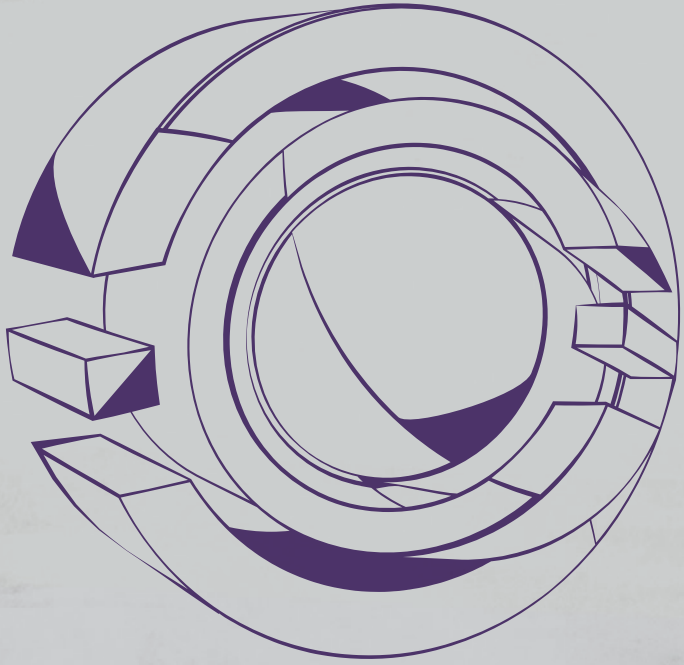


Educación musical y bienestar psicológico

Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior

Raúl W. Capistrán Gracia

Educación musical y bienestar psicológico

Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior

Educación musical y bienestar psicológico

Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior

Raúl W. Capistrán Gracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Educación musical y bienestar psicológico

Resultados de investigación, diseño de la intervención
e implicaciones para la educación básica y superior

Primera edición 2019

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
editorial.uaa.mx

© Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

ISBN 978-607-8714-35-3

Hecho en México / *Made in Mexico*

Dedicatoria

A Dios, a mi amada esposa,
a mis hermanos, y a mis padres que ya están en el cielo.

Agradecimientos

Manifiesto mi gratitud al doctor en Ciencias Francisco Javier Avelar González, rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; a la doctora en Administración María del Carmen Martínez, directora general de Investigación y Posgrado; al doctor Marcelo de Jesús Pérez Ramos, jefe del Departamento de Apoyo al Posgrado, por todo el apoyo brindado durante la realización de la investigación, cuyos resultados aquí se comparten.

Este trabajo no sería posible sin el apoyo del maestro en RSM José Luis García Rubalcava, decano del Centro de las Artes y la Cultura, quien siempre ha creído en los investigadores del Centro y ha apoyado su labor. Igualmente, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la doctora Cecilia Méndez Sánchez, profesora-investigadora del Departamento de Psicología, por orientarme en la aplicación y evaluación de los test psicológicos utilizados en la investigación.

Deseo externar mi agradecimiento, admiración y respeto hacia la maestra Martha Esparza Ramírez, jefa del Departamento Editorial de la UAA, por toda su comprensión, apoyo, disposición y calidad humana, así como por el excelente equipo de colaboradores que hacen posible la publicación de este trabajo.

Finalmente, agradecer al ingeniero Emilio Hernández por su generoso donativo de un set de instrumentos Orff que permitieron llevar a cabo la intervención educativo-musical en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes.

Índice

Prólogo 13

Advertencia 17

Capítulo I
La música y la educación musical
en el desarrollo integral del ser humano 19

Capítulo II
Educación musical y bienestar psicológico
en niños y adolescentes en etapa temprana.
Un estudio comparativo 35

Capítulo III
Educación musical y bienestar psicológico.
Implicaciones para la educación musical básica 69

Capítulo IV
Educación musical y bienestar psicológico. Implicaciones para la educación musical a nivel superior 87

Fuentes de consulta 103

Apéndice 1. Diseño de la intervención 25 planes de clase 118

Apéndice 2. Materiales didácticos que acompañan los planes de clase 166

Apéndice 3. Ensamble Orff para Navidad 201

Prólogo

La psicología de la música comprende el estudio del comportamiento musical del ser humano desde una perspectiva holística, como un ente conformado de emoción y espíritu, cuerpo y mente. Dada la diversidad de usos y funciones que éste da a la música (como parte de ceremonias religiosas, factor de cohesión de la sociedad en celebraciones, estrategia para la autorregulación emocional, experiencia estética, etc.), surgen múltiples líneas de generación y aplicación del conocimiento. De acuerdo con Lacárcel Moreno (2003), entre otras áreas, la psicología de la música aborda:

- Los condicionantes sociales y el gusto musical, la influencia de la música en la sociedad y el sentimiento musical.
- La relación entre la música y las teorías cognitivas y del desarrollo.

- La determinación de los efectos de los elementos de la música (ritmo, melodía, timbres, dinámicas, articulaciones, etc.) en el ser humano.
- El aprendizaje y la conducta musical.
- El efecto benéfico de la música en la personalidad, la conducta del ser humano y los diversos trastornos psicofisiológicos y psicobiológicos.

Cuando un niño se involucra en procesos de enseñanza-aprendizaje artístico-musicales, se fomenta su sensibilidad, creatividad e imaginación, se impulsa su iniciativa y se desarrolla su capacidad para reflexionar de manera crítica y resolver problemas, lo que en suma promueve su desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, físico y espiritual. La psicología de la música ha hecho contribuciones importantes a la educación musical. Es precisamente este aspecto el que ha interesado al investigador, es decir, el estudio de la educación musical en el desarrollo psíquico y emocional del ser humano y como recurso para promover el equilibrio psicológico y alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad.

El presente libro tiene como objetivo central compartir los resultados de una investigación que determinó los efectos que la educación musical ejerce en el bienestar psicológico de los niños y adolescentes en etapa temprana, de entre 9 y 12 años. El estudio fue de corte cuantitativo, con un pequeño componente cualitativo y un diseño experimental de pretest-postest con grupo de control. Los resultados arrojados se correlacionan con los obtenidos en diversas investigaciones que han logrado establecer el impacto de la educación musical en el bienestar psicológico, es decir, en las emociones y relaciones positivas, el compromiso, el significado, el propósito vital y los logros.

El diseño de la intervención educativo-musical llevada a cabo entre el pretest y el postest se fundamentó en cuatro elementos que, de acuerdo con investigaciones empíricas, promueven el bienestar psicológico: *i)* el movimiento corporal expresivo utilizado como recurso para vivenciar a través de nuestro cuerpo conceptos musicales y expresar o manifestar las emociones resultantes de estímulos musicales; *ii)* el trabajo en ensamble, en el que dos o más individuos contribuyen al logro de un objetivo musical; *iii)* la imitación y los juegos de "pregunta" y "respuesta"; *iv)* y el involucramiento rítmico, donde dos o más ritmos independientes interactúan hasta llegar a conjugarse y convertirse en uno solo.

Derivado de ese estudio, el autor ha consolidado su convicción de que los maestros de música tienen una gran responsabilidad al llevar a cabo su labor docente, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser planeados cuidado-

samente, de tal manera que involucren actividades que, a la par de desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas musicales de los estudiantes, contribuyan a su formación integral y ejerzan un impacto en su bienestar psicológico. En ese sentido, Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido (2016: 255), tomando como punto de partida una frase de D. J. Elliot, escribieron:

> Existe un "misterio" alrededor de la música. Con esta frase, D. J. Elliot quería despertar en nosotros una sensación de grandeza y a la vez una responsabilidad: el enorme poder oculto que encierra la música en nuestras vidas y, a su vez, la necesaria implicación moral de quienes tienen la capacidad de usarla para hacer de nuestro mundo un lugar mejor para vivir.

Aparte de los resultados de investigación (capítulo II) y tratando de contribuir un poco en el diseño de las actividades de aprendizaje por parte de los profesores, el autor ha incluido en el Apéndice I los planes de clase que conformaron la intervención educativo-musical, y en los Apéndices II y III algunos materiales pedagógico-didácticos utilizados para llevar a cabo la intervención. Adicionalmente, ha incorporado tres capítulos en torno a esta temática: en el capítulo I se brinda un panorama del rol que la música y la educación musical juegan en la formación del niño; en los capítulos III y IV, se ofrecen algunas reflexiones sobre las implicaciones que los resultados de esta investigación pueden tener, tanto en la educación musical a nivel básico, como a nivel superior.

Se espera que este libro sea de su interés y, sobre todo, contribuya a crear consciencia sobre la importancia de la educación musical en la formación integral de los niños y en el desarrollo de futuros ciudadanos más plenos, generosos, responsables y humanos.

Raúl W. Capistrán Gracia

Advertencia

A lo largo de este libro, el cual va dirigido a maestros de música de preescolar, primaria y secundaria, a padres de familia, así como a estudiantes de música a nivel superior, el autor emplea los términos: niño(s), adolescente(s), maestro(s), profesor(es), docente(s) y padres de familia haciendo alusión tanto al género femenino como al masculino. Este criterio editorial no tiene el propósito de demeritar las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género, sino de facilitar la lectura.

Capítulo I

La música y la educación musical en el desarrollo integral del ser humano

La música es una manifestación artística, expresiva y comunicativa, que anuncia la belleza interior del ser humano con resonancia trascendente de su proyecto personal y colectivo, nada más afortunado que pensar en recurrir a ella para hacerla mediadora del desarrollo integral, motivo central de su educación.

Alix Zorrillo Pallavicino

La música es una parte fundamental de la civilización. A través de ella, el ser humano canaliza su sensibilidad, expresa sus sentimientos, refleja su sociedad, comunica su cultura y ejerce su creatividad e imaginación. Desde siempre, se ha procurado y fomentado su enseñanza como parte integral de la formación de la persona. Como afirma Arguedas Quezada (2004: 111):

> La educación musical es un arte y un lenguaje de expresión y comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente

> y el cuerpo, para llegar a conseguir una educación integral y armónica del individuo.

Diversos estudios científicos han reportado que, desde antes de nacer, los fetos pueden reconocer la voz de su madre, identificar rimas y melodías musicales, y manifestar diversas respuestas de tipo fisiológico, tales como la disminución en la frecuencia cardiaca (DeCasper, Lecanuet, Busnel, Granier-Deferre y Maugeais, 1994; Jardri, Houfflin-Debarge, Pierre Delion, Pruvo, Thomas y Pins, 2012; Rand y Lahav, 2014; Voegtline, Costigan, Pater y DiPietro, 2013). No en vano, en una conferencia sobre educación musical organizada por la Unesco, ante la pregunta sobre cuándo era conveniente iniciar el estudio de la música, Kodály respondió: "nueve meses antes de nacer el niño". Después de reflexionar por algún tiempo, el gran pedagogo añadiría: "nueve meses antes de nacer la madre" (Kokas, 1970: 53).

Así, todos los seres humanos nacen con una predisposición natural para la música, lo que implica que podría existir una base biológica hacia esta manifestación artística (Trehub, 2001; Hodges, 2003). Según Trehub (2001), desde los primeros meses de vida, los bebés son capaces de reconocer melodías, detectar cambios en sus intervalos e identificar patrones rítmicos. Más aun, sus estudios indican que los bebés se sienten más identificados por el canto materno, con su tempo lento y la carga emocional, que por el canto común, y parecen preferirlo a la comunicación verbal normal.

Entre otras características, el canto materno tiene la capacidad de reducir la inquietud, calmar el llanto, inducir el sueño, desarrollar sentimientos positivos y contribuir al bienestar del bebé (Trehub, 2001). Como puede verse, la música no sólo tiene efectos a niveles perceptivos y corporales, sino también subjetivos, pues alienta, sensibiliza y fortalece los lazos afectivos entre la madre y su bebé. Así, la educación musical tiene su fundamento más sólido en las experiencias musicales que se desarrollan en la intimidad del hogar, que es el espacio más propicio para vivir, apreciar y disfrutar la música de una manera libre y espontánea (Gómez Martínez, 2017).

En ese sentido, Suzuki afirmaba que los primeros años de vida del niño eran cruciales para el desarrollo de los procesos mentales, la coordinación muscular y el desarrollo de las capacidades auditivas, por lo cual era el momento ideal para desarrollar la sensibilidad musical. Cuando afirmó que el hombre era hijo de su entorno (McCall Catalano, 1989), quiso decir que el ambiente que rodea al niño es crucial para su desarrollo. De acuerdo con Suzuki, los niños aprenden a hablar

porque están rodeados de un ambiente lleno de estímulos de lenguaje. Así, si se quiere que gusten de la música y aprendan a cantar o a tocar un instrumento, entonces se debe crear un ambiente rico en estímulos musicales (cantos, rimas, juegos musicales, etc.). De ese modo, los niños absorben el lenguaje de la música al mismo tiempo que absorben los sonidos de su lengua materna (Suzuki, 1976, 1989).

De acuerdo con Pascual (2006), las contribuciones de la educación musical al desarrollo infantil pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones: psicomotora, lingüística, emocional y cognitiva. Por lo mismo, debido al involucramiento natural y espontáneo del movimiento corporal en el aprendizaje musical, el niño desarrolla su sentido rítmico y su coordinación fina y gruesa.

El canto materno, y posteriormente las canciones infantiles, con sus versos en rima y sus frases repetitivas acompañadas de gestos alusivos, contribuyen enormemente al desarrollo del lenguaje, pues incrementan el vocabulario y las expresiones del niño, ya que lo ayudan a organizar su pensamiento y a comunicar sus ideas, sentimientos y necesidades. Aunado a lo anterior, favorecen la alfabetización, a la vez que desarrollan su sentido de entonación.

Ilustración 1. Autor y estudiantes de Riverside Middle School en San Benito, TX., divirtiéndose con el juego de la oca.

Emocionalmente hablando, la música, con su amplia gama de caracteres, desarrolla en el niño la comprensión del sentido emocional de las canciones y piezas, pues coadyuva para que canalice y exprese sus emociones a través de la expresión corporal, del canto y de la interpretación instrumental. La música también representa un medio para el gozo personal y un recurso que ayuda a la relajación y a la liberación de tensiones. Adicionalmente, de acuerdo con Urbano Reyes (2010), la educación musical favorece el desarrollo de habilidades sociales en el niño, tales como escuchar, respetar a sus compañeros, adquirir responsabilidades, tomar turnos para realizar una actividad, aprender a compartir la ejecución o interpretación musical y a trabajar en equipo en la resolución de problemas, a través de planteamientos creativos que pueden ser aceptados o rechazados, lo que contribuye a su madurez e integración social.

El desarrollo cognitivo se centra en los procesos del pensamiento, los cuales son promovidos a medida que los niños adquieren habilidades como percibir, pensar, explorar, comprender, abstraer, generar hipótesis y manejarse en contextos reales. En ese sentido, la educación musical está íntimamente relacionada con la adquisición de competencias básicas, como el desarrollo del lenguaje, la memoria, la lectura, las habilidades matemático-espaciales, la concentración, la resolución de conflictos y la creatividad (Pascual, 2006).

De acuerdo con Lowenfeld (1958), las tareas artísticas en los primeros años de vida del niño contribuyen para que en el futuro sean adultos equilibrados, adaptados, capaces de valerse por sí mismos y ponerse en el lugar de los demás. Así, el acceso o no a la educación artística en la infancia podría marcar la diferencia entre un individuo con la capacidad de crear y otro que, a pesar de lo que haya aprendido, carece de iniciativa propia y tiene problemas para relacionarse con el medio en que se desenvuelve.

La educación musical y el desarrollo de la creatividad

La música es un vehículo de expresión verbal, corporal, emocional e instrumental que ofrece al niño múltiples y variadas posibilidades de desarrollo del pensamiento, entre las que se encuentra la creatividad. Este constructo es, a la vez, un proceso y una característica de la personalidad. En el desarrollo de la creatividad intervienen los hábitos, las creencias, la motivación, el sentido de autoeficacia, las destrezas y habilidades que se poseen, así como el entorno social, cultural y educa-

tivo en que el individuo se desarrolla. De acuerdo con Frega (2009), el desarrollo de la creatividad en ámbitos educativos implica cuatro niveles de energía:

- En la primera etapa se adquieren los conocimientos, habilidades y destrezas propias de una disciplina, en este caso, la música. Aquí, el niño adquiere, por ejemplo, conocimientos rudimentarios sobre los sonidos producidos por su propio cuerpo, tales como chasquidos, aplausos, zapateados, etc., o conocimientos sobre los sonidos que pueden ser producidos por instrumentos musicales, tales como los de percusión. En esta etapa, el infante desarrolla destrezas y habilidades básicas sobre cómo explorar sus posibilidades sonoras.
- La segunda etapa es resultado de un juego en el que el niño, a través de su pensamiento divergente, combina los elementos adquiridos para crear algo nuevo. El desarrollo de improvisaciones con los sonidos aprendidos/explorados en la etapa previa, en contextos controlados, sería una actividad representativa de esta fase. Un ejemplo muy sencillo sería explorar las posibilidades de ejecutar un patrón o esquema rítmico (*v. gr.* ♩♩♫♩) con distintos medios sonoros (percusión corporal, *beatboxing*, instrumentos de percusión, etcétera).
- La tercera etapa implica un nivel superior de energía en el que el niño despliega ideas para crear algo. Por ejemplo, musicalizar un cuento con *beatboxing*, percusión corporal y sonidos producidos por instrumentos de percusión.
- La cuarta y última etapa implica una síntesis de mayor complejidad. En ella, los intentos creativos del niño tratan de cumplir con los requerimientos marcados por la disciplina y la sociedad, por ejemplo, la creación de una composición elaborada con los elementos que se poseen.

Ilustración 2. Autor dirigiendo un coro infantil en la presentación final del Festival Bansa Choral, en Brownsville, TX.

Por supuesto, existen numerosas actividades musicales a través de las cuales el niño puede desarrollar su creatividad, tales como: la invención/creación de historias para ser representadas de acuerdo con la forma musical de una obra, la creación de coreografías que acompañen la interpretación de canciones, la elaboración de dibujos que representen obras escuchadas, la creación de juegos rítmicos, añadir acompañamientos a canciones aprendidas, etcétera.

Es importante destacar que la improvisación es uno de los recursos más importantes para desarrollar la creatividad. Como Volz (2005: 53) afirma: "La creatividad es esencial para la improvisación exploratoria. Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico a través de actividades que los guían para encontrar usos inusuales, extender límites, reflexionar en la creación y cambiar sus perspectivas". Por su parte, Hemsy de Gainza (1983: 11) la define como la "ejecución sonora instantánea producida por un individuo o grupo de individuos que abarca desde

la libertad total, hasta la sujeción a pautas estrictas, desde la situación espontánea hasta la participación de la conciencia mental".

La improvisación constituye una manera de crear música a través de la exploración, la experimentación, la creatividad y la espontaneidad, incorporando elementos expresivos a través de los cuales el niño transmita sus estados afectivos. Implica la posibilidad de combinar y manipular consciente o intuitivamente los elementos musicales que se poseen (ritmo, melodía, articulaciones, carácter y tempo) por medio de objetos, instrumentos elaborados por el propio estudiante (cotidiáfonos), percusión corporal, *beatboxing*, la voz o instrumentos musicales. La experiencia resultante es sumamente enriquecedora, ya que propicia experiencias que estimulan cualidades artísticas en los niños, además de fomentar su autoestima, la confianza en sí mismo y su sentido de autoeficacia.

Ilustración 3. Autor dirigiendo un coro de niñas de Riverside Middle School en San Benito, TX., en la presentación de fin de cursos.

El desarrollo de la creatividad en el aula implica el uso de metodologías pedagógicas igualmente creativas, que incluyan el diseño y planificación de actividades de educación musical en las que se promueva la exploración y la experimentación, al mismo tiempo que se valore la originalidad. Estas actividades

deben estar inmersas en un clima de libertad, el cual fomente el diálogo y el intercambio de opiniones, se respeten las preguntas de los niños, se promuevan propuestas propias de trabajo, se dé impulso a la libre expresión sonora y su disfrute, y se promueva la generación de nuevas soluciones a problemas musicales.

Por supuesto que un ambiente de clase con tanta libertad puede ser intimidante para el profesor de música. Los riesgos de perder el control de la disciplina, de que ocurran situaciones desagradables y de que el director de la institución piense que los niños están perdiendo el tiempo, pueden atemorizar al maestro y hacerlo que desista. Sin embargo, los beneficios son muy superiores a los riesgos que se pueden correr. Quizá el mejor representante de este tipo de enfoque sea el pedagogo canadiense Murray Schafer, pues basta leer su libro *El rinoceronte en el aula* (1975) para darse cuenta de algunas de sus excéntricas pero efectivas ideas músico-pedagógicas, las cuales provocan cuestionarse la validez de tantos paradigmas y prejuicios que se han tenido sobre educación musical durante tantas décadas.

¿Qué informa la investigación empírica sobre la música y la educación musical?

Las investigaciones más recientes han demostrado lo que los filósofos griegos como Platón y Aristóteles postularon hace cientos de años: la educación musical juega un papel sumamente importante en el desarrollo del niño. La fundación Arts Education Partnership (2011) de los Estados Unidos, en su página web, organiza los beneficios extrínsecos de la educación musical en tres grupos, apoyando esos beneficios con estudios empíricos:

1. La educación musical prepara al estudiante para aprender porque:

    a) Mejora las habilidades motoras finas (Forgeard *et al*., 2008).
    b) Prepara al cerebro para el logro (Helmrich, 2010).
    c) Desarrolla la memoria a un nivel superior (Berti *et al*., 2006).
    d) Cultiva las habilidades de pensamiento (Rauscher y Zupan, 2000).

2. La educación musical facilita o favorece el rendimiento académico, debido a que:

    a) Mejora la memoria y la retención de la información verbal (Ho *et al*., 2003).
    b) Favorece el desempeño en las matemáticas (Helmrich, 2010).
    c) Promueve la lectura y favorece las habilidades para redactar (Baker, 2011).
    d) Mejora las calificaciones (Rose *et al*., 2015).

3. La educación musical desarrolla las capacidades creativas a largo plazo porque:

    a) Agudiza la atención del alumno (Neville, 2008).
    b) Fortalece la perseverancia (Scott, 1992).
    c) Prepara a los estudiantes para ser creativos (Craft *et al*., 2001).
    d) Promueve mejores hábitos de estudio y aumenta la autoestima (Chesky & Hippie, 1997).

Adicionalmente, otras investigaciones empíricas han reportado que la educación musical favorece la lectura, la conciencia fonética y mejora el desempeño en las matemáticas (Cogo-Moreira, Brandao de Ávila, Ploubidis y De Jesús Mari, 2013; Standley, 2008); asimismo, ayuda a los niños a superar los retos del estrés y a prevenir sus consecuencias, como el fracaso escolar (Creedon, 2011). De igual forma, el incremento en el número de sesiones de educación musical probó reducir el cortisol[1] en la sangre, esto en muestras de saliva tomadas a los niños (Lindblad, Hogmark y Theorell, 2007).

Por su parte, Hille, Gust, Bitz y Kammer (2011) encontraron que la educación musical promueve efectos benéficos en las funciones mentales de alto nivel. El estudio involucró a 194 niños de tercer grado, quienes tomaron una prueba de lectura, ortografía e inteligencia no verbal. Al mismo tiempo, los investigadores preguntaron a los padres si los niños estaban implicados en actividades musicales desde preescolar. Los resultados indicaron que, tanto en la prueba de inteligencia como en la de ortografía, los niños que tocaban un instrumento musical

1 Hormona que se libera como respuesta al estrés.

obtuvieron calificaciones más altas, por lo que los investigadores concluyeron que podía existir una correlación entre la música y la habilidad cognitiva, al igual que con las habilidades verbales.

