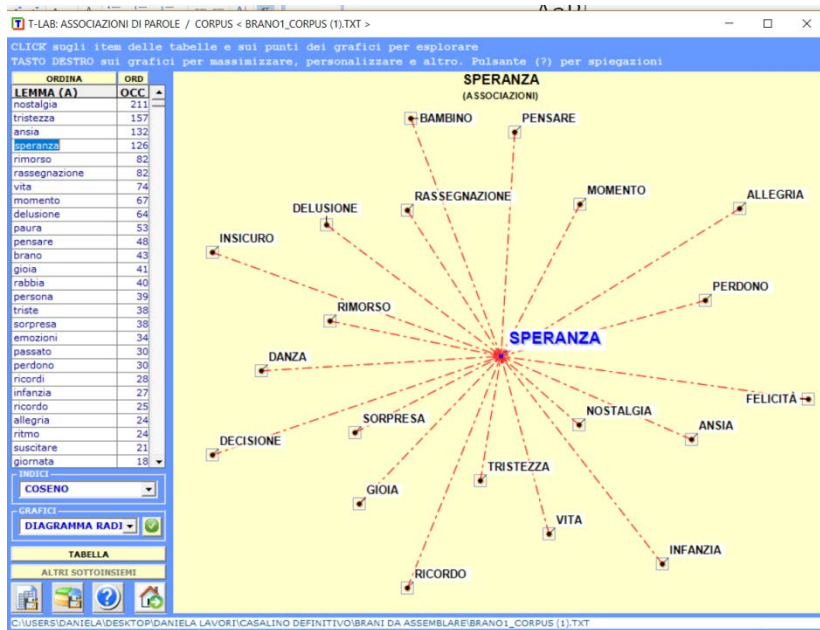


Grafico 41: Prossimità dell'unità lessicale speranza con gli altri lemmi

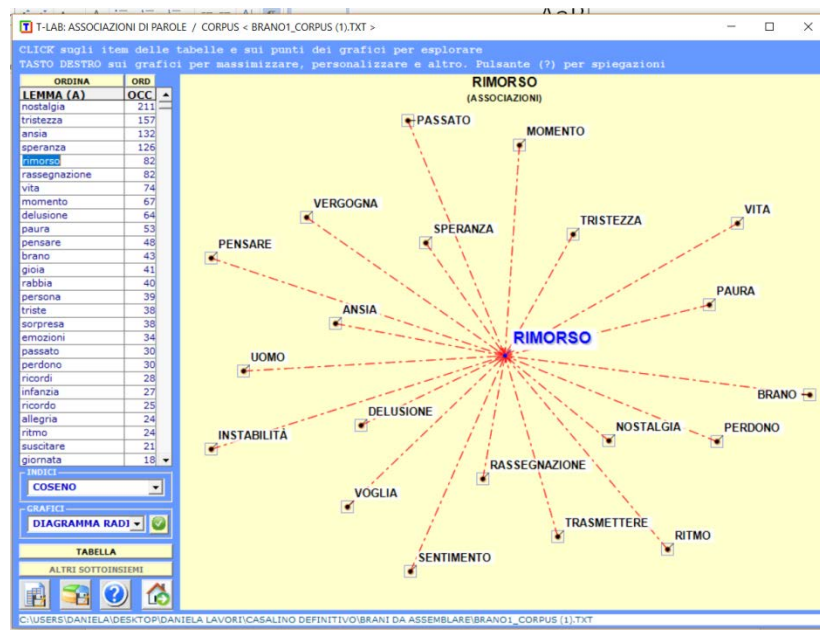


Grafico 42: - Prossimità dell'unità lessicale speranza con gli altri lemmi