Ilustración 4. Autor dirigiendo un coro infantil en Cusco, Perú.

De acuerdo con De Grätzer (1999), el involucramiento de padres e hijos en actividades musicales promueve una mejora significativa en sus relaciones, e impulsa la comprensión por parte de los padres respecto al tremendo valor de la música como disciplina formativa. Más aún, Jones (2010) afirma que participar en actividades de tipo musical promueve el desarrollo de capital social, lo cual conduce a un compromiso cívico y a un entendimiento intercultural. En ese sentido, afirma que los educadores musicales y la comunidad de músicos juegan un

papel único. La educación musical también ha demostrado tener un alto valor en intervenciones con adolescentes en riesgo, ya que promueve una mejora en su autoconcepto de competencias musicales y en su autoestima, al mismo tiempo que incrementa el nivel de percepción en que los participantes tenían a la música (Shields, 2001).

Como se ha visto hasta aquí, existe una cantidad importante de información, resultado de investigaciones, que avala la importancia de la educación musical en la formación de los niños y jóvenes. El lector puede encontrar un reporte muy completo sobre los beneficios de la educación musical en el artículo "The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people" de Susan Hallam (2010). Sin embargo, es importante mencionar que, debido a la naturaleza subjetiva tanto de la música como de los comportamientos que genera, no existe un consenso absoluto en relación con los resultados obtenidos en investigaciones de tipo cuantitativo. Por lo que Madden, Orenstein, Oulanov, Novitskaya, Bazan, Ostrowski y Ahn (2014: 1740) afirman en defensa de la educación musical lo siguiente:

> Las calificaciones abstractas y los resultados de los exámenes son la medida tradicional del logro académico. Las mejoras cuantitativas en los puntajes estandarizados en matemáticas/ciencia/idiomas son resultados altamente codiciados para cumplir con los estándares de acreditación requeridos para el financiamiento de programas institucionales. La música y las bellas artes, difíciles de evaluar a través de la medición tradicional de logros académicos, son a menudo devaluadas y consideradas como materias de "lujo", y luchan por la financiación necesaria. Es dudoso mostrar un valor colateral medible a otras materias académicas, como las matemáticas, para justificar la financiación del programa de música. Objetivar el propósito de la educación musical en términos de su influencia en otros temas es pasar por alto el valor estético. La literatura académica reconoce una tendencia histórica a correlacionar las actividades y aptitudes musicales con otras materias (y con la inteligencia en general), pero las afirmaciones cuantitativas de causa-efecto no están respaldadas científicamente. La participación musical desde la infancia ayuda a construir personas productivas, bien socializadas y excelentes, pero aún no se ha comprobado el rastreo cuantitativo de la causa de la música. Reconocer los beneficios de la música y las artes por mérito estético implica visiones prácticas y holísticas de la educación que no se basan en una puntuación de prueba cuantificable.

Es posible que el debate continúe por mucho tiempo. Lo que es innegable, independientemente de los resultados de pruebas cuantitativas y de la validez absoluta, es que la música es una expresión universal estrechamente conectada al ser humano, en todos los pueblos y todas las razas, y que forma parte indisoluble de todos los momentos de su vida, por lo cual resulta uno de los aspectos culturales más relevantes de toda sociedad (García Méndez, 2016; Hodges, 2003; Blacking, 1973).

El derecho a la educación musical

El derecho a la educación musical está íntimamente conectado con sus beneficios. En otras palabras, en un contexto real, la educación musical se justifica en términos de sus beneficios intrínsecos (el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la imaginación, la capacidad de expresión, el bienestar psicológico, etc.) y extrínsecos (el desarrollo de la coordinación, las habilidades matemático-espaciales, el desarrollo del lenguaje, etc.). Ambos tipos de beneficios –intrínsecos y extrínsecos– se conjugan para constituirse en un fundamento valioso que promueve el establecimiento de programas de educación musical de calidad para todos. Como afirma Taylor (2008: 37): "los beneficios extrínsecos e intrínsecos de la música existen en una relación simbiótica: de hecho, un argumento verdaderamente eficaz para la educación musical no puede emplear uno sin involucrar al otro".

Ya desde la primera mitad del siglo xx, una pléyade de grandes pedagogos presentaba valiosísimas propuestas educativo-musicales de naturaleza activa que establecían los fundamentos para el desarrollo integral del niño. Así, entre otros, Jaques-Dalcroze (1865-1950) proponía el desarrollo de la musicalidad a través de la rítmica corporal y la improvisación; Orff (1895-1982) planteaba la práctica instrumental a través de ostinatos e instrumentos de percusión; Kodály (1882-1967) revolucionaba el enfoque de la alfabetización musical e impulsaba el desarrollo de la musicalidad y la sensibilidad a través del canto folklórico; y Suzuki (1898-1998) fomentaba el aprendizaje instrumental sobre el principio de la lengua materna. Amén de sus diferencias específicas, todos compartían dos principios filosóficos básicos: a) la educación musical es un derecho de todos; b) la educación musical debe girar en torno al niño como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que Willems (1985: 26) escribió:

> ¡No más niños a los que el mundo de la música les está vedado! ¡No más niños obligados a callarse en clase mientras los demás cantan a coro! ¡No más reacciones lamentables que hacen nacer, poco a poco, un complejo de inferioridad, cuando no un odio a la música, un asco o una gran tristeza! La cultura auditiva es posible para todos.

La convicción de que la educación artística y musical es imprescindible para el desarrollo del ser humano ha hecho que importantes organismos internacionales la constituyan como un derecho inalienable. Por lo mismo, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece en el artículo 27 que "Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten".

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (convertida en ley en 1990 y aceptada por todos los países del mundo, excepto Estados Unidos) en su artículo 31, establece que:

- Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
- Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (Unicef Comité Español, 2015).

Once años después, en 2001, el Consejo Internacional de Música (International Music Council) proclamó los cinco derechos de la música:

1. Derecho de todos los niños y adultos a expresarse musicalmente en libertad.
2. Derecho de todos los niños y adultos a aprender lenguajes y habilidades musicales.

3. Derecho de todos los niños y adultos a tener acceso al conocimiento musical a través de la participación, la escucha, la creación y la información.
4. Derecho de todos los artistas musicales a desarrollar su arte y difundirlo a través de todos los medios de comunicación, con recursos adecuados a su disposición.
5. Derecho de todos los artistas musicales a obtener justo reconocimiento y remuneración por su trabajo.

El consejo fue fundado en 1949 a petición del director general de la Unesco. Se trata de un organismo dedicado a promover la música como un elemento valioso en la vida de la gente. Su misión es desarrollar sectores musicales sustentables en todo el mundo, crear consciencia acerca del valor de la música, fomentar su importancia en todos los tejidos sociales e impulsar derechos musicales básicos en todos los países (IMC, s/f).

Recientemente, en la "Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI" (Unesco, 2006: 3), se estableció que:

> […] cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe.

Por todo lo anterior, el mismo documento establece más adelante que:

> Dado que proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial, la educación artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos. Asimismo, la educación artística es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años.

A lo largo de este capítulo se ha visto cómo, desde siempre, la música ha formado parte vital e indisoluble de la cultura del ser humano, y cómo la educación musical ejerce un impacto importante en su proceso formativo. Cuando Edgar Willems (1984: 13-14) afirmó: "La educación bien entendida, no es tan sólo una preparación para la vida, es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida", quería decir que sólo una educación holística puede realmente formar a un individuo de manera integral. Una educación que no se limite al desarrollo del intelecto, sino que aborde las dimensiones afectivas, sensoriales, psicomotoras, procedimentales, interpersonales e, inclusive, espirituales. Es en ese sentido que la educación musical se vuelve indispensable, ya que es la única disciplina que cubre simultáneamente todas las dimensiones del niño, pues como afirma él mismo: "[la música] apela a la mayoría de las facultades del ser humano" (Willems, 1984: 14).

Capítulo II

Educación musical y bienestar psicológico en niños y adolescentes en etapa temprana. Un estudio comparativo

La experiencia prueba que después de la palabra de Dios sólo la música merece ser glorificada como señora y dominadora de las emociones del corazón humano.

Martín Lutero

El constructo de bienestar psicológico se enmarca en el ámbito de la psicología positiva, corriente que tiene como propósito enfatizar los aspectos más saludables del ser humano, sobre la base de que la salud es mucho más que la ausencia de enfermedad, pues abarca también la dimensión psicológica, emocional, espiritual y afectiva del individuo. Así, la psicología positiva involucra el abordaje científico de las experiencias positivas, los rasgos positivos de los individuos, las instituciones que promueven su desarrollo y los programas que contribuyen a optimizar la calidad de éstos, a la vez que busca prevenir o reducir el surgimiento de psicopatologías (Seligman, 2011).

Según Seligman (2011), el bienestar psicológico es un constructo; en otras palabras, una entidad hipotética abstracta integrada por cinco dimensiones: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, significado y propósito vital, y logros. Cada una de esas dimensiones tiene tres características: debe contribuir al bienestar, buscarse por sí misma y ser medida de forma individual sin tener en cuenta el resto de ellas. Existe una amplia variedad de actividades que pueden promover el bienestar; sin embargo, hay una extensa investigación sobre cómo la educación musical y la participación en actividades musicales pueden promover las cinco dimensiones de bienestar que integran ese constructo.

La investigación, cuyos resultados se reportan en este capítulo, tuvo como objetivo determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman (2011). Ésta se desarrolló en dos instituciones: la Ciudad de los Niños de Aguascalientes y el Colegio Highland de Rincón de Romos, Aguascalientes, México. La primera es una institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad que pertenecen a familias en situaciones disfuncionales. De acuerdo con el blog de esta institución, su objetivo es:

> Dar albergue y cariño a los niños y niñas huérfanos y en general a los desamparados (incluyendo a los ancianitos) de la región y otras partes de la república, impartiéndoles una educación integral, procurando su mejoramiento cultural, moral, económico, llegando a hacer de ellos unos buenos cristianos y unos buenos ciudadanos (Ciudad de los Niños, 2007, párrafo 1).

En general, la disfuncionalidad familiar se refleja en una incapacidad por parte de los padres de satisfacer las necesidades materiales, afectivas, educativas y psicológicas de los niños. Así, entre otras situaciones, en esa institución podrían encontrarse niños cuyos padres están en prisión, niños que pertenecen a familias que viven en pobreza extrema, que son maltratados o que fueron dejados por sus padres bajo el cuidado de sus abuelos ancianos para emigrar a los Estados Unidos. Debido a su situación, los internos reflejan un déficit en su nivel de bienestar psicológico y muestran actitudes negativas, tales como: aislamiento, desconfianza, problemas para comunicar sus sentimientos, agresividad, ansiedad, falta de concentración, falta de autoestima, dificultad para mostrar empatía, bajo nivel de desempeño académico y demás (Hernández-Avelar, comunicación personal, 14/enero/2017).

Por su parte, el Colegio Highland se ubica en el municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes; institución privada que imparte educación preescolar y primaria. El nivel socioeconómico de los estudiantes es de clase media y media alta, quienes se caracterizan por pertenecer a familias funcionales.

El propósito de involucrar dos poblaciones con características de edad y madurez emocional similar, pero en condiciones socioeconómicas y de bienestar psicológico distintas, es llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados de la intervención educativa musical, valorar la influencia que podrían tener las distintas variables relacionadas con el factor socioeconómico en el bienestar y, sobre todo, validar que la educación musical tiene los mismos efectos sin importar el medio en donde se desarrolle.

Revisión teórica y estado de la cuestión

En este apartado se definirán las dimensiones que integran la teoría del bienestar de Seligman (2011): emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, significado y propósito vital, y logros, pues se proporcionará información sobre los resultados de algunas investigaciones que avalan la capacidad de la música para promoverlas.

Música y emociones positivas

Las emociones positivas están relacionadas con una vida satisfactoria. Factores como la autoestima, la autopercepción y la confianza en sí mismo son ejemplos representativos de esta dimensión. Las emociones positivas junto con el compromiso o involucramiento son dos dimensiones del bienestar en que todos los factores son medidos sólo subjetivamente.

Uno de los muchos atributos de la música es su capacidad de infundir o despertar emociones. Los resultados de investigaciones recientes indican que las personas usan la música diariamente para ayudarse a sí mismas a equilibrar sus emociones en una variedad de situaciones y formas (Goethem y Sloboda, 2011); que la música intensamente placentera provoca respuestas emocionales que se reflejan en reacciones físicas y nerviosas, tales como cambios en el ritmo cardiaco y en la respiración, así como incremento y disminución en el flujo sanguíneo en las áreas del cerebro involucradas con el placer y la gratificación (Blood y Zato-

rre, 2001); promueve experiencias estéticas (Castro *et al*., 2013; Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993); mejora la autoestima de los estudiantes (Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill y Bambrick, 2012) y aumenta la motivación y la autoeficacia en los niños (Broh, 2002). Adicionalmente, las autopercepciones positivas despertadas o generadas a través de la música, como la autoestima y la autovaloración, pueden transferirse a otras áreas de estudio y contribuir a aumentar la motivación para perseverar en ellas, a pesar de algún fracaso inicial (Hallam, 2010). Más aún, los beneficios de la música sobre las emociones positivas no se limitan a los individuos, sino que permean a toda la sociedad, pues promueven la confianza y la reciprocidad, al mismo tiempo que contribuyen a la creación de capital social (Procter, 2011; Putnam y Feldstein, 2003).

Música y compromiso

El compromiso es una dimensión que podría ser definida como el estado psicológico al que se llega cuando uno se sumerge en una tarea con la cual está plenamente identificado, en la que utiliza toda la energía y la concentración en un esfuerzo físico, cognitivo y emocional (Kahn, 1992). Este término está estrechamente relacionado con la teoría de experiencia óptima o flujo (*flow theory*) de Csikszentmihalyi, quien afirmó: "Creo que el compromiso es un concepto más amplio, pero la mejor manifestación de él tal vez es el flujo" (Beard, 2015: 356). En lo referente al bienestar psicológico, Nakamura y Csikszentmihalyi (2002: 89) han afirmado: "Una buena vida se caracteriza por una absorción completa en lo que uno hace", y añaden: "Una vida digna de ser vivida, entonces, parece implicar el flujo".

Recientemente, los estudios empíricos han arrojado luz sobre la influencia de la música y la educación musical en la promoción de estados de bienestar, compromiso y significado (Lamont, 2011). Los resultados de un estudio desarrollado por Ashley (2002: 180) con relación a las actitudes de 18 adolescentes al cantar música sacra de alto nivel artístico en un coro de iglesia, indican que éstos sienten un "profundo reconocimiento y compromiso hacia la música".

Custodero (1998) encontró que las actividades musicales que implicaban altos niveles de desafío inducían a los niños a un estado de compromiso y flujo, a la vez que promovían en ellos actitudes de ser muy capaces para afrontar esos retos. Por su parte, Anderson y Overy (2010) determinaron que la música y las

clases de arte promovían un incremento en el involucramiento de actividades educativas por parte de menores infractores en una prisión en Escocia.

Finalmente, al parecer, el simple hecho de escuchar música puede inducir el estado de flujo en otras actividades. Los resultados de un estudio desarrollado por Pates, Karageorghis, Fryer y Maynard (2003) sugieren que escuchar música de fondo ayudó a jugadores de baloncesto a entrar en un estado de compromiso y flujo, y mejorar su desempeño deportivo.

Música y relaciones

Por siglos, la música ha sido parte de todas las civilizaciones y culturas y ha rodeado una variedad de ceremonias y ritos sociales, tales como: bodas, funerales, procesiones y celebraciones. La música fomenta los vínculos sociales desde una edad muy temprana (Trehub, 2001); promueve comportamientos prosociales favoreciendo la reducción de prejuicios, inclusive entre grupos antagónicos (Bakagiannis y Tarrant, 2004); mejora la relación de los estudiantes no sólo con sus compañeros y maestros, sino también con sus padres (Broh, 2002); aumenta el desarrollo de una mejor percepción de los alumnos con relación a la vida escolar y mejora el clima en el aula (Eerola y Eerola, 2014); favorece la inclusión social (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi y Sarazin, 2014); fomenta la auto-identidad y las relaciones interpersonales (Stacey, Brittain y Kerr, 2002) e impulsa una vida más saludable, al reducir el nivel de cortisol y aumentar el nivel de oxitocina, hormona implicada con la vinculación social íntima (Kreutz, 2014). También incrementa la afiliación y la empatía (Kirschner y Tomasello, 2010 y Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012).

Música y sentido y propósito vital

Según Seligman (2011), el significado de la vida se puede definir como: "pertenecer y servir a algo que uno cree es más grande que el yo" (p. 17). Sin embargo, éste no se basa en un solo aspecto; la gente puede encontrar significado en una variedad de formas y dimensiones. Emmons (1997: 487) afirma que "[...] las personas por lo general toman el significado de la vida a partir de múltiples fuentes, incluyendo proyectos personales, familia, amor, trabajo y religión". En ese sentido, el significado de la vida implica tener una cierta dirección a seguir, así como tener metas u objetivos. Como Emmons (2003: 107) explica: "Las metas son compo-

nentes esenciales de la propia experiencia de una persona y contribuyen al proceso mediante el cual construyen sus vidas como significativas o que valen la pena".

Los resultados de un buen número de estudios han sugerido que la educación musical y el involucramiento en actividades musicales dan sentido a la vida de muchas personas. Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore (2008: 8-9) hicieron una extensa revisión de estudios relacionados con el canto, el bienestar y la salud, por lo que llegaron a la conclusión, entre otros elementos, de que el canto fomenta un sentido de "estar ocupado en una actividad valiosa y significativa, que vale la pena y que da un sentido de propósito y motivación", así como "un sentido de trascendencia personal más allá de las realidades mundanas y cotidianas; ser puesto en contacto con el sentido de belleza y algo más allá de las palabras, que conmueve o es bueno para el alma".

Por último, un estudio desarrollado por Johnson y Eason (2014) en el Centre for Public Partnership and Research de la Universidad de Kansas indicó que, a medida que los estudiantes se involucraban más en la música, aumentaban sus beneficios. Entre ellos se encontraba un fuerte sentido de pertenencia y de propósito vital.

Música y logro

Existe una gran cantidad de estudios cuyos resultados han sugerido que las actividades extracurriculares como la música ejercen un impacto positivo en el sentido de logro del ser humano, no sólo en la disciplina misma, sino en otras áreas académicas. En un estudio desarrollado en Toronto, Canadá, en el que participaron 144 niños, Schellenberg (2004) encontró que el involucramiento en actividades musicales incrementaba el coeficiente intelectual de los niños y mejoraba su desempeño académico.

Helmrich (2010) llevó a cabo un estudio que consistió en analizar los resultados obtenidos en álgebra por 6,000 estudiantes de seis distritos escolares en el estado de Maryland, Estados Unidos, en el año escolar 2006-2007, y encontró que los estudiantes que tomaban algún tipo de instrucción formal en música instrumental o coral se desempeñaban mejor en álgebra que aquellos que no lo hacían. Los resultados obtenidos por Helmrich se correlacionan con los de Baker (2011), quien analizó las calificaciones obtenidas por 37,222 estudiantes de octavo grado matriculados en música y/o clases de artes visuales, así como en clases de inglés y matemáticas, y las comparó con las calificaciones de los que no estaban inscritos

en cursos de arte. Los resultados indicaron que los estudiantes inscritos en música tenían puntuaciones significativamente más altas que la media de los que no se habían inscrito en música. El investigador concluyó que la inscripción en música fue un predictor positivo de los logros académicos.

Una investigación llevada a cabo por Rose, Jones-Bartoli y Heaton (2015) en el Reino Unido, en la que participaron 38 niños de entre 7 y 9 años, indicó que los estudiantes que tomaban clases de música por encima de los estándares obligatorios mostraron una mejor coordinación, así como niveles de razonamiento no verbal más altos en comparación con los estudiantes regulares.

Por su parte, Hylton (1981) desarrolló un estudio con 673 estudiantes pertenecientes a 14 ensambles corales de escuelas secundarias, con el objetivo de conocer sus percepciones sobre lo que significaba para ellos el canto coral en la secundaria. El estudio reveló que para los estudiantes "la música ofrece oportunidades para el logro en situaciones que no son competitivas" (p. 296). Por último, concluyó: "la autoestima que resulta de la realización musical puede contribuir en gran medida a la sensación de bienestar que da como resultado el logro, el éxito y el orgullo" (p. 296).

Subdimensiones del bienestar psicológico seleccionadas para el estudio

Para propósito de este estudio, se seleccionaron las subdimensiones más representativas de cada dimensión, mismas que tienen un impacto mayor en el bienestar del ser humano.

Autoestima

De acuerdo con Coopersmith (1967: 12), la autoestima puede definirse como:

> La evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo para sí mismo.

Según Güell y Muñoz (2000), el ser humano tiene la capacidad de establecer su propia identidad y atribuirse un valor. Ese juicio personal de su propia valía es la autoestima. Para Santrock (2002: 114), la autoestima es "La evaluación global de la dimensión de Yo o *Self*. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo".

Experiencia óptima o flujo

La teoría del flujo tuvo su origen en la observación que Csikszentmihalyi hizo de los artistas, quienes suelen sumergirse en sus tareas por el simple afán creador, sin importar si existirá algún tipo de recompensa o gratificación extrínseca. Para Csikszentmihalyi (1975), una experiencia óptima o de flujo se caracteriza por ser un estado de involucramiento absoluto en una actividad o tarea que requiere la concentración total, en la que nada más parece importar. Según este psicólogo, la experiencia es tan grata que el individuo la realiza por el puro placer de llevarla a cabo, aun cuando represente un gran costo. En palabras de Mesurado (2008: 159): "La experiencia óptima o flujo es un estado mental en el cual la persona está totalmente inmersa en lo que está haciendo, caracterizado por un sentimiento de concentración, de implicación y de éxito en el proceso de la actividad".

Empatía

De acuerdo con Eisenberg y Fabes (1990: 132), la empatía puede definirse como "una respuesta emocional que surge de la condición o estado emocional o condición de otro, y que es congruente con ella e involucra al menos un grado mínimo de diferenciación entre el mismo y el otro". En otras palabras, la empatía implica ponerse en el lugar de otro o "en los zapatos de otro" y, por consiguiente, desempeña un rol relevante en la disposición prosocial de los seres humanos (Richaud, 2008). La medición de la empatía, sin embargo, se presta a controversia, debido a que puede ser influenciable por el medio, las características y las circunstancias en que se encuentra, tanto la persona que la experimenta como la que la necesita. Por ejemplo, existe una diferencia entre la manera en que una persona piensa que reaccionaría ante una situación, y la manera en que en realidad lo haría (Alvarado, 2011).

Significado vital

Entre los representantes más destacados de la psicología humanista existencial se encuentra Viktor E. Frankl (1991: 15), quien definió el significado vital como "el para qué, el motivo, la razón, lo que te impulsa para lograr algo o para ser de una manera determinada, es decir, lo que nos orienta y nos guía". Para este autor, existen tres necesidades o dimensiones primarias de significado en la vida: la necesidad de crear significado en la vida cotidiana y para vivir una vida plena; de dar sentido a eventos y experiencias a través de procesos cognitivos; y la de dar sentido a la existencia humana y de explorar significados de la vida (Wong, 1997).

Motivación académica

La motivación de logro puede definirse como la determinación para aumentar o mantener en su máximo nivel una determinada habilidad, en aquellas actividades en las cuales se espera la excelencia y cuya realización puede implicar el fracaso o el éxito (Morán y Menezes, 2016). Por ejemplo, en los niños es común querer ser el mejor en los deportes o en ciertos juegos infantiles. Por lo que respecta a la motivación escolar, los estudiantes que están motivados se involucran y comprometen en actividades que les ayudarán a aprender, ponen más atención en clase, comprenden mejor o más fácilmente el material de estudio y están dispuestos a trabajar más activamente para conseguir aprendizajes (Zarzar Charur, 2006).

Fase A. Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C.

Materiales y métodos

Diseño de la investigación
La investigación fue de corte mixto y tuvo un diseño experimental de pretest-postest con grupo de control.

Participantes
En el estudio participaron los 25 niños de 9 a 12 años que se encontraban internados en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. A través de un muestreo

aleatorio simple, los participantes fueron asignados a dos grupos: uno experimental con 13 participantes y otro de control con 12 participantes.

Tabla 1. Edad y sexo de los niños en los grupos experimental y de control

Grupo experimental				Grupo de control			
Edad	**Sexo**		**Total**	**Edad**	**Sexo**		**Total**
	Hombre	**Mujer**			**Hombre**	**Mujer**	
9	1	1	2	9	3	0	3
10	2	3	5	10	2	1	3
11	0	2	2	11	1	2	3
12	2	2	4	12	3	0	3
Total	5	8	13	**Total**	9	3	12

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Durante la intervención, cinco de los niños dejaron la institución; dos niños en el grupo de control y tres en el grupo experimental, con lo que al final quedaron 10 niños en cada grupo.

Instrumentos

La batería de test estandarizados estuvo integrada por los siguientes cinco instrumentos:

- "Inventario de autoestima" de Coopersmith (1967), adaptado por Miranda, Miranda y Enríquez (2011). Consta de 58 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona, como: "Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar". Este inventario contiene una "escala de mentiras". En caso de que el puntaje de la escala de mentiras obtenga 8 puntos o más, la prueba queda invalidada. Con el propósito de categorización, los puntajes están organizados de la siguiente manera: 0-24 puntos= baja autoestima; 25-49 puntos= promedio bajo; 50-74 puntos= promedio alto, y 75-100 puntos= alta autoestima.
- "Cuestionario de empatía para niños y adolescentes en etapa temprana" de Richaud (2008). Consta de 15 ítems representados por

afirmaciones en primera persona, como: "Cuando veo llorar a alguien que no conozco, siento ganas de llorar". Cada ítem va seguido de una escala tipo Likert. Los puntajes finales están organizados en cinco categorías o niveles de empatía: 15-23= nivel bajo; 24-32= nivel medio bajo; 33-41= nivel medio; 42-51= nivel medio alto, y 52-60= nivel alto.

- "Cuestionario de significado vital en la vida de los niños" ("Meaning in Life in Children Questionnaire") de Shoshani y Russo-Netzer (2017). Consta de 21 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona, como: "Pienso que aun si algo malo pasa en mi vida, puedo superarlo". La suma del puntaje da un resultado, el cual se traduce en cinco categorías: 21-37 puntos= nivel bajo; 38-54 puntos= nivel medio bajo; 55-71 puntos= nivel medio; 72-88 puntos= nivel medio alto, y 89-105 puntos= nivel alto.
- "Motivación escolar" de Ávila de Encío (2017). El cuestionario consta de 10 ítems representados por afirmaciones en primera persona relacionadas con este constructo, tales como: "Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase". Cada ítem va seguido de las opciones "falso" o "verdadero". Ávila de Encío proporciona la clave de interpretación del test en la que se concede un punto a cada respuesta que coincida con la clave proporcionada. La categoría alcanzada depende del siguiente puntaje: 0-3= no motivado; 4-6= medianamente motivado; 7-10= motivado.
- Parte I del "Cuestionario de experiencia óptima en niños y adolescentes" de Mesurado (2008). Esta parte consta de cuatro ítems y es de naturaleza predominantemente cualitativa.

El investigador contactó vía correo electrónico a autores de los test y obtuvo su consentimiento para utilizarlos gratuitamente en el estudio, así como las claves para su evaluación. El "Cuestionario de significado vital en la vida de los niños" fue traducido del inglés por el investigador, previa autorización de los autores.

Procedimiento

Después de haber informado al director de la institución sobre los objetivos de la investigación y de firmar el consentimiento informado, se aplicó el pretest el

20 de septiembre de 2017 y el postest el 14 de diciembre del mismo año en la biblioteca de la institución, iniciando a las 15 horas y terminando a las 16:15 horas. Los test fueron evaluados de acuerdo con las instrucciones proporcionadas por sus autores y los resultados fueron capturados y analizados con el programa IBM SPSS 2.0.

La intervención educativo-musical

La intervención aplicada al grupo experimental entre el pretest y el postest consistió en clases de educación musical con duración de 30 minutos, impartidas dos veces a la semana por el propio investigador. Las actividades de educación musical fueron tomadas del libro *Educación musical. Métodos, enfoques, actividades* (Capistrán Gracia, 2015) e involucraron los siguientes cuatro elementos que, de acuerdo con investigaciones empíricas, promueven el bienestar psicológico:

- Movimiento corporal expresivo utilizado como recurso para vivenciar, a través de nuestro cuerpo, conceptos musicales y expresar o manifestar las emociones resultantes de estímulos musicales. El movimiento corporal expresivo representa un canal de aprendizaje (Gardner, 1995; Hannaford, 2005); desarrolla la integración social y la empatía (Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012); fomenta experiencias de gozo y refleja el involucramiento musical y el flujo (Custodero, 1998; Ferguson, 2003); desarrolla la mente musical (Maes, Leman, Palmer y Wanderley, 2014); favorece un entendimiento más rápido y fácil de aspectos teórico-rítmicos (Alperson, 1995; Caldwell, 2012; Jaques-Dalcroze, 1912, 1914, 1921; Van der Merwe, 2014); representa un mecanismo liberador de tensiones físicas y psicológicas, y promueve la salud y el bienestar (Habron, 2014).
- Trabajo en ensamble. El trabajo musical en el que dos o más individuos contribuyen al logro de un objetivo, promueve la creatividad y el aprendizaje de conceptos teóricos y musicales, unifica las fortalezas y las conduce hacia una misma meta, reduce la ansiedad y, sobre todo, favorece el desarrollo de la intersubjetividad, estableciendo lazos o vínculos intelectuales y afectivos que crean un entendimiento físico y emocional (Huron, 2001 y Cross, 2005).
- Imitación. Las actividades musicales que involucran la imitación, como los juegos en espejo, favorecen el desarrollo de la coordina-

ción motriz, el liderazgo, la creatividad y, sobre todo, que se compartan estados mentales (Frith y Frith, 2006).

- Involucramiento rítmico. Los ejercicios musicales en los que interactúan dos o más ritmos independientes, hasta llegar a conjugarse y convertirse en uno solo (Clayton, Sager y Will, 2005), favorecen la coordinación motora, la concentración, el trabajo en equipo y la cohesión entre sus miembros, mejorando su habilidad para autoajustarse al paso interno de una persona y alinear sus estados afectivos (Cross, 2005).

Ilustración 5. Investigador impartiendo clase en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.

La actividad en el grupo de control

El grupo de control recibió clases de comprensión de lectura, en las que aprendió a analizar lecturas acordes a su edad y nivel académico, para posteriormente a)

describirlas con sus propias palabras; b) responder cuestionarios orales o escritos sobre las mismas; y c) elaborar dibujos alusivos.

Resultados Fase A

Autoestima

Como se mencionó anteriormente, el test de autoestima incluye una "prueba de mentiras", desafortunadamente, sólo hubo cuatro test válidos. Como se observa en la Tabla 2, los resultados obtenidos por los niños en el grupo experimental (pretest M= 46.33 y postest M= 62.00) reflejan una mejoría en su autoestima; sin embargo, la Prueba de Wilcoxon[1] arrojó un resultado de Sig= .109, que indica la no existencia de una diferencia significativa entre la preprueba y la posprueba, debido a que el coeficiente es mayor a α=0.05. Los puntajes promedios obtenidos por el grupo experimental indican que permaneció en la categoría de "promedio alto". Por lo que respecta al único estudiante del grupo de control cuyo test resultó válido, los resultados reflejan una disminución en su nivel de autoestima. El puntaje de este estudiante (pretest M= 47 y postest M= 39) lo coloca en la categoría de "promedio bajo" (ver resultados en la Tabla 2).

Empatía

La diferencia de resultados entre el pretest (M= 37.7) y el postest (M= 43.3) indica una mejoría en el nivel de empatía del grupo experimental (ver Tabla 2). La Prueba de Wilcoxon obtuvo un coeficiente de α=.012, lo cual indica que hay una diferencia significativa. Por el contrario, los resultados entre el pretest (M= 40) y el postest (M= 39) del grupo de control reflejan un descenso mínimo en su nivel de empatía. El nivel de significancia es nulo.

1 Cuando los datos cumplieron con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se aplicó la prueba T de Student. En su defecto, se aplicó la prueba de Wilcoxon.

Tabla 2. Medias y significancia para las variables 'autoestima' y 'empatía'

Autoestima					
Grupo experimental			Grupo de control		
Pretest	**Postest**	**Prueba de Wilcoxon**	**Pretest**	**Postest**	**Prueba de Wilcoxon**
M = 46.33	M = 62.00	Sig. = .109	R = 47	R = 39	N/A
Empatía					
M = 37.7	M = 43.3	Sig. = .012	M = 40	M = 39	Sig. = .473

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Significado vital

Los resultados entre el pretest (M= 78.10) y el postest (M= 80.30) indican una pequeña mejoría en el nivel de propósito vital de los niños en el grupo experimental (ver Tabla 3). La prueba T de Student establece que la diferencia no es significativa. El puntaje de la media en el pretest y en el postest coloca a este grupo en un nivel "medio alto". Por otro lado, los resultados entre el pretest (M= 75.70) y el postest (M= 65.30) en el grupo de control reflejan un descenso en el nivel de propósito vital de los niños. La prueba T de Student indicó que la diferencia no es significativa, sin embargo, la diferencia entre sus medias ocasionó un descenso del "nivel medio alto" al "nivel medio".

Tabla 3. Medias y significancia para las variables 'significado y propósito vital' y 'motivación escolar'

Significado vital					
Grupo experimental			Grupo de control		
Pretest	**Postest**	**Prueba T de Student**	**Pretest**	**Postest**	**Prueba T de Student**
M = 78.10	M = 80.30	Sig. = .527	M = 75.70	M = 65.30	Sig. = .186
Motivación escolar					
M = 5.7	M = 7.5	Sig. = .045	M = 5.9	M = 5.4	Sig. =.464

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Motivación escolar

Los resultados reflejan una mejora sensible en el nivel de motivación escolar de los participantes en el grupo experimental (pretest M= 5.7 y postest M= 7.5), así como un cambio de categoría de "medianamente motivado" a "motivado" (ver Tabla 3). La prueba T de Student obtuvo un coeficiente de α= .045, lo que hace al resultado estadísticamente significativo. Por otro lado, los resultados entre el pretest (M= 5.9) y el postest (M= 5.4) de los niños en el grupo de control evidencian una disminución en el nivel de motivación escolar; aunque, la prueba T de Student indicó que la disminución no es significativa, permaneciendo en la categoría de "medianamente motivados".

Experiencia óptima o "flujo"

El cuestionario de Mesurado (2008) da inicio con la pregunta cerrada: "¿Te pasó alguna vez, cuando hacías alguna actividad, lo que se describe a continuación?" (aquí se proporciona una descripción de experiencia óptima); sólo si la respuesta era positiva, el participante podía continuar con los ítems 2, 3 y 4. La pregunta 2 ("¿Con qué actividad te pasó eso?") es abierta y permite identificar las actividades específicas que generan la experiencia óptima; la pregunta 3 ("¿En qué piensas cuando realizas esa actividad?") también es abierta y tiene como propósito explorar el estado de autoconsciencia. Finalmente, la pregunta 4 ("¿Por qué realizas esa actividad?") es de opción múltiple e investiga el ejercicio de la voluntad relacionado con la elección de la tarea.

Para evaluar los resultados se siguieron las instrucciones proporcionadas por Mesurado (2008). Para empezar, se contabilizó el número de participantes que reportaron tener experiencias óptimas (pregunta 1). Como puede verse en la Tabla 4, tanto en el grupo experimental como en el de control hubo un incremento entre pretest y postest, no obstante, el aumento en el grupo experimental fue mayor.

Por lo que respecta a las actividades que propiciaban el estado de experiencia óptima (pregunta 2), se encontraron ocho categorías (ver Tabla 4). Es importante mencionar que cuando los participantes dieron más de una respuesta, ésta se codificó en función del orden reportado. En este caso, en dos ocasiones un mismo participante reportó tener experiencias óptimas en dos actividades distintas. Las actividades con mayor frecuencia fueron "ver televisión" y "hacer deporte".

Tabla 4. Categorización y contabilización de experiencias óptimas

Actividad	Grupo experimental			Grupo de control		
	Pretest	Postest		Pretest		Postest
	Act. 1	Act. 1	Act. 2	Act. 1	Act. 2	Act. 1
Deportes		2		1	1	6
TV	3	5		1		0
Actividades artísticas	1	2				0
Reuniones y actividades sociales				2		0
Actividades académicas	1		1			1
Jugar				2		0
Lectura	1					0
Tareas domésticas		1				0
Perdidos (no se contabilizan)						2
Número de niños exp. óptima	6	10		6		7

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Con respecto a la pregunta 3 ("¿En qué piensas cuando realizas esa actividad?"), la cual explora la autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima, los resultados indican que en el grupo experimental hubo un incremento en la categoría de "pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos". En ese grupo destaca el tipo de respuestas proporcionadas, tales como: "en felicidad"; "alegría o enojo"; "emoción y alegría", y "en mis seres queridos". Del mismo modo, en el grupo de control destaca el incremento, aunque mínimo, en la categoría de "Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen" (ver Tabla 5).

Tabla 5. Estado de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima

Tipo de autoconsciencia	Grupo experimental		Grupo de control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Pensamientos centrados "en nada"	3	3	1	0
Pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad	1	1	0	0
Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen	2	2	0	2
Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos	0	4	5	5
Total	6= 60%	10= 100%	6= 60%	7= 70%

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

La cuarta y última pregunta de esta parte ("¿Por qué realizas esa actividad?") es de opción múltiple e investiga el ejercicio de la voluntad en la elección de la actividad. Las opciones fueron: a) "porque tenías que hacerlo"; b) "porque querías hacerlo"; y c) "porque no tenías nada que hacer". En ambos grupos destaca el incremento en la categoría: "porque querías hacerlo", lo que refleja un aumento en la voluntad de llevar a cabo la actividad para beneplácito propio. Sin embargo, el incremento es mayor en el grupo experimental (ver Tabla 6).

Es importante mencionar que solamente dos actividades reportadas por participantes en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, parecen cumplir con todos los requisitos para ser consideradas como experiencias óptimas. En ambos casos, la actividad fue la danza y la meta fue clara ("Que me quiero esforzar para hacer cosas con excelencia", "En que me salga bien y correcto"); la retroalimentación era inmediata y la actividad se hacía "porque se quería hacer". Por otro lado, en el grupo de control también se reportaron dos actividades que cumplían con todos los requisitos, éstas eran el baloncesto y futbol; en ellas existía el objetivo de "meter un gol" o "meter una canasta", y se llevaban a cabo "porque se quería hacer". Aunque sólo fueron reportadas en el postest.

Tabla 6. Ejercicio de la voluntad al seleccionar la actividad

Ejercicio de voluntad	Grupo experimental		Grupo de control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Porque tenías que hacerlo	0	1	1	3
Porque querías hacerlo	2	5	3	4
Porque no tenías nada que hacer	4	4	2	0
Total	6	10	6	7

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Algunas observaciones tomadas durante la intervención

Durante las primeras seis semanas, algunos de los niños mostraron una actitud de recelo y desconfianza. Durante ese periodo, fueron particularmente preocupantes las manifestaciones de frustración y la actitud de derrota ante la más mínima dificultad, así como las expresiones de desprecio al recibir palabras de exhortación y las burlas al recibir palabras de encomio por logros auténticamente alcanzados. Fue al inicio de la séptima semana que comenzaron a observarse cambios importantes en la actitud de los niños, tales como sonrisas de satisfacción al lograr una ejecución impecable en los xilófonos, aceptación de palabras de elogio, persistencia para lograr un objetivo e interés por saber cómo mejorar en un ejercicio. La experiencia estuvo a punto de ser arruinada un par de semanas antes del concierto final, cuando el investigador, en un esfuerzo porque "todo saliera bien", comenzó a exigir mayor precisión en la ejecución de las piezas que se habían preparado. Afortunadamente, los rostros de los niños manifestando molestia y enojo fueron suficientes para que el investigador reflexionara y retomara el estilo de enseñanza-aprendizaje que se había establecido originalmente.

Ilustración 6. Niños e investigador practicando un ensamble Orff en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.

Fase B. Colegio Highland

Materiales y métodos

Diseño de la investigación
Al igual que en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C., la investigación fue de corte mixto. Sin embargo, dado el pequeño número de niños inscritos, se decidió que tuviera un diseño experimental de pretest-postest sin grupo de control.

Participantes
En el estudio participaron los 12 niños de entre 9 y 12 años que se encontraban inscritos en el Colegio Highland.

Tabla 7. Edad y sexo de los niños en el Colegio Highland

Edad	Hombre	Mujer	Total
9	3	2	5
10	3	0	3
11	2	2	4
Total	8	4	12

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Instrumentos
La batería de test estandarizados estuvo integrada por los mismos cinco instrumentos empleados en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C.

Procedimiento

En esta fase se procedió de igual manera que en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C., excepto que, en este caso, fueron los padres quienes firmaron un consentimiento informado por cada uno de los niños. El pretest se aplicó el 14 de febrero de 2018 y el postest el 21 de junio del mismo año, en uno de los salones

del colegio, iniciando a las 9:00 horas y terminando a las 10:15 horas. Los test fueron evaluados de acuerdo con las instrucciones proporcionadas por sus autores y los resultados fueron capturados y analizados mediante el programa IBM SPSS 2.0.

Para la intervención educativo-musical se replicaron los mismos planes de clase utilizados en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. Las sesiones fueron impartidas por el propio investigador dos veces a la semana y tuvieron una duración de 30 minutos. En total se impartieron 25 sesiones.

Ilustración 7. Niños del Colegio Highland e investigador practicando en un ensamble Orff. Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.

Resultados Fase B

Autoestima

Como se ha mencionado anteriormente, el test de autoestima incluye una "escala de mentiras". Desafortunadamente, ninguno de los niños la aprobó, lo cual, de acuerdo con los autores, indicaría que el sujeto ha respondido de manera de-

fensiva, o bien, que ha podido comprender la intención del cuestionario y ha tratado de responder positivamente a todos los ítems, por lo que el test debe ser invalidado.

Tabla 8. Medias y significancia para las variables 'autoestima', 'empatía', 'significado vital' y 'motivación escolar'

Pretest	Postest	T de Student	Wilcoxon
Autoestima			
Inválido	Inválido	N/A	N/A
Empatía			
M= 43.41	M= 46.91	Sig.= 0.010	N/A
Significado vital			
M= 89.33	M= 91.50	Sig.= 0.244	N/A
Motivación escolar			
M= 7.33	M= 8.25	N/A	Sig.= 0.093

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Empatía

La diferencia de resultados entre pretest (M= 43.41) y postest (M= 46.91) indica una mejoría en el nivel de empatía de los niños de Highland. La prueba T de Student obtuvo un coeficiente de P= 0.010, lo cual indica que hay una diferencia significativa. En el caso del Colegio Highland, ésta fue la única dimensión que obtuvo una diferencia significativa entre sus medias (ver Tabla 8). Los puntajes, tanto en el pretest como en el postest (entre 42-51), colocan a este grupo en una categoría de "empatía media alta".

Significado vital

Los resultados entre la preprueba (M= 89.33) y la posprueba (M= 91.50) indican una pequeña mejoría en el nivel de propósito vital de los niños. No obstante, el coeficiente obtenido a través de la prueba T de Student (Sig.= 0.244) establece que la diferencia no es significativa (ver Tabla 8). Dado que las medias del pretest

y el postest se encuentran entre 89-105, se considera que el nivel de significado vital es alto.

Motivación escolar

Los resultados obtenidos a través del "Cuestionario para valorar la motivación escolar" de Ávila de Encío reflejan una mejora sensible en el nivel de motivación escolar de los niños (preprueba M= 7.33 y posprueba M= 8.25). Sin embargo, la prueba de Wilcoxon obtuvo un coeficiente de Sig.= .093, lo que indica que está fuera del rango de significancia ($\alpha < 0.05$) (ver Tabla 8). Tanto en el pretest como en el postest los niños se encontraron en la categoría de "motivados".

Ilustración 8. Niños del Colegio Highland practicando el "juego del espejo". Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.

Experiencia óptima o "flujo"

Cómo puede verse en la Tabla 9, los 12 niños afirmaron haber tenido experiencias óptimas. Por lo que respecta a las actividades que propiciaban ese estado psicológico, se determinaron cuatro categorías. Cuando los participantes mencionaron más de una actividad, ésta se codificó en función del orden reportado. Las actividades con más frecuencias fueron "deportes" y "jugar" (principalmente los videojuegos). Un hallazgo importante en esta fase fue la disminución de fre-

cuencias en la categoría de "jugar" y el incremento en la categoría de "actividades académicas".

Tabla 9. Categorización y contabilización de experiencias óptimas

Actividad	Pretest			Postest	
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 1	Actividad 2
Deportes	4			3	
Actividades artísticas		2		1	1
Actividades académicas			1	5	
Jugar	7			3	
Perdidos	1			0	
Número de niños con experiencia óptima	12			12	

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Las respuestas proporcionadas a la pregunta 3 ("¿En qué piensas cuando realizas esa actividad?"), la cual explora el estado de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima, se indican en la Tabla 10:

Tabla 10. Estado de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima

Tipo de autoconsciencia	Pretest		Postest	
Pensamientos centrados "en nada"	3		0	
Pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad	0		4	
Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen	7		6	
Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos	2		2	
Total	12	100%	12	100%

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Al analizar los resultados, destaca, en primer lugar, el cambio radical en las dos primeras categorías. Como puede verse en la Tabla 10, la frecuencia de "pensamientos centrados en nada" se redujo de 3 a 0, mientras que la categoría "pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad" reflejó un incremento de 0 a 4 en su número de frecuencias, cambio que implica un incremento importante en el nivel de autoconsciencia. Por otro lado, llama la atención la disminución, aunque mínima, en el número de frecuencias en la categoría de "pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen". Finalmente, a diferencia de los resultados obtenidos en la Ciudad de los Niños, A.C., los "pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos" se limitaron a sólo dos casos, lo que podría reflejar un estado de satisfacción con su situación familiar actual, misma que les permite concentrarse más en la actividad que están desarrollando.

Por lo que respecta a la pregunta que investiga el ejercicio de la voluntad en la elección de la actividad ("¿Por qué realizas esa actividad?"), sobresale el alto número de niños declarando llevar a cabo la actividad "porque quería hacerlo"; lo que indica que más de la mitad de los participantes (66.6%) lo hacen para su propio disfrute. Además, es importante mencionar que 50% de los niños, tanto en el pretest como en el postest, llevaron a cabo actividades que cumplen con tres de las características más importantes para ser considera-

das como experiencias óptimas: tenían metas claras, la retroalimentación era inmediata, y la actividad se llevaba a cabo por el deseo de hacerla (ver Tabla 11).