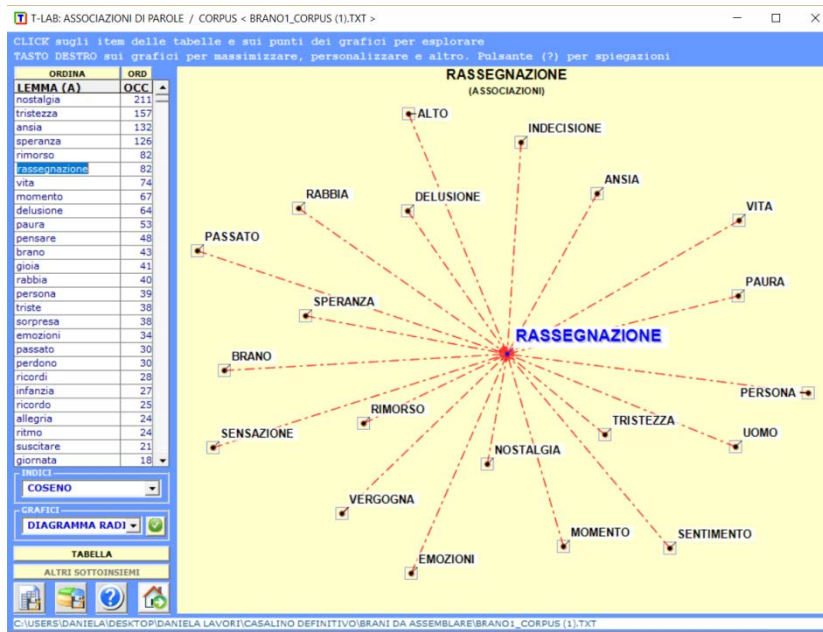


Grafico 43: - Prossimità dell'unità lessicale rassegnaione con gli altri lemmi

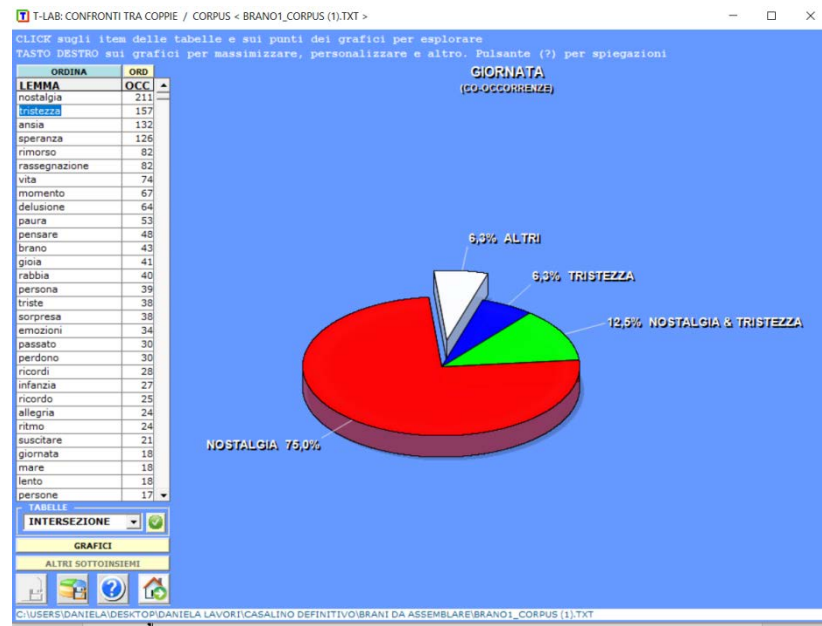


Grafico 44: - Confronto tra coppie