Tabla 11. Ejercicio de la voluntad al seleccionar la actividad

Ejercicio de la voluntad	Pretest	Postest
Porque tenías que hacerlo	1	2
Porque querías hacerlo	8	8
Porque no tenías nada que hacer	3	2
Total	12	12

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Algunas observaciones tomadas durante la intervención

Desde un principio, los niños mostraron gran disposición e interés por llevar a cabo las actividades educativo-musicales. Ciertamente, hubo manifestaciones de frustración por el reto que implicaba el desarrollo de la coordinación para tocar los instrumentos Orff, o para llevar a cabo las actividades que implicaban un involucramiento rítmico de cierta complejidad. Sin embargo, fueron mínimas y no representaron un obstáculo para seguir adelante, dada la disposición para escuchar orientaciones, aplicar estrategias de práctica y recibir palabras de aliento. En general, el semestre se desarrolló satisfactoriamente.

Conclusiones del estudio

El investigador ha centrado sus conclusiones en los resultados obtenidos por el grupo experimental de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. y el grupo de participantes del Colegio Highland, dado que, como se vio anteriormente, los resultados obtenidos por el grupo de control en el postest fueron negativos y estadísticamente no significativos.

En cuanto a la autoestima, el "Inventario de autoestima" de Coopersmith (1967), adaptado por Miranda *et al.* (2011), desde la perspectiva del investigador,

no funcionó a satisfacción, pues en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. sólo cuatro aprobaron la "escala de mentiras", mientras que en el Colegio Highland ninguno lo hizo.

A pesar de ello, los pocos resultados obtenidos en la primera fase (Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C.) indicaron que los cambios fueron positivos. Esa mejoría, aun cuando es mínima, se correlaciona con los resultados reportados por Broh (2002), Hietolahti-Ansten y Kalliopuska (1991) y Rickard *et al.* (2012). Aunado a lo anterior, si bien los resultados en cuanto a autoestima exhiben grandes limitaciones, es necesario tomar en cuenta lo que se observó durante la intervención en lo relativo a cambios positivos en el nivel de autoestima de los niños. En ese sentido, coincido con Reynolds (1993: 24), quien afirma:

> Gran parte de la investigación sobre terapia, así como parte de la investigación educativa, indicaron que si bien los instrumentos de medición tradicionales no mostraron cambios estadísticamente significativos en el autoconcepto, los investigadores observaron cambios en el comportamiento o las actitudes de los sujetos (Henderson, 1983; Kivland, 1986; Michel y Farrell, 1973; Morrison y Thomas, 1975; Perrine, 1989). Esto sugiere que si bien un instrumento de medición puede ser apropiado en un contexto, su uso puede estar limitado en otros contextos donde el concepto de autoconcepto del investigador no coincide con el del instrumento. Otras posibilidades son que los cambios de comportamiento que se producen en periodos de tiempo relativamente cortos son precursores de los cambios eventuales del autoconcepto que los instrumentos tradicionales de medición del autoconcepto no detectan hasta mucho más tarde.

Así, considero que quizá lo más valioso de este estudio fue haber sido testigo de un cambio importante en los niños participantes, sobre todo en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C., en donde pude ver un cambio dramático en su actitud, comportamiento y desempeño, como se reportó en el apartado "Algunas observaciones tomadas durante la intervención".

Tabla 12. Comparación entre las medias obtenidas por los participantes de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes y el Colegio Highland

Ciudad de los Niños de Aguascalientes				Colegio Highland	
Pretest Grupo experimental	Postest Grupo experimental	Pretest Grupo control	Postest Grupo control	Pretest Grupo experimental	Postest Grupo experimental
Autoestima					
M= 46.33	M= 62.00	R= 47	R= 39	Inválido	Inválido
Empatía					
M= 37.7	M= 43.3	M= 40	M= 39	M= 43.41	M=46.91
Significado vital					
M= 78.10	M= 80.30	M= 75.70	M= 65.30	M= 89.33	M= 91.50
Motivación escolar					
M= 5.7	M= 7.5	M= 5.9	M= 5.4	M= 7.33	M= 8.25

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

En lo concerniente al efecto de la educación musical en la empatía, en ambos casos los resultados fueron definitivamente positivos, estadísticamente significativos y se correlacionan con los resultados obtenidos por Hylton (1981) y Rabinowitch *et al.* (2012). En la dimensión de 'significado vital', en ambos casos hubo una leve mejoría que, aun cuando no fue estadísticamente significativa, se correlaciona con los resultados obtenidos por Johnson y Eason (2014). En lo relativo al efecto de la educación musical por un mayor interés e involucramiento en actividades académicas, los resultados obtenidos se relacionan con las conclusiones de Hylton (1981). Cabe destacar que en esta dimensión sólo el grupo de participantes de la Ciudad de los Niños obtuvo una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del pretest y el postest (ver Tabla 12).

Por lo que respecta a las experiencias óptimas o flujo, los resultados logrados no se comparan a los obtenidos por Ashley (2002), Custodero (1998) y Lamont (2011), dado que los internos no reportaron haber tenido experiencias óptimas durante las actividades de educación musical, sino durante actividades cotidianas como ver televisión o hacer deporte. Sin embargo, los resultados generales reflejan mejoras importantes:

- Hubo un incremento importante en la frecuencia de experiencias óptimas por parte de los participantes de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes (66.66%) y, al igual que en el estudio llevado a cabo por Anderson y Overy (2010), los resultados indican que la música y las actividades de educación musical pudieron haber promovido un incremento en el nivel de compromiso en actividades educativas por parte del grupo de participantes del Colegio Highland.
- En ambos grupos experimentales hubo cambios importantes en el nivel de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima. En el caso de la Ciudad de los Niños, se dio un incremento en la categoría de "Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos" (0-4). En el caso del Colegio Highland, desaparecieron los "Pensamientos centrados en nada" (3-0) y se incrementaron los "Pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad" (0-4). Como se mencionó antes, en el Colegio Highland los "Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos" se limitaron a sólo dos casos, lo que, desde la perspectiva del investigador, podría ser el reflejo de un estado de satisfacción con su situación familiar, mismo que les permitiría pensar en la actividad que estaban desarrollando y concentrarse en el éxito a lograr.
- Finalmente, hubo cambios relevantes en el ejercicio de la voluntad por parte de los participantes de la Ciudad de los Niños, representados por un incremento en la categoría de "Porque querías hacerlo" (2-5). Por su parte, en el caso del Colegio Highland se dio una disminución en la categoría de "Porque no tenías nada que hacer" (3-2).

Los resultados obtenidos para las dimensiones de 'empatía', 'significado vital' y 'motivación escolar' reflejan una marcada diferencia en el nivel inicial en-

tre los dos grupos de participantes. Para empezar, las medias obtenidas por los participantes del Colegio Highland en el pretest son más altas que las obtenidas por los participantes de la Ciudad de los Niños. De hecho, en el caso de las dimensiones 'empatía' y 'motivación escolar', las medias de los postest de la Ciudad de los Niños son casi idénticas a las medias de pretest del Colegio Highland; en otras palabras, la línea basal de los niños de Highland es casi igual a los resultados obtenidos en el postest por los participantes de la Ciudad de los Niños. Más aún, en lo que respecta al 'significado vital', la línea basal de los primeros supera por mucho la línea de arribo de los segundos. Así, los resultados anteriores confirman una vez más las graves consecuencias de la disfuncionalidad familiar o, como en el caso de algunos de los participantes de la Ciudad de los Niños, las consecuencias de no pertenecer a familia alguna.

De acuerdo con Herrera Santí (1997), las familias funcionales promueven el desarrollo integral de sus miembros y mantienen estados de salud favorables. Para entender la afirmación anterior es importante recordar la definición proporcionada por la OMS respecto a que la salud no sólo implica la ausencia de síntomas de enfermedad, sino también el disfrute del bienestar psicológico y social. Por lo anterior, Valladares González (2008) establece que una familia funcional promueve estados adecuados de bienestar psicológico que favorecen un mejor desarrollo y desempeño de sus miembros. De lo anterior podría derivarse que las diferencias pretest-postest del Colegio Highland no sean tan contrastantes, como en el caso de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, dado que las dimensiones de bienestar psicológico ya se encontraban en niveles bastante óptimos desde un principio (ver Tabla 12).

Es necesario advertir que los conceptos 'familia funcional' y 'familia disfuncional' son difíciles de definir, dado que todas las familias pasan por momentos de crisis que podrían considerarse como síntomas de disfuncionalidad. A fin de delimitar el concepto para este estudio, es importante recordar la definición aportada al inicio de este capítulo: "En general, la disfuncionalidad familiar se refleja en una incapacidad por parte de los padres para satisfacer las necesidades materiales, afectivas, educativas y psicológicas de los niños".

Con la cantidad de muestras, los resultados de este estudio no pueden tomarse en ningún caso como concluyentes, no obstante, representan una evidencia más de los efectos de la educación musical en el bienestar psicológico de los niños y la importancia de la música en sus vidas. El investigador espera que los resultados contribuyan a desarrollar una mayor concientización

sobre la importancia de la educación musical, como un instrumento que puede contribuir significativamente en la formación de los niños, ayudándolos a superar los retos que su desarrollo implica, sobre todo en situaciones de desventaja, como la que viven los internos de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes.

Implicaciones para la docencia

Generalmente, las clases de educación musical suelen considerar una presentación al final del curso que permita al niño mostrar ante sus padres, familiares y amigos los resultados alcanzados. Desgraciadamente, en muchas ocasiones, la preocupación por parte del maestro de que "todo salga bien" ejerce una gran presión en él, por lo que comienza a exigir, regañar, y muchas veces a gritar. El investigador recomienda no perder de vista el verdadero objetivo de la educación musical: que el niño aprenda a amar la música y desarrolle su sensibilidad. En ese sentido, es importante encontrar un balance que permita al profesor preparar adecuadamente a sus discípulos, sin dañar el espíritu de armonía y disfrute que debe prevalecer en la clase en todo momento. Por supuesto, una cuidadosa selección de las piezas o ejercicios que se adecuen a la capacidad de los estudiantes favorecerá que estén debidamente preparadas para el concierto de cierre.

Adicionalmente, el aprendizaje y disfrute musical no se limitan a la ejecución de un instrumento, las interpretaciones de piezas musicales y la ejecución en ensambles. Como se ha visto, las actividades y juegos que involucran el movimiento corporal expresivo, la imitación y el involucramiento rítmico favorecen el desarrollo del bienestar psicológico del niño y, más aún, representan un verdadero disfrute. Existe una gran diversidad de actividades musicales que podemos encontrar en libros y páginas de internet que contribuyen para crear clases en las que el niño pueda aprender y divertirse. Se exhorta a los maestros a asistir a seminarios y congresos como la ISME y el SLDEM para mantenerse actualizados e incrementar su conocimiento en este tipo de actividades.

Consideraciones para investigaciones futuras

Una primera recomendación sería utilizar algún otro inventario de autoestima, pues el de Coopersmith (1967), adaptado por Miranda *et al.* (2011), utilizado

para este estudio, presentó el problema de que la mayoría de los niños no aprobó la escala de mentiras. Resulta muy extraño que la mayoría hubiera respondido de manera defensiva, o haya comprendido la intención del cuestionario y tratado de responder positivamente a todos los ítems. Por otro lado, el investigador considera que, si bien la investigación cuantitativa arroja cifras duras capaces de reflejar con claridad cambios conductuales, emocionales y actitudinales, es importante mencionar que, desde su perspectiva, ésta no profundiza en el verdadero sentir de los participantes. Por lo que recomienda apoyar las investigaciones de este tipo en enfoques cualitativos como la observación, los grupos focales y la entrevista etnográfica, los cuales permiten tener un acercamiento más estrecho con los participantes, observar sus cambios y escuchar de viva voz lo que ellos sienten y piensan. Finalmente, no se debe olvidar que contribuir a la formación integral de los niños se verá reflejado en futuros ciudadanos más plenos, generosos, responsables y humanos.

Capítulo III

Educación musical y bienestar psicológico. Implicaciones para la educación musical básica

La educación artística significa proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida.

Elliot Eisner

A través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se llevó a cabo un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica: en 2004, educación preescolar; en 2006, educación secundaria; y en 2009, educación primaria (SEP, 2011b). Uno de los resultados de esas reformas está representado por la consolidación de la educación artística, la cual se convirtió en una asignatura obligatoria-formativa dentro del plan de estudios (SEP, 2009). Tiempo después, en el 2013, fue promulgada una controversial reforma educativa y, derivado de ella, emanó un modelo educa-

tivo con planteamiento pedagógico novedoso que requirió de la reorganización del sistema educativo, así como de sus políticas públicas.

Para su concreción, la SEP estableció los "Aprendizajes clave para la educación integral", denominación que se le dio al nuevo plan y programas de estudio para la educación básica. Como estrategia para difundirlos, distribuyó *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a), así como publicaciones específicas para los diferentes niveles de educación básica, por ejemplo: *Aprendizajes clave para la educación integral artes. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017b). En lo referente a la enseñanza de las artes en el nivel básico, en la última publicación mencionada se establece que: "En educación básica, las Artes forman parte del segundo componente curricular Desarrollo personal y social, por lo que se centran en el desarrollo integral de la persona poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión", y se añade:

> Las manifestaciones artísticas que se incluyen en el currículo nacional son Artes visuales, Danza, Música y Teatro; y para su trabajo en el aula se organizan en ejes y temas que se abordan con mayor complejidad en cada nivel educativo, y que guardan una relación de gradualidad entre sí (SEP, 2017b: 164).

Un aspecto novedoso del modelo educativo reflejado en los "Aprendizajes clave para la educación integral" está representado por el trabajo en equipo, tanto entre niños de un mismo grado como de distintos. En lo que respecta a las artes, se habla de un "colectivo" o de "trabajo en equipo":

> En el nivel de primaria se da continuidad a las experiencias de expresión y apreciación artísticas que se abordaron en preescolar desde Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, y se avanza hacia la concepción del grupo escolar como un colectivo artístico interdisciplinario; mientras que en secundaria se enfatiza el trabajo por proyectos artísticos, ya sean individuales o colectivos. En todos los casos la guía es la convicción de que el aprendizaje de las artes en la escuela debe partir de la experiencia, es decir, de la práctica artística misma, la que se vincula a la vez con procesos de reflexión, exploración de la sensibilidad estética y valoración de la diversidad cultural (SEP, 2017b: 167).

Al momento de redactar este capítulo, la reforma educativa de 2013 se enfrenta a un futuro incierto, pues está por encarar un proceso de derogación, encabezado por el nuevo gobierno de la República. El investigador espera que cualquier cambio que se emprenda sea para bien de los mexicanos y que la educación artística continúe consolidándose.

Como se ha visto hasta ahora, la educación artística en México ha pasado por un largo y lento proceso de consolidación, del cual uno podría sentirse, hasta cierto punto, optimista, mas no satisfecho. A pesar de los esfuerzos gubernamentales e institucionales y del impulso que asociaciones como el Foro de Educadores Musicales Mexicanos, A. C. (FORMEDEM) han dado a la educación musical, no es posible "borrar de un plumazo" las deficiencias que históricamente se vienen arrastrando, pues quedan aún muchas áreas de oportunidad por atender.

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre algunas de las áreas de oportunidad presentes en el ámbito de la educación musical a nivel básico que pueden y deben subsanarse, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula favorezca una formación más integral del educando, al mismo tiempo que pueda contribuir de manera efectiva a su bienestar; una educación que no sólo apele al desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se adecue a las necesidades del siglo XXI y, sobre todo, profundice en el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.

La educación artística como ámbito de la educación

La educación artística representa un ámbito general de la educación, ya que contribuye al fomento de valores formativos generales, promueve la adquisición de conocimientos y desarrolla competencias que implican destrezas, hábitos y actitudes. Lo más importante es que los aspectos adquiridos se constituyen en herramientas que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida (Touriñán, 2016). Uno de los objetivos de la educación artística es lograr una formación integral que los ayude a alcanzar los mejores resultados posibles de acuerdo a cada nivel de desarrollo.

En México, las diversas reformas educativas se han orientado a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias artísticas. Con el propósito de promover la impartición de una educación artística de calidad, se deben considerar algunas variables y condicionantes. Para comenzar, actualmente el arte no

es considerado un don divino accesible a unos cuantos; por el contrario, se considera que, al igual que cualquier otra disciplina, la construcción del conocimiento artístico se fundamenta en un proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógicamente conformado (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011). Por lo anterior, es vital que el profesor tenga conocimientos disciplinares sólidos, así como fundamentos teórico-pedagógicos que lo habiliten para organizar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento para que, a medida que el estudiante se apropie de conocimientos y procedimientos, así como adquiera habilidades y destrezas, aumente su capacidad de resolver problemas.

La educación artística debe ser impartida por maestros sensibles; profesores capaces de transmitir no sólo los conocimientos inherentes a la disciplina, sino de coordinar y supervisar las actividades durante la clase; que sean competentes para manejar con sabiduría los elementos subjetivos, tales como las emociones, la sensibilidad y el sentido de identidad (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011), al mismo tiempo que los guíen en la dirección de la exploración, la creatividad y la originalidad. De acuerdo con Martínez (2010), uno de los grandes retos que enfrenta la educación artística está representado por el vacío existente entre la formación disciplinar del profesorado, su capacidad artística y su dominio docente. En otras palabras, en muchas ocasiones, los profesores poseen la técnica para crear, pero no para transmitir de manera pedagógica y sensible su saber.

En ese sentido, es imperativo que los maestros se formen en el ámbito de la educación artística de manera integral, mediante carreras y licenciaturas especializadas que enfaticen tanto los ideales pedagógicos como el rigor disciplinar, con el fin de poder desempeñar con calidad y eficiencia su labor docente (Yohary y Araujo, 2014). Así, es vital contar con profesores altamente capacitados para impartir la asignatura de educación artística y cumplir con los estándares necesarios; con maestros que puedan desempeñar no solamente el papel de pedagogo-artista, sino el de artista-pedagogo, como lo espera la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2011a). Indudablemente, entre mejores sean los maestros de educación artística, mejores serán los resultados educativos en ese rubro (Barnett, 2003).

De acuerdo con Shulman (2005), la complejidad del conocimiento del profesor demanda el establecimiento de categorías de análisis del mismo, por lo que

considera que ese conocimiento debería incluir, por lo menos, las siguientes siete categorías:

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como "herramientas para el oficio" del docente.
4. Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características.
6. Conocimiento de los contextos educativos, mismos que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005: 11).

Shulman (2005) advierte que el hecho de centrarse en el conocimiento del maestro no implica que él sea el actor más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, admite la importancia de la educación centrada en el estudiante, pero afirma: "incluso en las formas de educación más centradas en el alumno, donde gran parte de la iniciativa está en manos de los estudiantes, apenas hay margen para la ignorancia del maestro" (p. 10).

¿Qué es un maestro de música?

El verdadero maestro de música decide dedicarse a la docencia por vocación y no por consecuencia. Él siente la necesidad de transmitir lo que sabe y de crear. Pero, ¿crear qué? Crear (o formar) un ser humano armónico, pleno y capaz de disfrutar la vida; un ser sensible y creativo que sabe y busca vivir en armonía con

los demás; alguien que aprecia la música y transmite/comparte ese amor a sus semejantes.

Pedagógicamente hablando, el maestro de música debe ser un profesional en toda la extensión de la palabra, pues son muchos los aspectos que debe cubrir. Para empezar, como educador deberá conocer las teorías del aprendizaje y del desarrollo, definir los objetivos del aprendizaje, redactar el programa de materia, diseñar el plan de trabajo, concebir e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación, eso sin contar con los conocimientos que debe poseer para resolver los retos de organización de la clase y de la disciplina (Zarzar Charur, 2006).

La especialidad de la educación musical va mucho más allá de enseñar el Do, Re, Mi. Musicalmente hablando, el maestro de música debe poseer conocimientos suficientes de apreciación musical, historia de la música, filosofía de la música, solfeo, teoría y armonía. Por supuesto, también tener suficiente dominio de un instrumento armónico y, por lo menos, poseer las bases de una buena técnica vocal. Igualmente, poseer un conocimiento sólido de dirección coral, dirección de ensambles escolares, y sobre todo, conocer los enfoques y métodos activos de educación musical (Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shin'ichi Suzuki, Edgar Willems, Maurice Martenot y Murray Schafer, entre otros), así como comprender el enfoque de las pedagogías abiertas. Finalmente, deberá ser un académico que busque actualizarse continuamente y nutrirse de publicaciones especializadas en materia de educación musical, para asegurarse de aprovechar los resultados de las investigaciones más recientes en beneficio propio, de sus estudiantes y de la sociedad.

Como puede verse, el quehacer del educador musical no es, en lo absoluto, un "paracaídas" para aquellos que no pudieron sobresalir como ejecutantes (estigma que arrastran muchos maestros de música), sino una especialidad compleja para profesionales. Leonard Bernstein (citado en Carnegie Mellon University, School of Music, 2019) lo definió muy claramente cuando declaró: "Para ser los mejores maestros posibles, necesitamos ser los mejores músicos que podamos ser, no músicos que enseñan, sino músicos que se especializan en el arte de enseñar".

La clase de música en el contexto de la clase de educación artística y de artes

En atención a recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), nuestras autoridades gubernamentales han fomentado la impartición de la instrucción artística, ya que la han establecido en nuestras leyes como un compromiso del Estado. El artículo 3° de la Constitución, la Ley Federal de Educación, la Ley General de Educación, así como los programas nacionales de educación, establecen la responsabilidad del Estado para proporcionar una educación integral a todos los ciudadanos, incluyendo la educación artística. Sin embargo, de acuerdo con Aldara Fernández (2002: 87), ese compromiso ha sido cumplido sólo parcialmente:

> Existen factores que afectan negativamente el desarrollo de la educación artística y la educación musical impidiendo la consolidación de sus proyectos, lo que se refleja en un sistema educativo plagado de contradicciones que no ha sabido resolver, de las cuales es pertinente señalar las siguientes:
> - Se promete más de lo que se puede cumplir. El sistema educativo pretende proporcionar una formación integral del alumno, pero sólo desarrolla sus capacidades potenciales de manera parcial.
> - Se inscribe la educación artística en el marco de las políticas educativas abiertas y gratuitas pero, en los hechos, la educación artística es elitista y excluyente.

Como se verá a continuación, aún en la actualidad la cita de Aldara Fernández (2002) sigue teniendo vigencia. A través de la Reforma Integral de la Educación Básica (educación preescolar en 2004; educación secundaria en 2006 y educación primaria en 2009), la educación artística en México adquirió el carácter de asignatura obligatoria-formativa en los planes de estudio de educación secundaria (SEP, 2009). Posteriormente, la reforma educativa de 2013 enfatizó la importancia de la educación artística como parte del segundo componente curricular: "Desarrollo personal y social". Ciertamente, toda acción que se emprenda en favor de la educación artística merece ser aplaudida. Sin embargo, para que las artes ocupen el lugar que merecen en la formación del niño, se les debe asignar el tiempo y la calidad de instrucción debidos. En otras palabras, ya es tiempo de que

las artes se impartan en toda su extensión y profundidad, y no como "muestras" o "probaditas" de un todo. Cada una de las artes es suficientemente compleja para merecer todo un espacio en el currículo escolar. Por ejemplo, una buena clase de música, por lo menos, debería consistir en cinco aspectos: expresión corporal, apreciación musical, teoría, práctica vocal y práctica instrumental. Cuando comparte el tiempo con otras artes, tales como teatro, artes visuales y danza, sus beneficios son adquiridos sólo superficialmente. De acuerdo a esto, el gran pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze (1912: 14) plasmó la magnitud de la expresión "estudiar música" en la siguiente cita:

> El estudio de la música está íntimamente ligado a la práctica de la rítmica, pero no al estudio de la música en su aspecto técnico, tal como lo es el estudio del instrumento, de la voz, la armonía y el contrapunto. Aquí se trata de tomar un contacto directo con la música, no se trata de hacer música solamente, sino comprenderla, sentirla, vivirla.

No obstante, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2013) encontró que el tiempo que se le dedica al desarrollo de la expresión y apreciación artística a nivel preescolar sólo representaba 7% del tiempo total.

A nivel de educación primaria en México, el tiempo que se le otorga a la materia de educación artística como materia formativa obligatoria en todos los grados escolares es mínimo. Hasta el 2013, de las 800 horas de clase que se impartían, únicamente 40 horas eran dedicadas a la educación artística, es decir, sólo 5% del total de horas del ciclo escolar (Martínez, 2014). Por otro lado, la reforma educativa del 2013 no promueve mejoras en cuanto a tiempo y se dedica sólo una hora semanal a la educación artística (SEP, 2017b). Así, como afirma Reynoso (2010: 56):

> El proverbio popular «El que mucho abarca, poco aprieta» se aplica en esta ocasión. Cuarenta horas de educación artística anuales para cuatro áreas artísticas, y ahora reste los días feriados, las suspensiones y las horas de evaluación, ¿cuántas horas al año se le dedican a la educación musical?

Independientemente de que se lleve a cabo la derogación de la mencionada reforma, el autor espera que se considere un incremento en el número de horas que se dedican a esa asignatura.

Por lo que se refiere a la calidad, a nivel de educación primaria, en la mayoría de los casos la educación artística es impartida por los propios maestros de grupo, quienes carecen de una preparación sólida en ese ámbito. Por lo mismo, González (2013: 33) señala: "[…] un programa curricular de cuatro años es insuficiente para proporcionar el nivel requerido de conocimientos en cuatro áreas artísticas junto con el contenido y el conocimiento pedagógico necesario para que el profesorado enseñe las materias consideradas académicas".

Por lo anterior, es importante proporcionar capacitación a los maestros que imparten esta asignatura, ya que el desarrollo de la educación musical depende del nivel de experiencia, conocimiento y calidad de enseñanza disponible (Barnett, 2003). Por supuesto, el ideal sería que las autoridades comprendieran la importancia de que la educación artística sea impartida por expertos en la disciplina y promovieran su contratación; sin embargo, mientras este ideal es alcanzado, es importante implementar acciones que permitan una mejor impartición de la materia. Así, Holden y Button (2006: 23) afirman: "Hay aún mucho trabajo por hacer en proporcionar a los maestros no especialistas un entrenamiento a largo plazo y apoyo para incrementar sus destrezas musicales, conocimiento de la materia y confianza para habilitarlos para marcar la diferencia en la educación musical de los niños".

En cuanto a la impartición de la asignatura de artes a nivel de educación secundaria, la reforma educativa del 2013 establece que se deben dedicar tres horas semanales a la materia (SEP, 2017b), lo que representa la misma cantidad de tiempo que ya se dedicaba con anterioridad a esa clase. En lo que se refiere a la calidad en la impartición de la materia, existen áreas de oportunidad muy significativas:

> En secundaria, la carga horaria del área de Artes se extiende a tres horas a la semana y se cuenta con profesores con experiencia en alguna de las cuatro disciplinas artísticas. Como se ha venido haciendo desde el año 2006, cada escuela ofrecerá la disciplina artística de acuerdo con las fortalezas profesionales de sus docentes. Puede darse el caso de que haya escuelas que estén en posibilidades de ofrecer dos o más programas de Artes como parte del currículo obligatorio, en cuyo caso los estudiantes podrán optar por la que más les interese, siempre que cursen la misma disciplina artística durante los tres grados de secundaria (SEP, 2017b: 168).

Como pudo leerse, la impartición de la asignatura de artes está supeditada a la existencia de profesores especializados en alguna de las disciplinas artísticas. Ese hecho, desde la perspectiva del investigador, tiene una grave implicación académica, ya que favorece que las materias se impartan indiscriminadamente, sin importar los intereses de los estudiantes, y refleja la poca importancia que aún se le da a las artes como parte de la educación integral. De esta manera, si la única disciplina artística que se puede impartir en una secundaria es danza, el estudiante debe tomarla durante los tres años, aun cuando no se identifique con ella. Con lo anterior, se desperdicia el potencial del estudiante para desarrollar su talento artístico en una disciplina específica e, inclusive, éste puede desarrollar un desagrado hacia las artes. ¿No es acaso responsabilidad del gobierno garantizar la mejor educación artística posible a los niños y jóvenes?

Del mismo modo, el nuevo modelo educativo demanda que el profesor especialista esté altamente capacitado, como se explica a continuación:

> La práctica artística, como cualquier otra actividad profesional, requiere del desarrollo de una serie de habilidades que permitan su mejor ejecución. La importancia del eje radica en mostrar que estas prácticas no sólo se relacionan con la técnica que el artista utiliza, sino también con ideas y métodos de trabajo. Al hacer visibles estos procesos, el estudiante comprende y pone a prueba estructuras particulares del quehacer artístico. Partiendo de su experiencia personal y sus conocimientos, experimenta y desarrolla habilidades cognitivas y motrices a partir de la producción de proyectos artísticos basados en la investigación, conceptualización, construcción, presentación, reflexión y realimentación. Los temas que aborda el eje, considerando los procesos que intervienen en la práctica artística, son: "Proyecto artístico", "Presentación" y "Reflexión" (SEP, 2017b: 171).

Por supuesto, esto refleja un ideal que debe perseguirse; desafortunadamente, no se ve reflejado en la realidad. Hoy en día, en muchos estados de la República Mexicana, una gran parte de los profesores de educación artística carecen de una formación académico-profesional en la disciplina que imparten. Baste el siguiente ejemplo para ilustrar la afirmación anterior: un estudio llevado a cabo por el investigador para determinar las necesidades de formación docente de los profesores de artes a nivel de educación secundaria en el estado de Aguascalientes reveló que, de los 103 maestros encuestados, 25 eran licenciados especializa-

dos en la asignatura que impartían, 14 eran licenciados en otras disciplinas artísticas y 34 tenían una preparación profesional ajena a la disciplina que impartían, lo que refleja el grado de laxitud que existía en los perfiles de contratación, pues hasta antes del 2013 bastaba con poseer un certificado de bachillerato y constancias de estudios artísticos para poder obtener una plaza de maestro de educación artística (Capistrán, 2018a).

Tabla 13. Nivel académico de los profesores que impartían la asignatura de artes en el estado de Aguascalientes en 2017

Disciplina artística	Secundaria	Bachillerato/ preparatoria	Bachillerato sin reconocimiento de validez oficial	Carrera técnica	Licenciatura disciplinar	Licenciatura no disciplinar en artes	Licenciatura no disciplinar	Maestría	Doctorado	Total
Música	1	5	3	4	4	1	8	2	0	26
Teatro	0	0	0	0	6	2	1	0	1	9
Artes visuales	0	0	0	0	4	8	8	2	0	20
Expresión corporal y danza	1	2	0	14	11	3	17	2	0	48
Total	2	7	3	18	25	14	34	6	1	

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos resultantes del estudio.

Es por demás afirmar que las instituciones deben promover: a) la nivelación de los profesores que carecen de una formación profesional; b) la actualización de los conocimientos de los maestros a través de procesos de formación continua, de tal manera que puedan adaptarse al cambiante mundo de la educación. Los cursos, seminarios y talleres sacan al docente de su aislamiento para actualizarlo y prepararlo para una mejor impartición de su materia. Del mismo modo, modifican el ejercicio del maestro en el salón de clase de formas que conducen a un mejoramiento en el desempeño del alumno, sobre

todo si se imparten de una manera sistemática y periódica (Harwell, 2003). Adicionalmente, los cursos promueven el sentido de pertenencia del maestro, quien puede darse cuenta de que su clase es parte importante en el currículo educativo y su labor como formador es valorada por la institución, lo cual aumenta su autoestima, compromiso, sentido de responsabilidad, creatividad y deseo de superación.

Ilustración 9. Investigador impartiendo un taller de educación musical a los profesores de educación artística del Instituto de Educación de Aguascalientes.

Desgraciadamente, las autoridades educativas parecen desconocer las necesidades de formación docente de los maestros que se dedican a la educación musical. Así, por ejemplo, de vez en cuando se implementan cursos dirigidos a la capacitación del personal docente "especializado" en música, sin embargo, los logros suelen ser pocos, pues al diseñar los cursos no se toman en consideración factores como: el nivel de conocimiento existente en los profesores, las áreas de oportunidad en su formación pedagógico-musical, la carencia de una infraestructura adecuada, así como las necesidades de materiales didáctico-pedagógicos, entre otros.

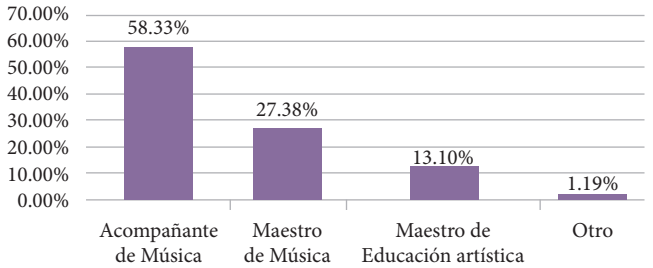
El autor desea cerrar este apartado con una cita de Errázuriz (2001: 12), que sintetiza las áreas de oportunidad aquí abordadas y propone de manera concisa las estrategias para subsanarlas:

> Obviamente, para mejorar la calidad de la educación artística, es imprescindible la convicción y el perfeccionamiento del profesorado, porque sin su participación no habrá reformas educacionales. También es fundamental contar con autoridades visionarias que reconozcan el valioso aporte que pueden hacer las artes en la educación de la niñez y la juventud y, por lo tanto, que demuestren con hechos concretos su voluntad de implementar nuevas políticas educacionales tendientes a desarrollar la enseñanza de las Artes.

Cambios en las modalidades de contratación

Los cambios en las modalidades de contratación por las que han pasado los maestros de educación artística del sistema educativo público han contribuido enormemente para que la educación musical no se imparta de manera adecuada. Ha sido en el nivel de educación preescolar donde más se ha reflejado esta problemática. Muchos músicos que ahora laboran como profesores de educación artística fueron inicialmente contratados como acompañantes de música; en otras palabras, fungían como apoyo de la educadora cuando ésta impartía la clase de cantos y juegos.

Años después, el perfil de contratación cambió. La Secretaría de Educación Pública decidió que la clase de cantos y juegos fuera impartida por maestros de música, lo que obligó a los profesores a dejar sus funciones de acompañantes y responsabilizarse de impartir esa clase. Posteriormente, el perfil volvió a cambiar: ahora se requería de docentes en educación artística capaces de impartir cuatro áreas del quehacer artístico: música, danza, teatro y artes plásticas. Así, se contrataron maestros de educación artística y se habilitó como tales a los maestros de música que ya se encontraban laborando. Esta última modalidad de contratación ha constituido un verdadero desafío, debido a que la mayoría de los maestros de música carece de la preparación artístico-pedagógica para hacerlo (Capistrán, 2016).



Gráfica 1. Modalidad de contratación de los maestros de educación artística a nivel preescolar del Instituto de Educación de Aguascalientes.

En ocasión de una investigación que llevé a cabo con maestros de educación artística de nivel preescolar, pertenecientes al Instituto de Educación de Aguascalientes, éstos me confiaron la urgencia que tenían de aprender actividades a través de las cuales pudieran cubrir las cuatro disciplinas artísticas. En un esfuerzo por apoyar a los maestros, impartí una serie de talleres que involucraban, de manera combinada, música, teatro, artes visuales y danza. Por dar algunos ejemplos, los participantes aprendieron a representar formas musicales, como la forma ABA, el rondó y la fuga, a través de improvisaciones teatrales; vivenciaron diversos conceptos musicales, como la síncopa y el contratiempo, a través del movimiento corporal expresivo, y crearon imágenes visuales que reflejaran intenciones teatrales (Capistrán, 2016).

Ilustración 10. Profesores del IEA tomando un curso de educación musical con el investigador.

Los ensambles escolares como instrumento musical del educador

Los concursos, encuentros y conciertos constituyen un espacio en que los maestros de música y los estudiantes pueden mostrar los resultados de su esfuerzo y dedicación, pues los motiva a continuar trabajando. Cada concurso representa el acicate para ser mejor; cada concierto, con sus aplausos y felicitaciones, es la carga de energía que ayuda al docente a continuar su labor y lo saca de su aislamiento. La presentación del maestro y de los estudiantes en conciertos, eventos cívicos, concursos y audiciones, motiva al trabajo, estimula la creatividad, impulsa el deseo de superación y fomenta la disciplina. La ausencia de estos eventos favorece que los niños se desanimen y no se motiven para seguir aprendiendo y mejorando. No en vano, los Estados Unidos de América han promovido este tipo de eventos en todos los niveles y en todas las disciplinas. Sirva como ejemplo la University Interscholastic League, organismo de la Universidad de Texas, en Austin, que anualmente promueve un sinfín de encuentros, tanto artísticos como deportivos, que mantienen el nivel de entusiasmo y esfuerzo de maestros y estudiantes en condiciones óptimas (University of Texas at Austin, 2018).

Si el instrumento del pianista es el piano y el instrumento del director de orquesta es ese ensamble musical, entonces podría decirse que el instrumento del maestro de música es el niño mismo. De la misma manera que el pianista se siente orgulloso al ser capaz de ejecutar con maestría un estudio de Chopin, el maestro debe sentirse orgulloso de inculcar en el niño el amor a la música y desarrollar en él, entre otras tantas competencias, la coordinación motriz, el sentido del pulso y la entonación; habilidades que se verán reflejadas en ensambles escolares, tales como coros, estudiantinas, etcétera.

En el mundo de la música, la tradición ha enseñado a muchos a ver al ejecutante en la cúspide de la pirámide musical, y en sus peldaños inferiores a los educadores, a los musicólogos, etc. Incluso, existe el decir "un músico que no toca, no es músico"; que sea, pues, la ejecución de los diversos ensambles escolares el orgullo del maestro de música. En ese sentido, un aspecto muy rescatable de la reforma educativa del 2013 es precisamente el énfasis que se pone en la presentación pública de los resultados alcanzados a través de proyectos artísticos, así como la reflexión posterior entre los integrantes del ensamble para ejercer y fomentar el pensamiento reflexivo y promover la mejora (SEP, 2017b).

Promover la creación de sociedades que agrupen a los maestros de música y creen espacios para su desarrollo profesional, pedagógico y musical

Los Estados Unidos de América abundan en sociedades de educación musical, tales como la National Association of Schools of Music (NASM), la Music Teachers National Association (MTNA), y la Texas Music Educators Association (TMEA), entre muchas otras. Igualmente, existen sociedades internacionales de música, como la ISME (International Society for Music Education) y el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical). Estas asociaciones promueven el desarrollo profesional, pedagógico y musical de sus afiliados con talleres, cursos, conferencias y clases maestras, al mismo tiempo que crean los espacios para motivar a los alumnos de los afiliados, organizando concursos de diversos tipos. Adicionalmente, en sus concursos y audiciones pueden promover la ejecución de obras de compositores locales o nacionales e, inclusive, establecer estándares de calidad en la docencia y la ejecución, y así constituirse como instituciones capacitadas para otorgar certificaciones a maestros e instituciones musicales.

Esas asociaciones y sus capítulos locales crean un espacio para sus afiliados, los sacan de su aislamiento a través de juntas periódicas y los mantienen actualizados por medio de sus cartas y revistas especializadas. Como puede verse, los beneficios derivados de las asociaciones de educación musical son múltiples, sin embargo, con excepción del FORMEDEM (Foro de Educadores Musicales Mexicanos), México sufre un retraso lamentable en la creación y promoción de sociedades musicales. Las universidades e institutos de cultura podrían ser punta de flecha en la creación de asociaciones de maestros de música, rompiendo con esa inercia que mantiene el esfuerzo de tantos docentes en el aislamiento.

Ilustración 11. El autor y la doctora Susana Carbajal en el XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, organizado por el FLADEM.

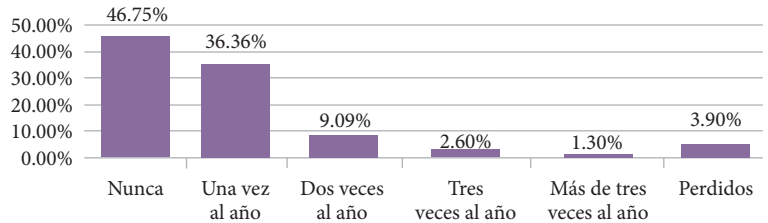
Reflexiones finales

Si bien existen áreas de oportunidad muy importantes en la educación artística a nivel básico, el autor considera que hay también muchos aciertos por parte de la SEP que deben ser tomados en cuenta y apreciados. Entre esas mejoras se cuentan los materiales didácticos que acompañan los programas de educación artística proporcionados por esta Secretaría, mismos que pueden ser bajados de diversas páginas de internet, así como los materiales derivados de la reforma educativa del 2013. Estas acciones y materiales nos hablan de un interés más realista por parte de la SEP del que había en décadas pasadas, cuando era muy poco lo que se proporcionaba y cada maestro debía buscar sus propios materiales didácticos.

Por lo anterior, se deben reconocer los avances en este ámbito y que las instituciones educativas a nivel superior promuevan la vinculación con el sector educativo básico para hacer propuestas que puedan redundar en beneficio mutuo.

Después de todo, la vinculación y la investigación son funciones sustantivas de la vida universitaria, pues las mejoras que se hagan a nivel básico, por pequeñas que sean, tendrán un impacto en la educación musical a nivel superior y viceversa.

Una vinculación verdaderamente efectiva entre el sistema educativo básico y el sistema educativo superior representa un nicho importante de oportunidad para la investigación básica, la investigación aplicada, la difusión, el desarrollo de proyectos educativos en conjunto, la creación de materiales didácticos, la implementación de talleres, cursos y diplomados e, incluso, la creación de más licenciaturas especializadas en la pedagogía de la música. Por dar un ejemplo de área de oportunidad en Capistrán (2016), los maestros dieron las siguientes respuestas a la pregunta: "¿Qué tan frecuente recibe cursos de capacitación?":



Gráfica 2. Número de veces que los maestros de secundaria reciben cursos y talleres de capacitación.

Como puede verse en la Gráfica 2, las respuestas proporcionadas por los encuestados revelan una importante área de oportunidad para los maestros de educación musical a nivel básico, a la vez que representa un nicho de oportunidad para los profesores de educación musical a nivel superior, quienes podrían atenderla.

Espero que las reflexiones vertidas en este capítulo sean de interés para los lectores, sirvan de detonador para crear consciencia no sólo de las áreas de oportunidad que exhibe la educación musical, sino de posibles soluciones que poco a poco se pueden ir implementando para bien de los maestros de música y, sobre todo, de los estudiantes.

Capítulo IV

Educación musical y bienestar psicológico. Implicaciones para la educación musical a nivel superior

La educación, bien entendida, no es tan solo una preparación para la vida, es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida. Debería ser así para todo estudio artístico, particularmente, para toda la educación musical, que apela a la mayoría de las facultades rectoras del ser humano.

Edgar Willems

En una conferencia sobre educación musical organizada por la UNESCO, ante la pregunta de cuándo era conveniente iniciar el estudio de la música, Kodály respondió: "nueve meses antes de nacer el niño"; tiempo después respondería: "nueve meses antes de nacer la madre" (Kokas, 1970: 53). Cuando Kodály realizó tal afirmación, quería enfatizar que la vivencia musical temprana del niño depende, en gran medida, de la educación musical de los padres, pues son los encargados

de inculcarles a sus hijos el amor a la música y crear un ambiente rodeado de estímulos, tales como cantos, rimas y juegos musicales. Desde la perspectiva de Kodály, una experiencia musical enriquecedora en el hogar inevitablemente debía conducir a un deseo permanente, por parte de los integrantes de la familia, de disfrutar y aprender música. Esa actitud debería transmitirse de generación en generación, con lo que se establecería un círculo virtuoso que contribuiría a la formación de seres humanos más integralmente constituidos.

La educación musical adquirida en casa debería ser fortalecida y desarrollada en las instituciones educativas de nivel básico, para así seguir contribuyendo en la formación integral del niño, al igual que en su bienestar psicológico. Desafortunadamente, en numerosos casos no es así. En los siguientes apartados de este capítulo se discutirán algunos factores relacionados con la formación de profesionales de la música que han contribuido para que la educación musical a nivel básico aún no se imparta satisfactoriamente y cumpla con su función.

Profesionalización reciente de las artes

Para empezar, la profesionalización de las artes en México es muy reciente.[1] La Universidad Nacional Autónoma de México, máxima casa de estudios del país, abrió la primera Licenciatura en Música con reconocimiento de validez oficial en 1968 (UNAM, 2011). 41 años después, en 2009, el Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes ofreció la primera Licenciatura en Música en ese estado. Por supuesto, tuvieron que pasar 5 años más para que en el 2014 egresara la primera generación, se titulara (UAA, 2015) y los nuevos profesionales de la música pudieran insertarse en el ámbito musical-laboral de la entidad. En Nayarit y Colima la situación educativo-musical es muy similar, pues las Licenciaturas en Música que ofrecen las Escuelas de Música del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Nayarit surgieron en esa misma época. Como uno podría imaginarse, la situación anteriormente descrita obligó a la Secretaría de Educa-

1 Es importante advertir que, aun cuando en México han existido instituciones musicales de nivel superior desde mediados del siglo XIX (por ejemplo, el Conservatorio Nacional de Música y posteriormente diversas escuelas de música sacra), estas escuelas eran muy pocas y algunas de ellas no ofrecían grados académicos con reconocimiento de validez oficial, como sucede, hasta la actualidad, con la Escuela Diocesana de Música Sacra de Aguascalientes.

ción Pública (SEP) a establecer perfiles de contratación tan mínimos, que hasta el año 2014 era suficiente contar con un certificado de bachillerato o preparatoria, así como con alguna constancia de estudios artístico-musicales para ser contratado (SEP, 2014b). De esta manera, por un largo tiempo, las clases de música fueron impartidas por personas con gran entusiasmo y vocación de servicio, pero con poca o nula preparación pedagógica.

Aunado a lo anterior, es importante considerar que, con algunas excepciones, la mayoría de las pocas escuelas de música a nivel profesional se encuentran emplazadas en las capitales de los estados de México. Así, muchos jóvenes que desean hacer de la música su carrera, deben trasladarse a la ciudad en donde se encuentra la escuela donde quieren estudiar o, en muchos casos, donde pueden costear sus estudios. Aquellos que carecen de recursos económicos suficientes deben contentarse con estudiar en las casas de la cultura de su localidad, o con maestros particulares. De los que logran terminar una carrera, pocos regresan a sus ciudades de origen, con lo que la clase de educación musical está condenada a seguir siendo impartida por maestros locales con poca preparación formal.

Ilustración 12. Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, fundado en 2009.

Como consecuencia de la situación antes descrita, las escuelas públicas de nivel básico tienen una planta docente integrada, en un alto porcentaje, por maestros que carecen de un título profesional que los avale. En años recientes, la SEP se ha propuesto que todos sus maestros estén debidamente acreditados, lo que ha representado un reto, debido a la falta de programas de nivelación que permitan a los interesados concluir sus estudios y obtener un título. Por otro lado, hasta el día de hoy pocas instituciones en México ofrecen el grado de licenciado en Educación Artística, carrera que sería ideal para aquellos que se desempeñan como profesores a nivel preescolar.