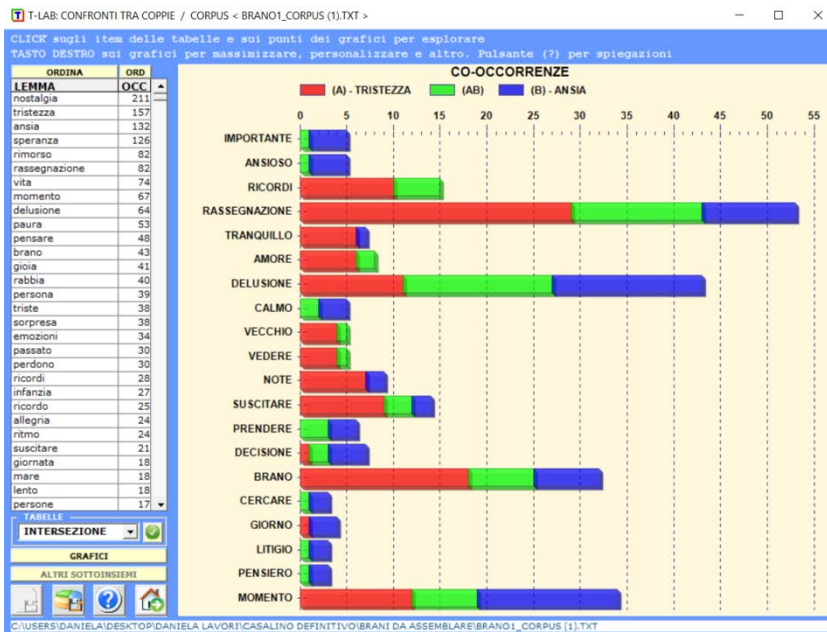


Grafico 45: - Associazione di parole

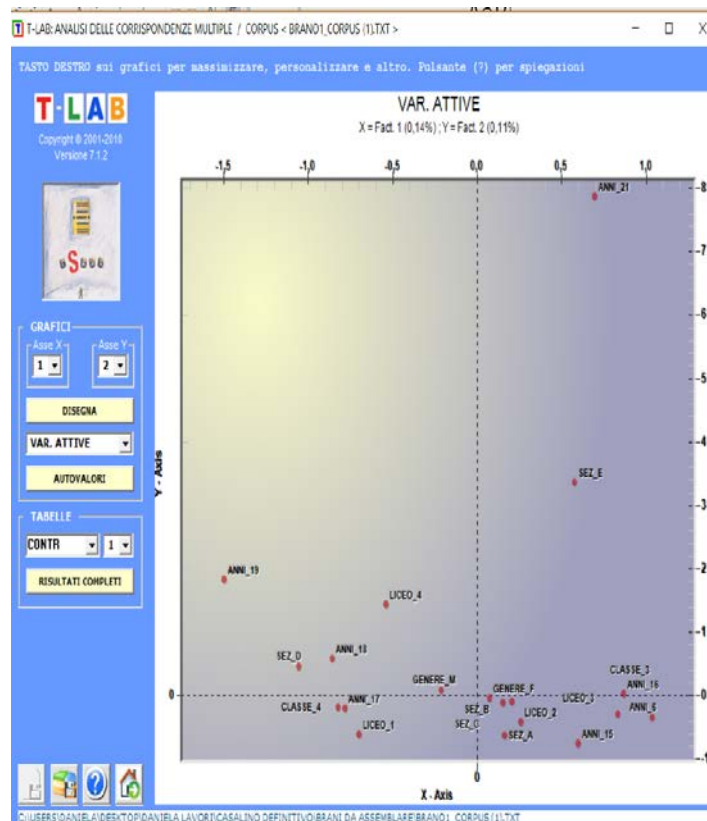


Grafico 46: Analisi delle corrispondenze multiple

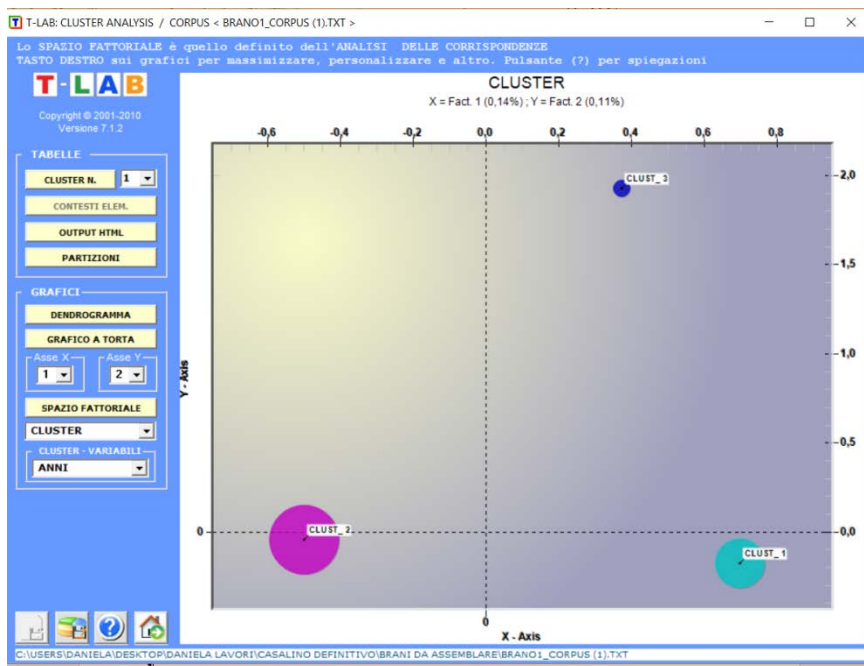


Grafico 47: Cluster analysis

SECONDO BRANO

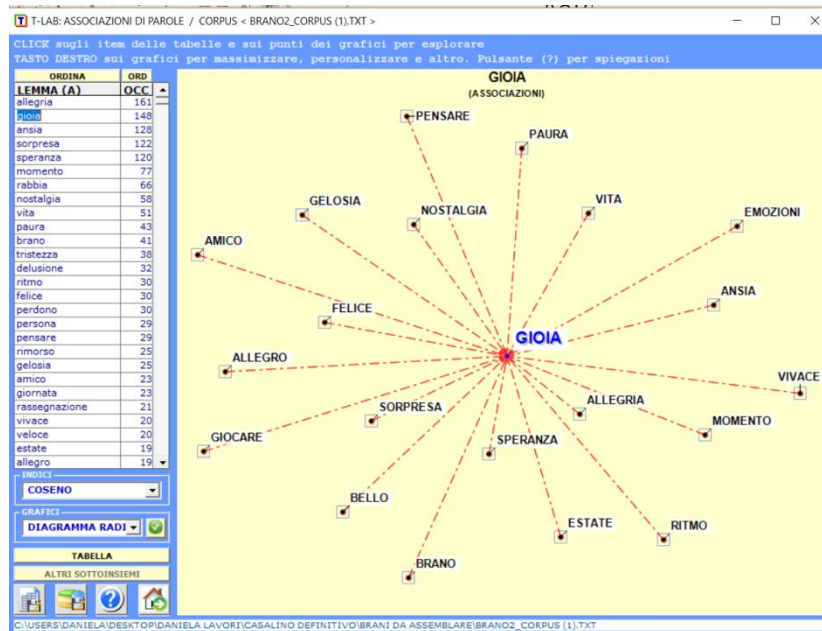


Grafico 48: - Prossimità dell'unità lessicale gioia con gli altri lemmi

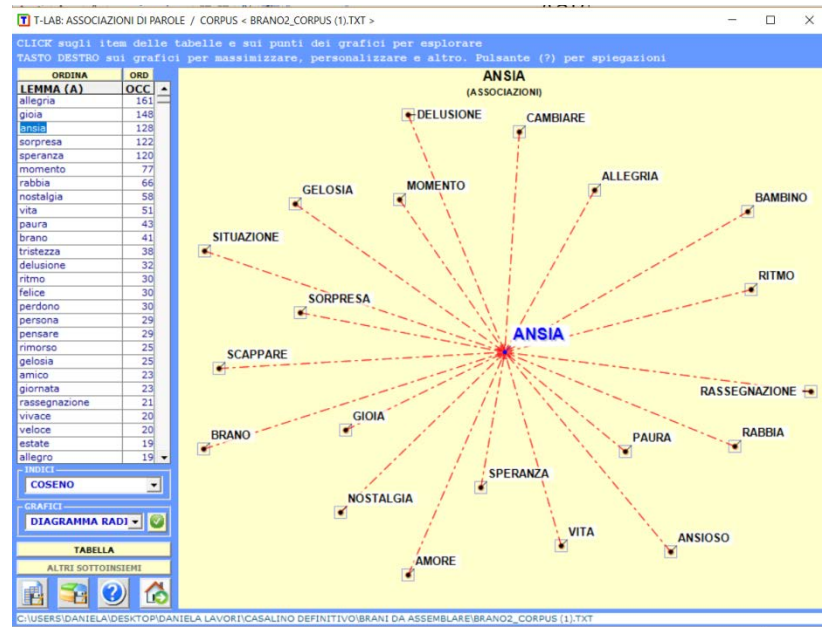