Por dar un ejemplo de la situación anteriormente descrita, un estudio en el que participaron 84 maestros de educación artística a nivel preescolar del Instituto de Educación de Aguascalientes reveló que 20% de los docentes tenía un nivel máximo de estudios de secundaria; 36.47% había concluido la preparatoria, 22.35% poseía una carrera técnica, y sólo 17.64% poseía algún tipo de licenciatura, en la mayoría de los casos, ajena a cualquier disciplina artística. Como era de suponer, los resultados de ese estudio revelaron también importantes áreas de oportunidad en su formación musical y docente (Capistrán, 2016).

Perfil académico-administrativo de los directivos

Las leyes mexicanas prevén la existencia de dos tipos de trabajadores: los de base y los de confianza. Los directores de escuelas de música tienen el carácter de trabajadores de confianza, toda vez que ejercen funciones de dirección, inspección, vigilancia, manejo de fondos, auditorías, consultorías, etc., por lo que son elegidos por un nivel aún más alto en la cadena de mando. Legalmente, las características del perfil profesional que debe cumplir el candidato a ocupar un puesto de tal importancia, así como las formalidades del procedimiento de selección, deben estar contenidas en la convocatoria de contratación, de acuerdo con los estatutos orgánicos y reglamentos internos específicos de la institución de que se trate. Desgraciadamente, la mayoría de las veces la selección de los candidatos se hace en función de la facultad discrecional del ejecutivo o autoridad competente. Así, una importante área de oportunidad presente en varias instituciones del país está representada por la designación de directivos de instituciones de educación musical (tanto a nivel superior, como en el ámbito no formal) con un perfil del todo ajeno al quehacer artístico.

Por mencionar sólo un ejemplo, el Colegio de San Juan Siglo XXI, institución emplazada en Matamoros, Tamaulipas, y fundada en 1999, fue dirigida por 13 años por un profesor normalista y, en los últimos años, por un licenciado en comunicaciones. Entre otras características, la ineptitud de sus directivos ha ocasionado que la institución tenga un índice de egreso y titulación vergonzosamente bajo, como lo reflejan los Anuarios Estadísticos de Educación Superior, publicados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) (ver Tabla 14). Es importante destacar que, aun cuando la Licenciatura en Música tiene una duración de cinco años, el primer estudiante que terminó su carrera lo hizo en el 2011, 12 años después de que la institución hubiera sido fundada; el siguiente estudiante egresaría hasta el 2015. Como podría esperarse, este tipo de situaciones suele generar desmotivación entre los estudiantes, así como un alto índice de deserción.

Tabla 14. Número de estudiantes del Colegio de San Juan Siglo XXI egresados y titulados por año escolar

Año escolar	Nombre de la institución	Matrícula total en los cinco grados académicos	Egresados	Titulados
2017-2018	Colegio de San Juan Siglo XXI	28	2	0
2016-2017	Colegio de San Juan Siglo XXI	39	2	0
2015-2016	Colegio de San Juan Siglo XXI	32	2	0
2014-2015	Colegio de San Juan Siglo XXI	32	1	0
2013-2014	Colegio de San Juan Siglo XXI	24	0	0
2012-2013	Colegio de San Juan Siglo XXI	24	0	0
2011-2012	Colegio de San Juan Siglo XXI	17	0	0

Fuente: tabla elaborada por el autor con los datos obtenidos de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior, publicados por la ANUIES (2018).

No en vano, en el libro *Pedagogía*, Emmanuel Kant (2003: 37) escribió respecto del perfil de un director de escuela: "La organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados". Tomando la distancia a una mente tan esclarecida como la de Kant, el investigador se

atrevería a añadir, "la enseñanza musical debería depender sólo del juicio de los entendidos más esclarecidos", y esa es una verdad que convendría hacer saber a las autoridades en cualquier lugar del mundo.

Falta de especialización en educación musical

Hasta hace algunos años, la mayoría de las pocas escuelas de música, departamentos de música y conservatorios del país ofrecían licenciaturas o carreras que tenían como principal finalidad la formación de músicos ejecutantes. Puede tomarse como ejemplo el caso de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (institución de la cual el investigador se graduó en 1993); hasta la fecha, sus planes de estudio no incluyen materia alguna que prepare a los alumnos siquiera para la enseñanza de su propio instrumento (ESMDM, 2018). Instituciones como ésa quizá se justifiquen con el argumento de que la carrera tiene como finalidad la formación de ejecutantes y no de maestros. Sin embargo, desde la perspectiva del investigador, las instituciones deberían tomar seriamente un par de factores: a) desde siempre, la docencia ha sido una fuente importante de ingresos, no sólo para los egresados, sino también para muchos estudiantes, quienes se ganan la vida mucho antes de concluir sus estudios profesionales; b) el Observatorio Laboral ha corroborado cómo un alto porcentaje de la oferta de trabajo para los egresados de las licenciaturas en música proviene de instituciones educativas públicas o privadas, que van desde jardines de niños hasta instituciones universitarias (Gob. Mx., 2018).

Así, en frecuentes ocasiones, muchos ejecutantes se ven en la necesidad de ganarse la vida como maestros. Desgraciadamente, debido al énfasis en ejecución que tuvieron durante su formación profesional, suelen contar con poca o nada de preparación pedagógica. Por supuesto, esa falta de preparación se ve reflejada en una calidad mediocre en la impartición de la clase de educación musical. Aunado a lo anterior, la falta de incentivos, como cursos de formación docente y cursos de actualización disciplinar, han hecho que el maestro de música se vea confinado al aula y no tenga la oportunidad de superarse y mejorar.

Hoy en día, el número de escuelas de música a nivel superior en el país ha ido incrementándose y es evidente cómo la Licenciatura en Educación Musical ya forma parte de la oferta educativa de esas instituciones o, por lo menos, la materia de Pedagogía o Educación musical ya está incluida en sus planes de estudio.

Del mismo modo, es muy satisfactorio ver especialistas en educación musical con grados académicos de maestría y doctorado formar parte de la planta docente de esas instituciones e impulsar esa especialidad.

Ilustración 13. Investigador impartiendo un curso de educación musical Orff a los estudiantes de la Escuela Superior de Música de la Universidad Autónoma de Coahuila.

A pesar de los avances, quedan todavía muchos resabios de las situaciones antes expuestas que favorecen un detrimento en la educación musical. Así, por ejemplo, se continúa con la práctica de contratar ejecutantes con poca o nada de preparación pedagógica para impartir la clase de educación musical en el nivel básico, lo cual, como ya se discutió, muchas veces perjudica más que beneficia. En ese sentido, Ávila Aréchiga (2013: 7) explica:

> En México, el músico profesional, en casi todos los casos, es también instructor musical, ya sea en instituciones o de manera particular, y por lo regular tiene un rango muy diverso de alumnos (niños, adultos, aficionados, estudiantes de música, etcétera), pero en muchos de los casos no sabe enfrentarse a esa situación de manera eficiente. A veces quiere aplicar el rigor de una formación profesional a un niño o la visión de un músico académico a uno aficionado, en ambos casos los niveles de exigencia y los procesos de aprendizaje son distintos a los que él experimentó durante su formación. Si bien es cierto que existe

> la materia de Pedagogía en los planes de estudio, muchas veces está sólo como un aspecto curricular y no se imparte adecuadamente.

Por todo lo expuesto, es vital promover un cambio en favor de los profesionales de la educación musical, acerca de una mejor cultura musical en nuestro país y, sobre todo, de los niños, que deben recibir una educación integral de calidad.

El estigma de la educación musical

Los que viven inmersos en el mundo de la música saben que hay prejuicios o "estigmas" que dañan la reputación de ciertas especialidades en esta profesión. Por ejemplo: para algunos, el violista es un "violinista fracasado" que no pudo superar los retos de la ejecución del violín; no importa cuán difícil sea dominar su instrumento e interpretar obras tan complejas, como el *Concierto para viola* de Bela Bartok. Otra especialidad "estigmatizada" es la musicología. Al igual que el violista, el musicólogo es un "instrumentista frustrado", quien no pudiendo dominar las vicisitudes de la técnica instrumental y sobreponerse al pánico escénico, prefiere el ambiente plácido y seguro de su escritorio y de los archivos históricos. Por supuesto que la musicología va más allá, al abarcar todos los fenómenos relacionados con la música, tales como su fundamento filosófico, su historia y relación con el ser humano y la sociedad; sin embargo, eso no basta, claro está, para que algunos vean al musicólogo con desdén.

Otras especialidades de la música sufren "estigmas" similares. La educación musical es una de ellas, pues padece o lleva consigo el "estigma" del menosprecio por parte de algunos de sus colegas músicos y de un segmento de la sociedad y cultura que parece minimizar el grado de profesionalismo y complejidad que representa la carrera, así como los beneficios que aporta. Al igual que el musicólogo, el maestro de música es visto por algunos como aquel que, no siendo capaz de sobrellevar el reto de la ejecución, debe dedicarse a la docencia porque necesita un ingreso para vivir.

Ilustración 14. Curso de educación musical impartido por el investigador a maestros y estudiantes de educación musical, en el marco del III Congreso Nacional de Educación Musical FORMEDEM, en Querétaro, Qro.

Los prejuicios anteriormente expuestos están íntimamente ligados a lo que De la Rosa Priego (2013) llama "la supremacía de la ejecución". De acuerdo con este investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en las escuelas de música existe un grupo social cerrado que define una serie de reglas y criterios propios (muchos de ellos verdaderos prejuicios), a partir de los cuales se establece un sistema de estatus en el que, por supuesto, el ejecutante se encuentra en la cúspide. De acuerdo con Roberts (2004), existen por lo menos ocho "criterios" que determinan el estatus en el que el estudiante de una escuela de música se encuentra:

1. Calificaciones. Entre mayor sea la calificación, el estatus es más alto.
2. El género de música que toca. Por supuesto, la ejecución de "música académica" coloca al estudiante en un nivel más alto que el que toca música popular.

3. Los ensambles musicales a los que se pertenezca y el lugar que ocupa dentro de ese ensamble.
4. El instrumento que aprenda a ejecutar el estudiante.
5. El prestigio del maestro de instrumento con quien estudia el alumno.
6. El prestigio de la institución en donde se estudia.
7. El grado académico en el que el estudiante se encuentra.
8. La especialidad. Un estudiante de ejecución tiene un estatus más alto que uno de musicología o de educación musical.

De acuerdo con Jones y Parkes (2010), la conformación de la identidad dentro de un dominio puede definirse como el proceso por el cual los individuos: a) ganan una comprensión más exacta y verdadera de sus competencias; b) desarrollan una mejor comprensión de sus valores; y c) basan su autoestima en esos valores. Si como vimos anteriormente, en las escuelas de música la ejecución musical proporciona un estatus identitario más elevado al estudiante, éste querrá ser ejecutante por sobre todo, sin importar si realmente tiene las habilidades para lograrlo y, lo más triste, sin importar cuál sea su verdadera vocación.

No es de extrañar que las pocas escuelas de música en México que ofrecen licenciaturas en educación o pedagogía musical tengan pocos estudiantes registrados en esa carrera, mientras que las licenciaturas en ejecución tengan, inclusive, estudiantes en lista de espera. Tampoco es una sorpresa, como ya se discutió en apartados anteriores, que muchos ejecutantes se dediquen a la docencia, a pesar de no tener la preparación adecuada. No obstante las diferencias culturales, económicas y sociales, existen situaciones similares en otros países, como puede verse en la siguiente anécdota narrada por Roberts (2004: 23), investigador de la Brandon University, en Canadá:

> Durante mis entrevistas en una Facultad de Educación grande, en el primer día de clases, todos los estudiantes hicieron sus presentaciones personales con un añadido instrumental: "¡Hola, soy John y soy trompetista!" u, "¡Hola, soy Amy y soy soprano!". Lo interesante de esto, es que todos esos estudiantes acababan de graduarse de una escuela de música y estaban ahora inscritos en la Facultad de Educación con el propósito expreso de convertirse en maestros.

Como se ha visto, existe un gran reto por vencer, y ese reto se encuentra en la vida cotidiana que se desarrolla dentro de las propias instituciones de educación

musical a nivel superior. Es vital emprender una campaña de concientización sobre los prejuicios que permean la vida de los estudiantes, los cuales muchas veces se constituyen en verdaderos "espejismos" (por ejemplo, ser famoso, ser admirado por los demás o ser importante) que los llevan por senderos que los alejan de su verdadera vocación e, inclusive, muchas veces los hacen infelices. Esas opiniones desfavorables representan un obstáculo para que los estudiantes puedan tener una formación musical profesional, armónica, equilibrada y bien informada.

No se trata de convencer a los estudiantes de hacer una carrera en educación musical, sino de mostrarles la belleza de esa especialidad, concientizarlos sobre su importancia, abrirlos a la posibilidad de explorarla, confrontarlos con la realidad laboral del país y, sobre todo, liberarlos de prejuicios para que puedan encontrar su propio camino.

Ilustración 15. Estudiantes de la Licenciatura en Música y de la Maestría en Arte de la UAA tomando un curso de educación musical.

Educación musical básica *vs*. educación musical superior

Muchos parecen olvidar que la educación musical básica y la educación musical superior no son dos ámbitos separados, sino parte de un mismo horizonte. En

otras palabras, a nivel universitario no se puede esperar contar con estudiantes de nuevo ingreso con fundamentos musicales sólidos, si éstos no tuvieron una preparación musical básica de buena calidad. Con cierta frecuencia, es posible escuchar a los colegas quejarse de las carencias y limitaciones de algunos alumnos de nivel profesional. La falta de sentido rítmico, oído musical, sensibilidad y soltura de algunos discípulos los exaspera y hace que se sientan no sólo frustrados, sino también inhabilitados para ayudarlos.

Algunos profesores parecen culpar al alumno por ser incapaz de resolver los problemas técnico-musicales y sentir la música y, no sabiendo qué hacer, ordenan más horas de práctica y dedicación; no obstante, muchas veces la solución del problema no se encuentra en la cantidad de horas de práctica, sino en la formación musical básica del alumno. En ese sentido, Larimer (1993: 68) afirmó:

> Muchos métodos para piano diseñados especialmente para niños de preescolar han sido publicados en años recientes. Algunos educadores de música, yo incluido, creemos que hay maneras más productivas para comenzar el entrenamiento musical de los niños de pre-escolar. Yo he sido testigo del éxito y la facilidad con la cual los jóvenes estudiantes de piano rusos exhiben musicalidad y buen tono desde los años más tempranos de estudio. El éxito se debe principalmente al hecho de que las escuelas de los niños rusos exigen dos años de preparación en los cuales se enfatiza una amplia gama de estudios musicales, poniéndose especial atención al movimiento general del cuerpo, al entrenamiento auditivo, a la apreciación musical, al canto y a actividades rítmicas similares a las que se incluyen en los programas del jardín de niños. Para cuando los jóvenes estudiantes rusos comienzan a estudiar piano, generalmente a los 6 o 7 años, ellos ya poseen los sonidos musicales, el concepto de frase y ritmo en su vocabulario musical. Yo creo que planes de estudio comprensivos, tales como los de *kindermusic* y otros programas similares prepararían mejor a los niños americanos de nivel pre-escolar para los retos físicos y musicales que requiere el estudio del piano.

La cita de Larimer tiene como punto central el estudio del piano; sin embargo, lo mismo puede decirse del estudio de cualquier instrumento y de la música en general. El alumno tendrá mayores posibilidades de superar los retos inherentes a la educación musical superior si ha recibido una buena instrucción en su infancia, ya que la educación musical básica es el cimiento sobre el que se construye

la formación musical profesional. Desafortunadamente, muchos músicos profesionales han carecido de un entrenamiento adecuado durante su niñez y vienen arrastrando las consecuencias (falta de espontaneidad, creatividad, imaginación, relajación y pasión por la música). Ellos podrían beneficiarse mucho practicando dinámicas y actividades del tipo Dalcroze y Orff.

Sin embargo, en su "madurez", muchos profesionales de la música han llegado a creer que experimentar la música como "niños" (jugando, explorando, experimentando y moviéndose) implica para los adultos y para los jóvenes involucrarse en actividades ridículas, por lo tanto, se limitan a aprender, disfrutar y enseñar la música sólo en el plano auditivo e intelectual, en lugar de involucrar también el nivel kinestésico. Al pensar de ese modo, se privan y a sus alumnos de un enfoque de aprendizaje musical más holístico, que inclusive va más allá de la superación de los retos puramente musicales, pues trasciende al nivel humanístico. Ahora bien, si en un país de primer mundo, como los Estados Unidos, la cita de Larimer es reveladora, en un país como México se convierte en un llamado de alerta, debido al retraso que se tiene en materia de educación musical básica (Capistrán, 2016, 2018a y 2018b).

Ilustración 16. Curso de expresión corporal impartido por el investigador para los maestros y estudiantes de la Escuela de Música del Noroeste, en Tijuana, Baja California, México.

Lo increíble es que muchos maestros parecen ignorar que entre menos se apoye la educación musical básica, mayores desafíos habrán de enfrentar en la formación de estudiantes a nivel superior. Aun hoy en día muchos maestros emiten comentarios como: "si tocas bien, ya con eso tienes todo resuelto", "las materias de educación y teoría son de relleno", "en la vida real no te van a contratar por tus calificaciones, sino por tu nivel de ejecución". Todos esos comentarios ejercen influencia en muchos estudiantes, promueven en ellos actitudes de menosprecio hacia las demás asignaturas que conforman el plan de estudios y hacia otras especialidades de la música, fomentan situaciones de desafío entre los estudiantes y los maestros de materias teórico-pedagógicas, afectan el crecimiento musical integral del estudiante y, finalmente, llevan a que muchos egresados se enfrenten al mundo laboral sin las competencias necesarias para enfrentar los retos que el siglo XXI les depara. De esta forma, Danyew (2015: 4) asevera: "El panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, requiriendo que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas".

Independientemente de las convicciones y prejuicios que los maestros de música a nivel superior puedan tener respecto a la formación musical superior y a las asignaturas que conforman los planes de estudio, es importante que comprendan la gran responsabilidad que tienen en la educación de sus alumnos y el impacto que sus comentarios ejercen en ellos, puesto que tarde o temprano repercutirá directamente en su vida profesional futura.

Reflexiones finales

En las últimas décadas ha habido avances significativos en la profesionalización de la educación musical en México e incluso en el desarrollo de su especialización, pero falta todavía mucho por hacer. Desde la perspectiva del autor, parece existir aún un enorme vacío entre la educación musical básica y la educación musical superior, causando –muchas veces por la falta de interés– prejuicios, ignorancia, orgullo y soberbia. Es vital darle a cada ámbito la importancia que tiene y, sobre todo, concebirlos como partes inseparables de un mismo horizonte. Si se espera que mejore el nivel técnico-musical en las escuelas de nivel superior, es imperativo contar con una instrucción musical temprana sólida y bien informada, construida sobre la base de una educación musical superior integral que

asume su responsabilidad humanista, es realista y contribuye a la formación de pedagogos competentes, sensibles y creativos. Claro está, los planes de estudio, los programas y docentes bien capacitados de una institución de música a nivel superior son cruciales en la formación de los nuevos profesionales de la música, aunque una formación profesional carente de una sólida instrucción musical básica está condenada a tener tropiezos.

Fuentes de consulta

Alperson, R. (1995). *A Qualitative Study of Dalcroze Eurhythmics Classes for Adults* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva York, Estados Unidos.

Alvarado, K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *11*(2), 1-13.

Anderson, K. y Overy, K. (2010). Engaging Scottish young offenders in education through music and art. *International Journal of Community Music*, *3*(1), 47-64.

ANUIES (2018). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Recuperado de: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior.

Arguedas Quezada, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, *28*(1), 111-122.

Arts Education Partnership (2011). Music Matters: How Music Education Helps Students Learn, Achieve and Succeed. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541070.pdf.

Ashley, M. (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, *102*(4), 180-186.

Ávila Aréchiga, C. A. (2013). Acerca de las expectativas musicales en la actualidad. *Docere*, *4*(8), 5-7.

Ávila de Encío, C. (2017). Cuestionario para valorar la motivación escolar. Recuperado de: http://www.vivirenfamilia.net/cuestionario/cuestionario-para-valorar-la-motivacion-escolar/.

Bakagiannis, S. y Tarrant, M. (2004). Can music bring people together? Effects of musical identity on intergroup bias in adolescence. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Illinois/Australia: Causal Productions.

Baker R. A. (2011). *The Relationship between Music and Visual Arts Formal Study and Academic Achievement on the Eighth-Grade Louisiana Educational Assessment Program (LEAP) Test* (Disertación doctoral). Louisiana State University, USA.

Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research*, *2*, 2-11.

Beard, S. K. (2015). Theoretically speaking: an interview with Mihaly Csikszentmihalyi on flow theory development and its usefulness in addressing contemporary challenges in education. *Educational Psychology Review*, *27*, 353-364. DOI 10.1007/s10648-014-9291-1.

Berti, S., Münzer, S., Schröger, E. y Pechmann, T. (2006). Different interference effects in musicians and a control group. *Experimental Psychology*, *53*(2), 111-116. DOI http://dx.doi.org/10.1027/1618-3169.53.2.111.

Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.

Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Recuperado de: http://www.pnas.org/content/98/20/11818.full.pdf.

Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, *75*, 69-95.

Caldwell, J. T. (2012). *Expressive Singing. Dalcroze Eurhythmics for Voice*. Estados Unidos: Pearson.

Capistrán Gracia, R. W. (2015). *Educación musical. Métodos, enfoques, actividades*. Aguascalientes, México: Editorial UAA.

Capistrán Gracia, R. W. (2016). La educación musical a nivel preescolar: el caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 3-11.

Capistrán Gracia, R. W. (2018a). Necesidades de formación docente de los maestros de educación artística a nivel secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *ArtsEduca*, 19, 10-31.

Capistrán Gracia, R. W. (2018b). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *22*(2), 1-14.

Carnegie Mellon University, School of Music (2019). Where artistry and innovation share center stage. Recuperado de: https://www.cmu.edu/cfa/music/programs/certificate-programs/music-education-certification.html.

Castro, D., Galante, M. G. y Limongi, J. R. (2013). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMUS, IUNA. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, *1*(1), 19-31.

Chesky, K. & Hippie, J. (1997). Performance anxiety, alcohol-related problems, and social/emotional difficulties of college students: a comparative study between lower-division music and non-music majors. *Medical Problems of Performing Artists*, 126-132.

Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A. C. (2007). *Ciudad de los Niños de Aguascalientes,* A. C. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://ciudaddelosninos.blogspot.com.es/2007/11/ciudad-de-los-nios-de-aguascalientes-c.html.

Clayton, M., Sager, R. y Will, U. (2005). In time with the music: the concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Meetings in Ethnomusicology*, 11 (ESEM Counterpoint 1), 1-82.

Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. y Whitmore, C. (2008). Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research. Recuperado de: https://www.canterbury.ac.uk/health-and-wellbeing/sidney-de-haan-research-centre/documents/singing-and-health.pdf.

Cogo-Moreira, H. Brandao de Ávila, C. R., Ploubidis, G. B. y De Jesús Mari, J. (2013). Effectiveness of music education for the improvement of reading skills and academic achievement in young poor readers: a pragmatic cluster-randomized, controlled clinical trial. *Plos One*, *8*(3), 1-8.

Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

Craft, A., Jeffrey, B. y Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. Norfolk: Biddles Ltd.

Creedon, D. (2011). Fight the Stress of Urban Education with the ARTS. *The Phi Delta Kappan*, *92*(6), 34-36. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/25822811.

Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. En D. Miell, R. MacDonald y D. Hargreaves (Eds.). *Musical Communication* (pp. 27-43). Oxford: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, *12*, 21-27. DOI: 10.1177/104837139801200106.