Grafico 49: - Prossimità dell'unità lessicale ansia con gli altri lemmi

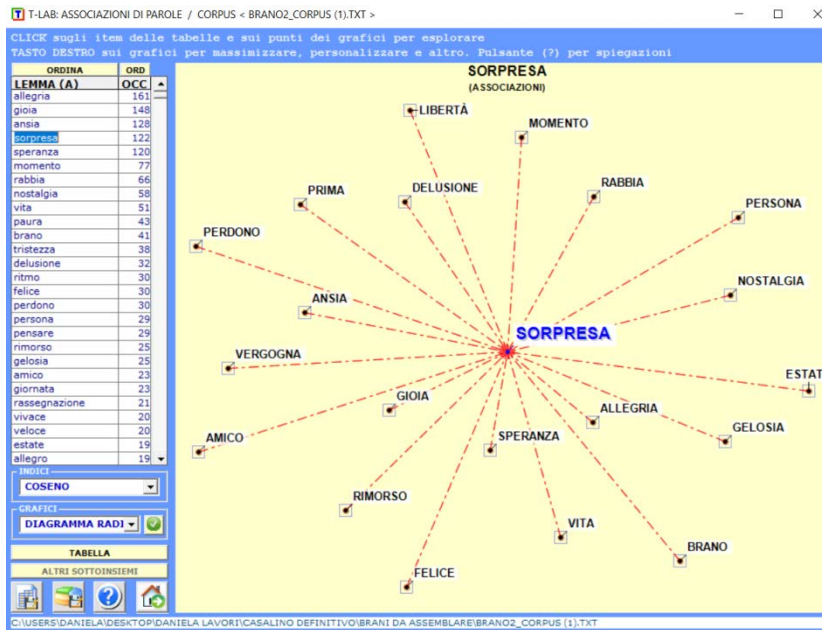


Grafico 50: - Prossimità dell'unità lessicale sorpresa con gli altri lemmi

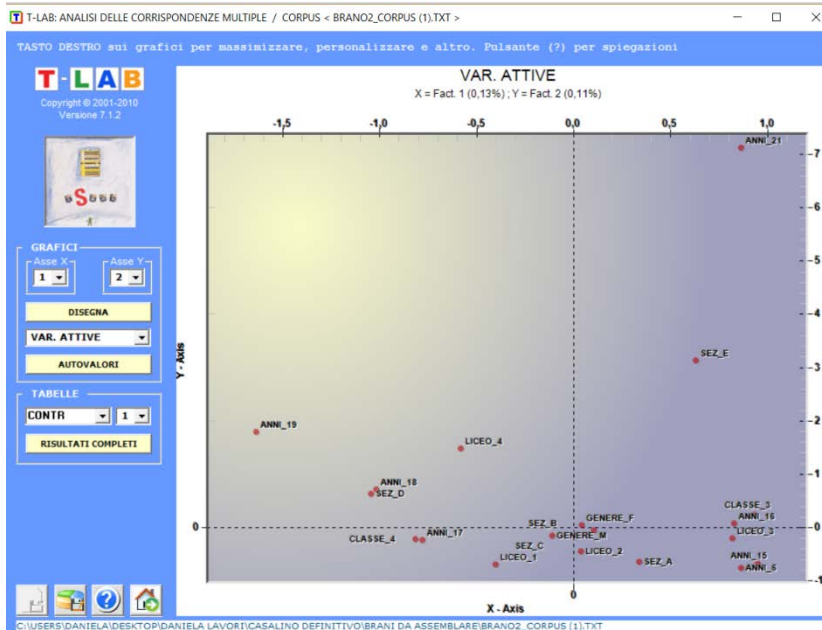


Grafico 51: - Analisi delle corrispondenze multiple

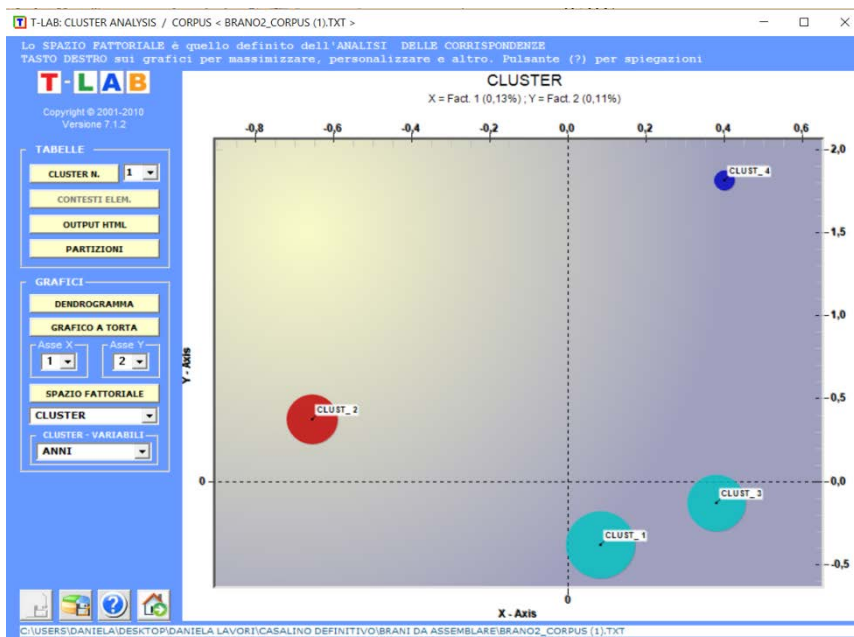


Grafico 52: Cluster analysis

TERZO BRANO

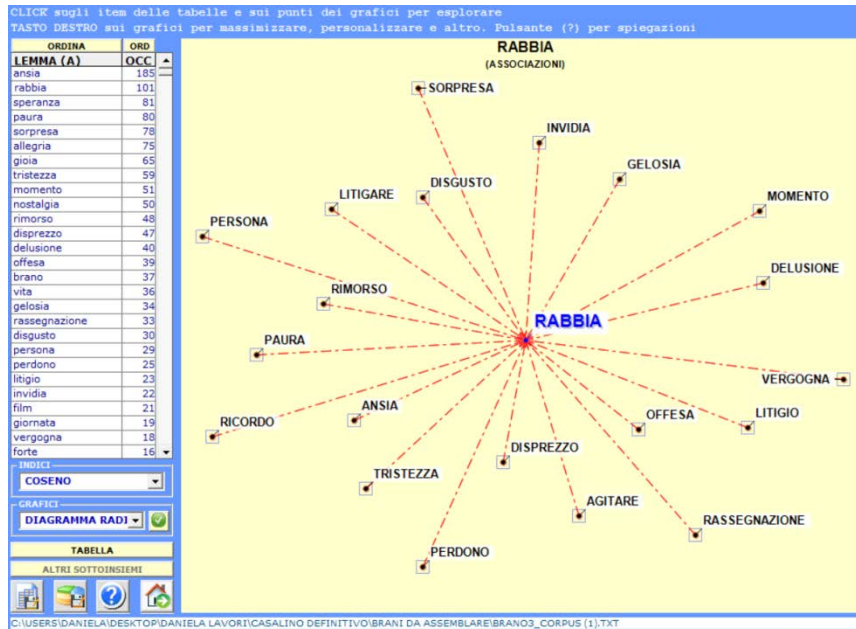


Grafico 53: - Prossimità dell'unità