Danyew, A. M. (2015). *"Piano Class for the Real World:" Exploring Experiential Learning with a Collaborative Inquiry Group in a Creative Musicianship Lab* (Disertación doctoral). University of Rochester, Rochester, New York. Recuperado de: https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action;jsessionid=31583508869458882C85F4EFFFEBFEC5?institutionalItemId=30013.

DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C. y Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, *17*(2), 159-164. DOI https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90051-5.

De Grätzer, D. P. (1999). Can music help to improve parent-child communication? Learning music with parents–an Argentine experience. *International Journal of Music Education*, *34*(1), 47–56. DOI https://doi.org/10.1177/025576149903400105.

De la Rosa Priego, E. A. (octubre/2013). *Tres problemas para la educación musical profesional*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Educación Artística Superior. Aguascalientes, México.

Eerola, P. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, *16*(1), 88-104. DOI doi.org/10.1080/14613808.2013.829428.

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, *14*(2), 131-149.

Emmons, R. A. (1997). Motives and goals. En R. Hogan y J. A. Johnson (Eds.). *Handbook of Personality Psychology* (pp. 485-512). San Diego, CA: Academic Press.

Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. En C. L. M. Keyes (Ed.). *Flourishing: The Positive Person and*

the Good Life (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.

Errázuriz, L. (2001). Mejorar la calidad de la educación artística en América Latina: un derecho y un desafío. Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Conclusiones de la *Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y el Caribe*, 6 al 19 de octubre. Uberaba, Brasil. Recuperado de: https://bit.ly/2yoh8ti.

Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. (2018). Recuperado de: http://esmdm.edu.mx/musica.

Ferguson, L. S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* (Tesis doctoral). Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2142/79794.

Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México: Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, *2*(4), 87-99.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. y Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One*, *3*(10), e3566.

Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder [1946].

Frega, A. L. (2009). Creatividad y educación musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 9-31. Recuperado de: http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20Educacion%20Musical.pdf.

Frith, C. y Frith, U. (2006). How we predict what other people are going to do. *Brain Research*, 1079, 36-46. DOI 10.1016/j.brainres.2005.12.126.

García Méndez, J. A. (2016). Introducción. Música y antropología. Notas acerca de una relación olvidada. *Cuicuilco*, *23*(66), 11-23. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/351/35145982002.pdf.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gob. Mx. (2018). Observatorio Laboral. Información estadística para el futuro académico y laboral en México. Recuperado de: https://www.observatoriolaboral.gob.mx/.

Goethem, A. y Sloboda, J. (2011). The functions of music regulation. *Musicae Scientiae, 15*(2), 208-228.

Gómez Martínez, R. G. (marzo/2017). Las rimas y cantos maternos y su trascendencia para la constitución subjetiva, el desarrollo de la sensibilidad y la musicalidad de los niños en la primera infancia. Trabajo presentado en el *III Coloquio Aproximaciones Interpretativas Multidisciplinarias en Torno al Arte y la Cultura*. Aguascalientes, Ags., México.

González, P. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 33.

Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *11*(2), 253-173.

Habron, J. (2014). 'Through music and into music', through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *10*(2), 90-110.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269-289.

Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Salt Lake City: Great River Books.

Harwell, S. (2003). Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process. *CORD*. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.9200&rep=rep1&type=pdf.

Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research*, *25*(4), 557-577.

Hemsy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Herrera Santí, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *13*(6), 591-595. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es.

Hietolahti-Ansten, M. y M. Kalliopuska. (1991). Self-esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1364-1366.

Hille, K., Gust, K., Bitz, U. y Kammer, T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in Cognitive Psychology*, *7*, 1-6.

Ho, Y. C., Cheung, M. C. y Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, *17*(3), 439-450.

Hodges, D. A. (2003). Music psychology and music education: What's the connection? *Research Studies in Music Education*, 21, 31-44.

Holden, H. y Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, *23*, 23-38.

Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 43-61. DOI 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x.

Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in high school student participants' perceptions of the meaning of choral singing experience. *Journal of Research in Music Education*, *29*(4), 287-303.

INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.

International Music Council (s/f). *About IMC*. Recuperado de: http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/who-we-are.html.

Jacques-Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythmics*. London: Constable and Company LTD.

Jacques-Dalcroze, É. (1914). *Rhythmic movement, solfège, and improvisation*. London: Constable and Company LTD.

Jacques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. London: The Knickerbocker Press.

Jardri, R., Houfflin-Debarge, V., Pierre Delion, P., Pruvo, J. P., Thomas P. y Pins, D. (2012). Assessing fetal response to maternal speech using a noninvasive functional brain imaging technique. *International Journal of Developmental Neuroscience*, *30*(2), 159-161.

Johnson, C. y Eason, B. (2014). KU research establishes link between music education and academic achievement. *The University of Kansas*. Recuperado de: https://news.ku.edu/2014/01/14/ku-research-establishes-link-between-music-education-and-academic-achievement.

Jones, B. D. y Parkes, K. A. (2010). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(2), 41-56. DOI https://doi.org/10.1177/1057083709351816.

Jones, P. M. (2010). Developing social capital: a role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural unders-

tanding. *International Journal of Community Music*, *3*(2), 291-302. DOI https://doi.org/10.1386/ijcm.3.2.291_1.

Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, *45*, 321-349.

Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.

Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*, 354-364.

Kokas, K. (1970). Kodaly's Concept of Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 22, 49-56. Recuperado de: https://www-jstor-org.dibpxy.uaa.mx/stable/pdf/40317114.pdf?refreqid=search%3A0aa0b6960115be11ebdffbdad43d817a.

Kreutz, G. (2014). Singing and social bonding. *Music and Medicine*, *6*(2), 51-60.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.

Lamont, A. (2011). University students' strong experiences of music: pleasure, engagement, and meaning. *Musicae Scientiae*, *15*(2), 229-249.

Larimer, F. (1993). Music Education in Russia: A Recent Perspective. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, *4*(3), 68.

Lindblad, F., Hogmark, A. y Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders-effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health*, *23*(1), 9-14. DOI https://doi.org/10.1002/smi.1109.

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, T. y Ahn, M. H. (2014). Music Education, Aesthetics, and the Measure of Academic Achievement. *Creative Education*, *5*, 1740-1744. DOI http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519194.

Madsen, C., Brittin, R. y Capperella-Sheldon, D. (1993). An empirical method for measuring the aesthetic experience to music. *Journal of Research in Music Education*, *41*(1), 57-69.

Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, *4*(1008), 1-14.

Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 95-108.

Martínez, V. S. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo del Maestro*. Recuperado de: http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo_05.html#5.

McCall Catalano, C. (1989). Teaching how to learn. *Suzuki Association of the Americas Mini-Journal*, verano, 6-7.

Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del cuestionario de experiencia óptima (*flow*) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, *25*(1), 159-178.

Miranda, J. B., Miranda, J. F. y Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa Redie*, *3*(4), 5-14.

Morán Astorga, C. y Menezes dos Anjos, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 31-40. Recuperado de: http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/292/207.

Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). Oxford, UK: Oxford University Press.

Neville, H. J. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3- to 5-year-old children: preliminary results. En C. Asbury y B. Rich (Eds.). *Learning, Arts, and the Brain*: *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 105-116). New York: Dana Press.

ONU (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/.

Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

Pates, J., Karageorghis, C. I., Fryer, R. y Maynard, I. (2003). Effects of asynchronous music on flow states and shooting performance among netball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 415-427.

Pimentel, L. G., Coutinho, R. G. y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-122). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, *20*, 242-262.

Putnam, R. D. y Feldstein, L. M. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. New York: Simon and Schuster.

Rabinowitch, T. C., Cross, I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, *41*(4), 484-498. DOI 10.1177/0305735612440609.

Rand, K. y Lahav, A. (2014). Maternal sounds elicit lower heart rate in preterm newborns in the first month of life. *Early Human Development*, *90*(10), 679-683.

Rauscher, F. H. y Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 215-228.

Reynolds, J. W. (1993). Education and Student Self-Concept: A Review of Literature. *Research Perspectives in Music Education*, *4*(1), 20-27.

Reynoso Vargas, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, *12*(1), 53-60.

Richaud, M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista IIPS, Facultad de Psicología*, *11*(1), 101-115.

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, *31*(3), 292-309.

Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *3*(2), 1-42. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf.

Rose, D. C., Jones-Bartoli, A. y Heaton, P. H. (2015). A study of cognitive and behavioural transfer effects associated with children learning musical instruments for the first year over one academic year. *The Psychology of Education Review*, *39*(2), 54-70.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.

Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Editorial Melos.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *American Psychological Society*, *15*(8), 511-514.

Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, *40*(3), 225-235.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing.

SEP (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria*. México: SEP. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/planes-tedubas09.pdf [Consultado el 15/julio/2016].

SEP (2011a). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Artes*. México: SEP.

SEP (2014a). *Guía de estudio 2014-2015. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica*. México: SEP.

SEP (2014b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación, para el año escolar 2014-2015*. México: SEP. Recuperado de: http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/perfiles_paraii_metros_e_indicadores.pdf.

SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral artes. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Shields, C. (2001). Music education and mentoring as intervention for at-risk urban adolescents: Their self-perceptions, opinions, and attitudes. *Journal of Research in Music Education*, *49*(3), 273-286.

Shoshani, A. y Russo-Netzer, P. (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children: Development and validation of the meaning in life in children questionnaire (MIL-CQ). *Personality and Individual Differences*, *104*, 460-465.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *9*(2), 1-30.

Stacey, R., Brittain, K. y Kerr, S. (2002). Singing for health: An exploration of the issues. *Health Education*, *102*(4), 156-162.

Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? *Applications of Research in Music Education*, *27*(1), 17-32.

Suzuki, S. (1976). The mother tongue method of education and the law of ability. En W. Star (Ed.). *The Suzuki Violinist* (pp. 1-6). Tennessee: Kingston Ellis Press.

Suzuki, S. (1989). Let us adopt methods for developing the abilities of every child. *Suzuki Association of the Americas Mini-Journal*, verano, 5-6.

Taylor, C. (2008). Both sides, now: balancing the extrinsic and intrinsic benefits of music in music advocacy. *Canadian Music Educator*, *49*(3), 36-38.

Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, *19*(2), 45-76.

Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals New York Academy of Sciences*, 930, 1-16. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227539916_Musical_Predispositions_in_Infancy.

Trehub, S. E. y Nakata, T. (2001). Emotion and music in infancy. *Musicae Scientiae*, *5*(1_suppl), 37-61. DOI https://doi.org/10.1177/10298649020050S103.

UAA (2015). Evaluación de la Licenciatura en Música. Departamento de Música. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

UNAM (2011). Programa de Maestría y Doctorado 2011. Presentación del Programa. Escuela Nacional de Música. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/musica/div/planEstudios2011/pdf/Presentaci%C3%B3n.pdf.

UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf.

UNICEF Comité Español (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Unicef.

University of Texas at Austin (2018). University Interscholastic League. Recuperado de: https://www.uiltexas.org/.

Urbano Reyes, G. (2010). Beneficios de la música en la infancia. *Innovación y Experiencias Educativas*, 31, 1-7. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_31/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf.

Valladares González, A. M. (2008). La familia. Una mirada desde la psicología. *Medisur*, *6*(1), 4-13. Recuperado de: http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319.

Van der Merwe, L. (2014). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music*, *43*(3), 390-406.

Voegtline, K. M., Costigan, K. A., Pater, H. A. y DiPietro, J. A. (2013). Near-term fetal response to maternal spoken voice. *Infant Behavior and Development*, *36*(4), 526-533.

Volz, M. D. (2005). Improvisation begins with exploration. *Music Educators Journal*, *92*(1), 50-53. DOI 10.2307/3400227.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, *5*(803), 1-12. DOI 10.3389/fpsyg.2014.00803.

Willems, E. (1984). *L'oreille Musicale. La Culture Auditive, Les intervalles et les Accords*. Tome II. Fribourg: Éditions Pro Musica.

Willems, E. (1985). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wong, P. T. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum for Logotherapy*, 20, 85-94.

Yohary, A. B. y Araujo, C. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. *Universita Ciencia. Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa*, *3*(8), 59-69.

Zarzar Charur, C. A. (2006). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Grupo Patria Cultura.

Apéndices

Apéndice 1

Diseño de la intervención
25 planes de clase

Plan de clase 1

Tema	La música
Contenidos a cubrir	Los sonidos y los silencios.
Materiales y recursos didácticos	Reproductor de CD's y/o MP3. CD's y/o MP3 de música clásica de distintos periodos estilísticos, géneros e instrumentaciones. Piano o teclado. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores, maracas, triángulos, etcétera. Silbato deslizante.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño conoce/aprende la definición de música. Conoce/aprende los dos elementos esenciales de la música: sonido y silencio. **Saber hacer:** El niño reconoce el sonido y el silencio. Expresa corporalmente el sonido y el silencio. Explora el espacio, discrimina distintos tipos de sonidos y los manifiesta a través del movimiento corporal expresivo.[1] Identifica algunas de las características de los sonidos que producen ciertos instrumentos musicales y los describe con sus propias palabras. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y de sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y lo que siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa sus dudas, así como los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas para la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	No aplica por ser la primera sesión.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico al identificar auditivamente los dos elementos esenciales de la música: sonido y silencio. Al mismo tiempo, desarrolla su coordinación motriz gruesa, su expresividad y sensibilidad, así como la sociabilidad y el respeto a sus compañeros, al expresar esos conceptos a través de la exploración del espacio y del movimiento corporal expresivo.

1 A partir de esta sesión, se denominará "movimiento corporal expresivo" al conjunto de movimientos (caminar, saltar, arrastrarse, agacharse), gestos (ademanes de comunicación no verbal) y expresiones faciales (enojo, alegría, tristeza, etc.) utilizados como recurso para vivenciar, a través de nuestro cuerpo, conceptos musicales y expresar o manifestar las emociones resultantes de estímulos musicales.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro inicia la clase presentándose cordialmente ante los niños. Una vez que lo ha hecho, les explica que ellos se presentarán a través de la canción *¡Hola, amiguito!* (ver canción e instrucciones en el apartado de "Materiales para el plan de clase 1", en el Apéndice 2).	4´
Introducción	El maestro hace referencia a la importancia de la música en la vida de los seres humanos. A través de preguntas y ejemplos (fragmentos de obras musicales), guía a los niños para que descubran los dos elementos de la música: sonido y silencio.	3´
Actividades	• El niño explora libremente el espacio circundante[2] en distintas direcciones, al escuchar fragmentos musicales de CD's o MP3.[3] Reconoce el concepto de silencio cuando la música es interrumpida y lo manifiesta "congelándose", y reconoce el concepto de sonido cuando escucha música y lo manifiesta explorando el espacio. Cuando lo hace, expresa la música que escucha a través del movimiento corporal expresivo, a la vez que respeta el espacio de sus compañeros y cuida de no chocar con ellos. • Discrimina distintos tipos de sonido, tales como los producidos por una matraca, un güiro, un pandero y un silbato deslizante. Exhortados por su maestro, los niños determinan o deciden qué tipo de movimiento o postura corporal puede reflejar las características de cada uno de esos sonidos. Por ejemplo: Pandero= sacudir el cuerpo Matraca= torcer el cuerpo Silbato deslizante= agacharse y enderezarse Güiro= estirarse Esta actividad representa una continuación de la actividad 1 de este plan de clase. Cada vez que se interrumpe la música y los niños se "congelan", el maestro toca alguno de los instrumentos arriba mencionados. En ese momento, los niños deberán reconocer el sonido y realizar el movimiento corporal o la postura que lo representa.[4] • Al explorar el espacio, el niño da un paso por cada sonido que escucha cuando su maestro improvisa al piano, y se congela cuando el maestro interrumpe/detiene su improvisación. Esta actividad puede ser muy divertida si, después de interrumpir/detener su improvisación, el maestro trata de sorprender a los niños al improvisar con un tempo distinto (ver *Improvisación 1* e instrucciones detalladas en el apartado "Materiales para el plan de clase 1", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

2 Llamaremos exploración del espacio circundante al espacio libre de obstáculos que debe haber en el salón de clase para que el niño pueda caminar libremente, expresando, a través del movimiento corporal expresivo, algún concepto o elemento musical.

3 Con la ayuda de algún programa, como Audacity, el maestro puede crear una secuencia de fragmentos de obras de distinto carácter, instrumentación y estilo, cuidando insertar espacios de silencio de entre 4 y 5 segundos entre cada uno de los fragmentos (momento en que los niños se "congelarán").

4 Para esta actividad, el maestro puede crear otra secuencia de fragmentos de obras de distinto carácter, instrumentación y estilo, cuidando insertar entre cada uno de los fragmentos, espacios de silencio de entre 10 y 15 segundos que le permitan tocar los instrumentos seleccionados para la actividad.

Plan de clase 2

Tema	El carácter de la música
Contenidos a cubrir	Distintos caracteres que expresa la música: feliz, triste, colérico, enojado, etcétera.
Materiales y recursos didácticos	Reproductor de CD's y/o MP3. CD's y/o MP3 de música clásica de distintos periodos estilísticos, géneros e instrumentaciones. Piano o teclado.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida el conocimiento adquirido en la clase anterior: sonido y silencio. Conoce/aprende el concepto de carácter musical y los distintos caracteres que expresa la música. **Saber hacer:** El niño identifica distintos tipos de carácter en la música y los compara con distintos tipos de carácter en los seres humanos. Describe con sus propias palabras el carácter de la música que escucha. Manifiesta el carácter de la música que escucha a través del movimiento corporal expresivo. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y de sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y lo que siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas para la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, el niño aprendió que la música está constituida por sonidos y silencios, por lo que expresó esos elementos a través de la exploración del espacio circundante y del movimiento corporal expresivo. En esta clase continuará aprendiendo, comprendiendo y vivenciando otro elemento que integra la música: el carácter.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico al identificar auditivamente los distintos caracteres de la música. Al mismo tiempo, desarrolla su coordinación motriz gruesa, su expresividad y sensibilidad, así como la sociabilidad y el respeto a sus compañeros, al expresar el carácter de la música a través de la exploración del espacio y del movimiento corporal expresivo.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior (música, sonido y silencio) a través de la siguiente actividad: El niño explora libremente el espacio circundante en distintas direcciones al escuchar fragmentos musicales de CD's o MP3. Reconoce el concepto de silencio cuando la música es interrumpida y lo manifiesta "congelándose", así como el concepto de sonido cuando escucha música y lo manifiesta explorando el espacio. Cuando lo hace, expresa la música a través del movimiento corporal expresivo, a la vez que respeta el espacio de sus compañeros y cuida de no chocar con ellos.[5]	3´
Introducción	El maestro hace referencia al carácter de las personas, y pide a los niños que describan el carácter de personas que conocen. Posteriormente, los niños escuchan distintos fragmentos musicales y, levantando su mano para tomar turnos, los describen con adjetivos como: feliz, triste, colérico, enojado, etc.	3´

5 El maestro podría utilizar la misma secuencia de fragmentos de obras musicales que creó para el Plan de clase 1.

	Actividades	Tiempo
Actividades	• Los niños cantan la canción *Hola, amiguito* (ver Apéndice 2). En esta ocasión, el maestro les pide que decidan el carácter con que desean que se interprete la canción. Así, al interpretarla, el maestro deberá variar el tempo e incluso cambiar la modalidad (de Re mayor a Re menor), de acuerdo con el carácter que los niños decidan (alegre, triste, enojado, etc.). • El niño da ejemplos de cómo se podría expresar el carácter de distintos fragmentos musicales a través del movimiento corporal expresivo. • Explora el espacio circundante en distintas direcciones y expresa, a través del movimiento corporal expresivo, los distintos caracteres que discrimina cuando escucha fragmentos de obras musicales. • Da un paso por cada sonido que escucha cuando su maestro improvisa al piano (ver *Improvisación 1* en el apartado "Materiales para el plan de clase 1", en el Apéndice 2). • Explora distintos tipos de carácter al improvisar al piano. Al mismo tiempo, el niño discrimina el carácter de la música improvisada y lo expresa a través del movimiento corporal expresivo (ver *Improvisación 2* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2). • Discrimina entre sonido y silencio (recordatorio de la clase anterior), se "congela" cuando el maestro interrumpe la improvisación y expresa el carácter de la música a través del movimiento corporal expresivo (ver *Improvisación 3* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2).	22´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

Plan de clase 3

Tema	El tempo	
Contenidos a cubrir	Adjetivos descriptores de velocidad: lento, moderado, rápido, muy rápido. Términos italianos correspondientes: *lento*, *moderato*, *allegro* y *presto*.	
Materiales y recursos didácticos	Reproductor de CD's y/o MP3. CD's y/o MP3 de música clásica de distintos periodos estilísticos, géneros e instrumentaciones. Piano o teclado.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño fortalece el conocimiento adquirido en la clase anterior: música, sonido, silencio y carácter. Conoce/aprende el concepto de *tempo* como sinónimo de velocidad. **Saber hacer:** El niño identifica distintos tipos de *tempi* en la música. Describe el tempo de la música con sus propias palabras. Conoce los términos italianos de *lento*, *moderato*, *allegro* y *presto,* y comienza a utilizarlos para describir la velocidad de la música que escucha. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y de sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y lo que siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas para la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior se abordó el tema del "carácter" en la música y se le comparó con el carácter de las personas. En esta clase, el niño ampliará su conocimiento de la música, al aprender el concepto de *tempo* como sinónimo de velocidad.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico al identificar auditivamente los distintos *tempi* de la música. Al mismo tiempo, desarrolla su coordinación motriz gruesa, su expresividad y sensibilidad, así como la sociabilidad y el respeto a sus compañeros, al explorar el espacio y expresar distintos *tempi* y caracteres a través del movimiento corporal expresivo.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños y e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior (carácter), a través de la siguiente actividad: Organizados en parejas, los niños se colocan uno enfrente del otro y se designa a un líder. Al escuchar fragmentos musicales de distinto carácter, el niño designado como líder expresa, a través del movimiento corporal expresivo, el carácter de la música, mientras que el otro niño lo imita como si fuera un espejo. A una indicación del maestro (se puede decir la palabra "cambio"), se cambiarán los roles; el niño designado como líder será ahora el espejo, mientras que el niño que tomó el rol de espejo tomará ahora el de líder.[6] Durante los silencios, los niños se "congelarán", manifestando así que han identificado el silencio.	4´

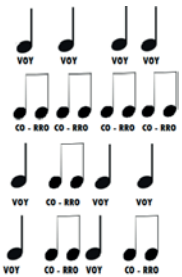
6 Para esta actividad, se puede utilizar la misma secuencia de fragmentos de obras musicales creada para cubrir el Plan de clase 1.