lessicale rabbia con gli altri lemmi

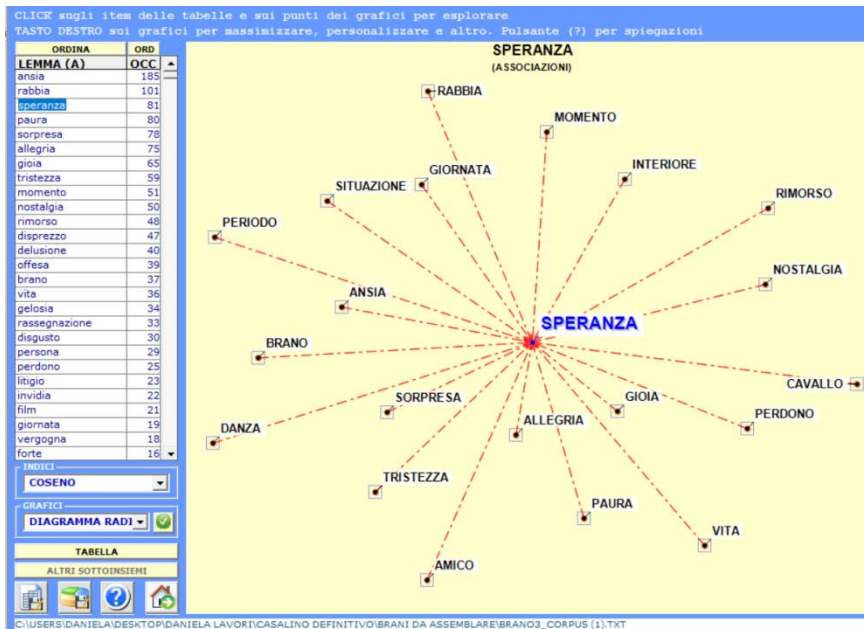


Grafico 54: - Prossimità dell'unità lessicale speranza con gli altri lemmi

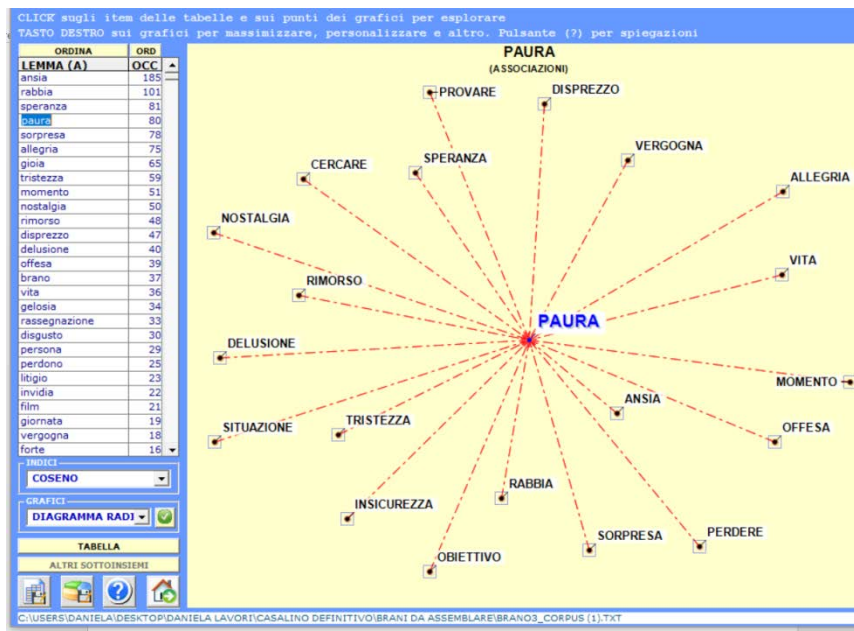


Grafico 55: - Prossimità dell'unità lessicale paura con gli altri lemmi

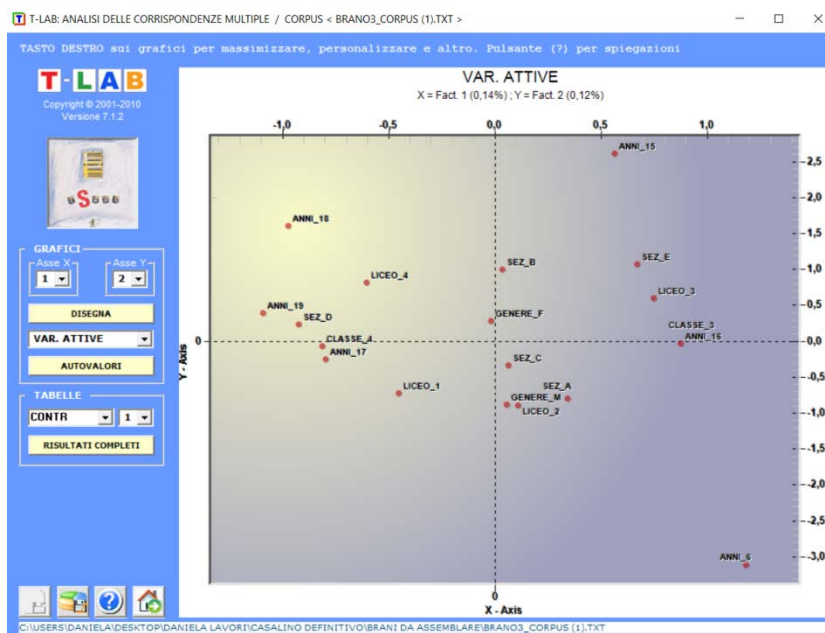


Grafico 56: Analisi delle corrispondenze multiple

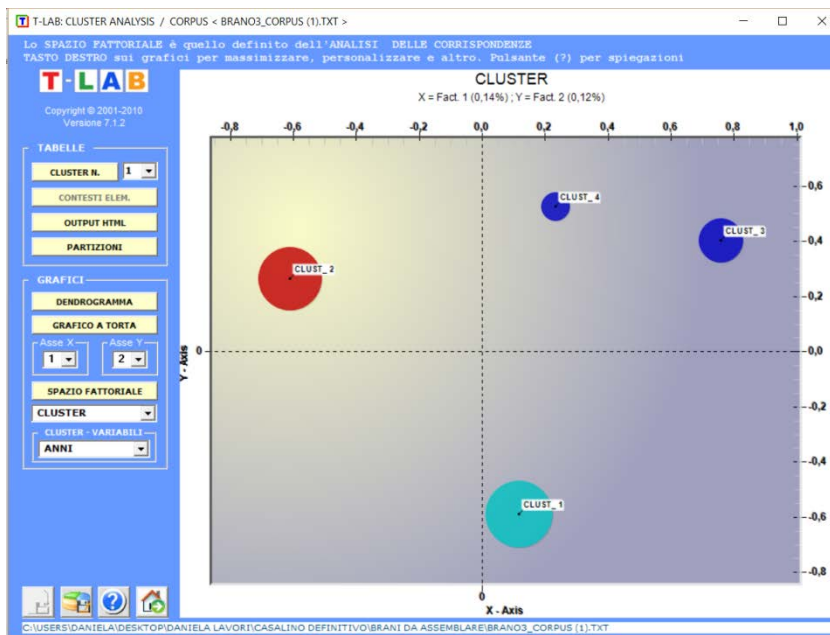


Grafico 57: Cluster analysis