	Actividades	Tiempo
Introducción	• El maestro hace referencia a la rapidez o lentitud con que algunos animales se mueven. • Pide a los niños que piensen en dos animales que conozcan y cuya velocidad para desplazarse sea contrastante, por ejemplo, un leopardo y un elefante; una liebre y una tortuga; un ratón y un perezoso, y les pide que los describan e imiten sus movimientos. • Explica cómo, para expresar un carácter específico, el compositor se vale de distintas velocidades. En otras palabras, explica que aun cuando existen muchas excepciones, hay una estrecha relación entre carácter y tempo. Partiendo de esta reflexión, da inicio a las siguientes actividades.	3´
Actividades	• El niño escucha fragmentos musicales con distinto tempo y, levantando la mano para tomar su turno, los describe con adjetivos como: muy rápido, rápido, normal y lento. En caso de que los niños confundan los adjetivos "fuerte" y "quedito" con los adjetivos "rápido" y "lento", el maestro deberá explicar la diferencia. • El maestro explica que existen palabras en italiano que su utilizan tradicionalmente para describir el tempo de la música, tales como: *lento*, *moderato*, *allegro* y *presto*. • El niño vuelve a escuchar fragmentos musicales con distinto tempo y, levantando la mano para tomar su turno, los describe con los términos en italiano. • Discrimina los sonidos del piano y da un paso por cada sonido que escucha cuando su maestro improvisa al piano (ver *Improvisación 1* en el apartado "Materiales para el plan de clase 1", en el Apéndice 2). • El maestro explora distintos tipos de *tempi* al improvisar al piano. Al mismo tiempo, el niño discrimina los *tempi* de la música improvisada y lo manifiesta a través del movimiento corporal expresivo (ver *Improvisación 2* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2). • El niño discrimina el cambio de *tempi* en la improvisación y, cada vez que ocurre, cambia de dirección al explorar el espacio y saluda al compañero más cercano "chocando su mano". Igualmente, identifica el concepto de silencio cuando el maestro interrumpe su improvisación y lo expresa "congelándose" (ver *Improvisación 3* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños recuerdan y explican con sus propias palabras alguno de los términos que han aprendido en clase (*tempo*, *lento*, *moderato*, *allegro*, *presto*). Relacionan los distintos *tempi* con algún animal, objeto o personaje, por ejemplo: *lento*= tortuga; *moderato*= elefante; *allegro*= liebre; *presto*= "Speedy González", etc.	3´

Plan de clase 4

Temas	El ritmo y la escritura musical	
Contenidos a cubrir	El concepto de ritmo. La escritura musical: las figuras de negra y corchea. El concepto de compás. El concepto y ejecución de percusión corporal.	
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje[7], *laptop* y/o proyector.[8] Piano o teclado.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales aprendidos en las sesiones anteriores (música, sonido, silencio, carácter y tempo). Conoce/aprende el concepto básico de ritmo. Conoce/aprende las figuras de negra (♩) y corcheas (♫), sus valores y su duración aproximada. Conoce/aprende una definición de compás en su versión más sencilla. Conoce/aprende el concepto de percusión corporal. **Saber hacer:** El niño describe/explica el concepto de ritmo con sus propias palabras. Describe patrones rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra y corchea después de escucharlos. Descifra esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas. Ejecuta ritmos constituidos por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas con percusión corporal. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y de sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y lo que siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas para la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior se abordó el tema del tempo (velocidad) y se experimentaron/exploraron cuatro tipos de *tempi* (*lento*, *moderato*, *allegro*, *presto*). En esta clase, el niño ampliará su conocimiento al abordar el concepto de ritmo como un elemento vital para la existencia de la música y adquirir los rudimentos de la lectoescritura musical.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico al identificar y describir auditivamente distintos esquemas rítmicos integrados por figuras de negra y corchea. Al mismo tiempo, desarrolla su coordinación motriz gruesa y fina, su expresividad y sensibilidad, al descifrar esquemas rítmicos constituidos por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en las sesiones anteriores (música, sonido, silencio, carácter y tempo), con la ayuda de la siguiente actividad: El niño da un paso por cada sonido que escucha cuando su maestro improvisa al piano y ajusta su paso cuando éste cambia de tempo (ver *Improvisación 2* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2). Discrimina el cambio de carácter y *tempi* de la improvisación y, cada vez que ocurre, cambia de dirección al explorar el espacio y saluda al compañero más cercano "chocando su mano". También, identifica el concepto de silencio y lo expresa "congelándose" (ver *Improvisación 3* en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2).	4´
Introducción	El maestro explica el concepto de "ritmo" como "la combinación de sonidos cortos y largos" y desarrolla el tema a través de las siguientes actividades de aprendizaje.	2

7 Las tarjetas de aprendizaje también son conocidas como *flash cards*.
8 El maestro puede utilizar los recursos didácticos que disponga o considere pertinentes.

	Actividades	Tiempo
Actividades	• El maestro palmea esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra y corchea, al mismo tiempo que: – Les pide a los niños lo imiten y repitan el esquema rítmico. – Les pide describan los esquemas rítmicos en términos de su organización. Por ejemplo: dos sonidos cortos, un sonido largo, un sonido largo y dos sonidos cortos, etcétera. • El maestro explica que los sonidos largos se escriben por medio de un símbolo conocido como nota negra (♩) y cada una de esas notas vale un tiempo; mientras que los sonidos cortos son conocidos como notas corcheas (♫) y cada una de ellas tiene un valor de medio tiempo.[9] • Explica que, en la música, los sonidos se agrupan en "cantidades iguales" que se llaman compases, y son separadas por líneas que se llaman barras de compás. Por eso, las lecciones y piezas que se van a trabajar en las clases van precedidas de una C o de un 4/4, y la música se agrupa en cuatro tiempos.[10] • Explica a los niños cómo, al leer música, las notas negras se pueden descifrar diciendo la palabra "voy" y las notas corcheas diciendo la palabra "corro". • El niño descifra esquemas rítmicos constituidos por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas, utilizando las palabras "voy" para la figura de negra y "corro" para las figuras de corchea. A la vez que dice las palabras, el niño "camina" esos ritmos, dando un paso (*voy*) para las negras y dos pasos (*co-rro*) para las corcheas. Por ejemplo:  • Los niños aprenden el concepto de percusión corporal. • Descifran/ejecutan esquemas rítmicos de dificultad similar, sustituyendo las palabras *voy* y *corro* por percusión corporal. Ellos deben decidir el tipo de percusión corporal a utilizar.	22′
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2′

9 De acuerdo con la teoría del desarrollo de Piaget, el pensamiento abstracto comienza a desarrollarse en el niño a partir de la adolescencia. En ese sentido, el concepto de tiempo podría ser demasiado abstracto para los niños menores de 12 años, por lo que el autor sugiere utilizar el segundo o el latido del corazón en estado de reposo como un equivalente para el valor de un negra.

10 El autor sugiere explicar los distintos conceptos musicales de la manera más sencilla posible, sin ahondar en cuestiones de tipo teórico. Si el maestro lo desea, puede valerse de otro tipo de explicaciones al replicar este plan de clase.

Plan de clase 5

Tema	El ensamble rítmico Orff
Contenidos a cubrir	La pieza rítmica. El concepto de ostinato rítmico. Los instrumentos de percusión y su técnica básica de ejecución. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores, maracas, triángulos, etcétera.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores, maracas, triángulos, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conocimientos musicales adquiridos en la sesión anterior (ritmo, figura de negra y corchea, compás, barra de compás, percusión corporal). Conoce/aprende el concepto de "ostinato rítmico" como "un esquema o patrón rítmico repetitivo al que se le puede añadir/adaptar un texto". Conoce los instrumentos de percusión (tambores, panderetas, claves, güiros, triángulos, etc.) y su técnica básica de ejecución. **Saber hacer:** El niño descifra y ejecuta esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas. Descifra y ejecuta un ostinato constituido por figuras rítmicas de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas. Descifra y ejecuta un ostinato con percusión corporal. Descifra y ejecuta un ostinato con instrumentos de percusión. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y de sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Contribuye con sus propias ideas para la realización de las actividades de aprendizaje.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior se abordó el tema del ritmo como un elemento vital para la existencia de la música, y los niños aprendieron a descifrar y ejecutar esquemas rítmicos muy sencillos. En esta clase se abordará el concepto de ostinato rítmico como una idea o esquema rítmico repetitivo. Sobre la base de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la clase anterior, el niño será capaz de descifrar/ejecutar un ostinato como primer paso en el aprendizaje de una pieza rítmica.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo; su habilidad para resolver problemas; su coordinación motriz gruesa y fina; y su expresividad y sensibilidad, al descifrar y ejecutar con percusión corporal o instrumentos de percusión un ostinato rítmico, integrado por figuras de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior, con la ayuda de la siguiente actividad: El niño descifra esquemas rítmicos muy sencillos utilizando la palabra "voy" para la figura de negra, y "corro" para las figuras de corchea. A la vez que dice las palabras, el niño "camina" esos ritmos, dando un paso (*voy*) para las negras y dos pasos (*co-rro*) para las corcheas (ver "Materiales para el plan de clase 4", en el Apéndice 2). Descifra esquemas rítmicos muy sencillos utilizando percusión corporal.	5´
Introducción	El maestro explica el concepto de ostinato rítmico como "un esquema rítmico repetitivo al que se le puede añadir/adaptar un texto" y desarrolla el tema a través de las siguientes actividades de aprendizaje:	1

	Actividades	Tiempo
Actividades	• El niño descifra el ostinato 1 de la pieza rítmica *Santa Margarita* con la ayuda de las palabras *voy* y *corro* (para las actividades 1 a la 6, ver "Materiales para el plan de clase 5", en el Apéndice 2). • El niño sustituye las palabras *voy* y *corro* con el texto de la pieza rítmica *Santa Margarita*. • El niño ejecuta con percusión corporal el ostinato 1 de la pieza rítmica *Santa Margarita*, y al mismo tiempo recita el texto. • El maestro presenta algunos instrumentos de percusión (tambores, panderetas, claves, güiros, triángulos, etc.) y explica la técnica básica para su ejecución. • El niño ejecuta el ostinato 1 de *Santa Margarita* con instrumentos de percusión, y al mismo tiempo recita el texto. • El niño ejecuta el ostinato 1 de *Santa Margarita* con percusión corporal o instrumentos de percusión, pero omite las palabras de la rima. • Con la ayuda del maestro, los niños crean la secuencia formal A – A^1– A^2– A al ejecutar el ostinato 1 de la pieza rítmica *Santa Margarita*: A = Ostinato rítmico con percusión corporal y texto A^1 = Ostinato rítmico con percusión corporal (se omite la rima) A^2 = Ostinato rítmico con instrumentos de percusión (se omite la rima) A = Ostinato rítmico con percusión corporal y texto Para pasar de una sección a otra, el maestro deberá insertar un silencio de cuatro tiempos, lo que permitirá no sólo tener secciones bien diferenciadas, sino dar tiempo a los niños para tomar o dejar los instrumentos de percusión. [11]	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	4´

11 Antes de ejecutar la pieza, se le debe asignar a cada niño un instrumento de percusión; éste se puede colocar en el piso. Entre cada una de las secciones se debe insertar un silencio de cuatro tiempos, así, entre las últimas tres secciones (A^1, A^2 y A), el niño tendrá tiempo para agacharse y tomar su instrumento de percusión o dejarlo en el suelo, según corresponda.

Plan de clase 6

Temas	El ensamble rítmico Orff (continuación)
Contenidos a cubrir	El ostinato rítmico 1 y el ostinato rítmico 2.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conocimientos adquiridos en la sesión anterior. Conoce/aprende el concepto de "ensamble musical". Conoce distintos tipos de ensambles musicales, tales como: orquestas sinfónicas, cuartetos de cuerda, bandas sinfónicas, así como grupos musicales folklóricos como mariachis, bandas, etcétera. Conoce/aprende el concepto de ensamble musical. **Saber hacer:** El niño describe con sus propias palabras los conceptos de ritmo, ostinato y ensamble musical. Descifra esquemas rítmicos constituidos por negras y corcheas en sus combinaciones más sencillas. Descifra/ejecuta esquemas rítmicos muy sencillos con percusión corporal o instrumentos de percusión. Los niños, organizados como ensamble musical, ejecutan dos *ostinati* rítmicos simultáneamente para crear un ensamble musical. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y sus compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En las últimas dos sesiones se abordaron los conceptos de ritmo y ostinato. Los niños descifraron y ejecutaron distintos esquemas rítmicos y aprendieron el ostinato 1 de la pieza rítmica *Santa Margarita*. En esta sesión, consolidarán esos conocimientos, aprenderán el ostinato 2 que conforma esa pieza rítmica y ejecutarán ambos *ostinati* de manera simultánea para formar un ensamble musical.
Relevancia	A la vez que reafirma los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en las sesiones anteriores, el niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo; su habilidad para resolver problemas; su coordinación motriz gruesa y fina; y su expresividad y sensibilidad, al descifrar y ejecutar en ensamble dos *ostinati*. Aunado a lo anterior, desarrolla su interdependencia auditiva y su capacidad de trabajar en equipo de manera solidaria y cooperativa.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior y consolida la ejecución del ostinato 1 de *Santa Margarita* (ver "Materiales para el plan de clase 5", en el Apéndice 2) siguiendo la estructura formal A – A^1 – A^2 – A.[12] A = Ostinato rítmico con percusión corporal y texto A^1 = Ostinato rítmico con percusión corporal (se omite la rima) A^2 = Ostinato rítmico con instrumentos de percusión (se omite la rima) A = Ostinato rítmico con percusión corporal y texto	4´

12 Recordatorio: antes de ejecutar la pieza, se le debe asignar a cada niño un instrumento de percusión; éste se puede colocar en el piso. Entre cada una de las secciones se debe insertar un silencio de cuatro tiempos, así, durante los cuatro tiempos de silencio entre las últimas tres secciones (A^1, A^2 y A), el niño podrá agacharse para tomar su instrumento de percusión o dejarlo en el suelo, según corresponda.

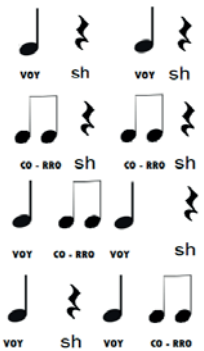
	Actividades	Tiempo
Introducción	El maestro explica a los niños que, en esta sesión, aprenderán el ostinato 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita* y después de aprenderlo, lo ejecutarán simultáneamente con el ostinato 1 para formar un ensamble musical.	3´
Actividades	• Los niños descifran y ejecutan el ostinato 2 con la ayuda de la palabra "voy" para las notas negras. • Recitan el texto con el ritmo del ostinato 2. • Ejecutan el ostinato 2 con percusión corporal y recitan el texto correspondiente. • Ejecutan el ostinato 2 con instrumentos de percusión y recitan el texto correspondiente. • Ejecutan en terrazas el ostinato 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita* (ver "Materiales para el plan de clase 6", en el Apéndice 2). • Una vez que los niños logren ejecutar ambos *ostinati* en terrazas, se procederá a ejecutar la pieza rítmica *Santa Margarita*, siguiendo la estructura formal A – A^1– A^2– A: A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto A^1 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal (se omite la rima) A^2 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con instrumentos de percusión (se omite la rima) A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto. Al igual que se hizo al practicar el ostinato 1, para pasar de una sección a otra, el maestro deberá insertar un silencio de cuatro tiempos.	16´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

Plan de clase 7

Temas	El ritmo
Contenidos a cubrir	El silencio de negra (𝄽).
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos de ritmo, ensamble musical, ostinato 1 y ostinato 2. Conoce/aprende el símbolo correspondiente al silencio de negra. **Saber hacer:** El niño describe esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Descifra/ejecuta con percusión corporal e instrumentos de percusión, esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Los niños, organizados como ensamble musical, consolidan la ejecución simultánea de los *ostinati* 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita*. El niño describe con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la sesión anterior los niños aprendieron a trabajar en ensamble, ejecutando de manera simultánea los *ostinati* 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita*. En esta sesión, conocerán/aprenderán el símbolo correspondiente al silencio de negra, con el cual podrán descifrar esquemas rítmicos un poco más complejos y, finalmente, aprender la última parte del ensamble *Santa Margarita*.
Relevancia	A la vez que reafirma los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en las sesiones anteriores, el niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo y su habilidad para resolver problemas, al descifrar y ejecutar esquemas rítmicos constituidos por figuras de negra, corchea y silencio de negra en sus combinaciones más sencillas. Adicionalmente, desarrolla su expresividad y sensibilidad al ejecutar en ensamble dos *ostinati* rítmicos. Aunado a lo anterior, incrementa su interdependencia auditiva y su capacidad de trabajar en equipo de manera solidaria y cooperativa.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior y consolida la ejecución de los *ostinati* 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita* (ver "Materiales para el plan de clase 5", en el Apéndice 2) siguiendo la estructura formal A – A^1– A^2– A:[13] A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto A^1 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal (se omite la rima) A^2 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con instrumentos de percusión (se omite la rima) A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto (ver "Materiales para el plan de clase 6", en el Apéndice 2).	5´

13 Recordatorio: antes de ejecutar la pieza, se le debe asignar a cada niño un instrumento de percusión; éste se puede colocar en el piso. Entre cada una de las secciones se debe insertar un silencio de cuatro tiempos, así, durante los cuatro tiempos de silencio entre las últimas tres secciones (A^1, A^2 y A), el niño podrá agacharse para tomar su instrumento de percusión o dejarlo en el suelo, según corresponda.

	Actividades	Tiempo
Introducción	El maestro explica que en esta clase conocerán/aprenderán el símbolo correspondiente al silencio de negra y que, del mismo modo que han aprendido a descifrar los esquemas rítmicos con las palabras *voy* y *corro*, ahora aprenderán a descifrar los silencios de negra utilizando el sonido "sh" y poniendo el dedo índice enfrente de sus bocas.	3´
Actividades	• El maestro palmea esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra, corchea y silencio de negra, y: – Les pide que lo imiten y repitan el esquema rítmico. – Les pide que describan los esquemas rítmicos en términos de su organización. Por ejemplo: dos notas cortas, una nota larga, un silencio de negra y dos notas cortas, etcétera. • El niño descifra esquemas rítmicos muy sencillos utilizando las palabras "voy" para la figura de negra, "corro" para las figuras de corchea y "sh" para el silencio de negra. A la vez que dice las palabras, el niño "camina" esos ritmos dando un paso (*voy*) para las negras, dos pasos (*corro*) para las corcheas y se detiene cuando hay un silencio de negra. Por ejemplo:  • Los niños descifran y ejecutan esquemas rítmicos de dificultad similar con percusión corporal o instrumentos de percusión, sin embargo, conservan el gesto "sh" para los silencios de negra. Ellos deben decidir el tipo de percusión corporal o instrumentos de percusión a utilizar.	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

Plan de clase 8

Tema	El ensamble rítmico Orff (continuación)
Contenidos a cubrir	El color.[14]
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conocimientos adquiridos en las clases anteriores. Conoce/aprende el concepto de "color". **Saber hacer:** El niño descifra y ejecuta esquemas rítmicos constituidos por negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Descifra y ejecuta con percusión corporal o instrumentos de percusión, esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Descifra las distintas partes de una pieza rítmica y las ejecuta en ensamble. Describe con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En sesiones previas, los niños descifraron y ejecutaron en ensamble los *ostinati* 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita*. En esta sesión añadirán un elemento más para completar el ensamble musical: el color.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, así como su habilidad para resolver problemas al descifrar y ejecutar esquemas rítmicos constituidos por figuras de negra, corchea y silencio de negra en sus combinaciones más sencillas. Adicionalmente, desarrolla su expresividad y sensibilidad al ejecutar ensambles musicales integrados por dos *ostinati* rítmicos y un color. Aunado a lo anterior, fomenta su interdependencia auditiva y su capacidad de trabajar en equipo de manera solidaria y cooperativa.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con un breve recordatorio de lo aprendido en la clase anterior y consolida la ejecución simultánea de los *ostinati* 1 y 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita*, de acuerdo con la estructura formal A – A^1– A^2– A: A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto A^1 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal (se omite la rima) A^2 = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con instrumentos de percusión (se omite la rima) A = *Ostinati* 1 y 2 en terrazas con percusión corporal y texto (ver "Materiales para el plan de clase 6", en el Apéndice 2).	4´
Introducción	El maestro explica a los niños que en esta clase aprenderán a "adornar" ese ensamble con un "color", es decir, con un pequeño motivo musical que cumple con la función de adorno y es, en cierto modo, similar a "la cereza que se pone en un pastel".	3´

14 En el enfoque Orff, se le llama *color* a un pequeño motivo musical que cumple la función de adorno. Ver Apéndice 2.

	Actividades	Tiempo
Actividades	• El niño descifra el color de la melodía rítmica *Santa Margarita* a través de las palabras "voy", "corro" y "sh" (ver "Materiales para el plan de clase 8", en el Apéndice 2). • Ejecuta el color de la melodía rítmica *Santa Margarita* de la siguiente manera: – Con percusión corporal y recitando el texto en voz alta – Con percusión corporal, pero omitiendo el texto – Con instrumentos de percusión, pero omitiendo el texto – Con percusión corporal y recitando el texto en voz alta • Los niños ensamblan las tres partes de la pieza rítmica *Santa Margarita* a manera de terrazas (ver instrucciones y partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 8", en el Apéndice 2). • Cuando hayan logrado ejecutar la pieza rítmica *Santa Margarita* de acuerdo con la partitura (es decir, en terrazas), procederán a ejecutarla cuatro veces seguidas, siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1– A^2– A: A = Con percusión corporal y recitando el texto en voz alta A^1 = Con percusión corporal, pero omitiendo el texto A^2 = Con instrumentos de percusión, pero omitiendo el texto A = Con percusión corporal y recitando el texto en voz alta Entre cada una de las secciones (A – A^1– A^2– A), el maestro deberá insertar un silencio de cuatro tiempos, lo que permitirá no sólo tener secciones bien diferenciadas, sino dar tiempo a los niños para tomar o dejar los instrumentos de percusión.	16´
Cierre	El maestro pide a los niños que recuerden y expliquen con sus propias palabras los conceptos que han aprendido y trabajado en clase (ritmo, pieza rítmica, ostinato, color y ensamble musical). Pide que describan lo que piensan y sienten cuando ejecutan la pieza rítmica *Santa Margarita* y les pide que expresen los aspectos que les gustan o disgustan acerca de la actividad, así como aquellos aspectos que se les dificultan.	2´

Plan de clase 9

Tema	La altura de los sonidos musicales	
Contenidos a cubrir	Los registros agudo, medio y grave.	
Materiales y recursos didácticos	Reproductora de discos compactos y/o reproductora de MP3. Piano o teclado. Instrumentos musicales de percusión: panderos, güiros, claves, maracas, tambores, triángulos, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño conoce/aprende el concepto de altura musical. Conoce/aprende los adjetivos agudo, medio y grave para describir las alturas de los sonidos. Conoce/aprende los registros aproximados del piano o teclado (agudo, medio y grave). Consolida su conocimiento de los conceptos teóricos hasta ahora aprendidos a través de una pieza rítmica. **Saber hacer:** El niño describe sonidos de distintas alturas con sus propias palabras. Utiliza un vocabulario apropiado para describir las alturas de los sonidos (agudo, medio y grave). Identifica sonidos de distintas alturas y los describe adecuadamente. Explora el espacio y refleja, a través del movimiento corporal expresivo, las distintas alturas de los sonidos que escucha. Consolida su ejecución de una pieza rítmica. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En las clases anteriores se abordaron los temas de ritmo, *ostinati* 1 y 2 y color. En esta clase, el niño aprenderá que la altura de los sonidos también forma parte del lenguaje musical y con sonidos de distintas alturas se crea un contorno melódico y una melodía, así como con la melodía se crean canciones.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo al discriminar las alturas de los sonidos que escucha. Al mismo tiempo, desarrolla su coordinación motriz gruesa, su expresividad y sensibilidad, así como la sociabilidad y el respeto a sus compañeros, al expresar ese concepto a través del movimiento corporal expresivo.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión con la canción *¡Hola, amiguito!*, a través de la cual hace un recordatorio de algunos conceptos aprendidos en clases anteriores, al manipular la canción tocándola con distintos *tempi* y carácter. Al terminar, conecta la actividad con el tema de la altura de los sonidos.	3´
Introducción	A través de dibujos y/o fotografías, el maestro muestra ejemplos de animales que producen sonidos contrastantes (un elefante *vs.* un pajarito, un oso *vs.* un perro chihuahua, un león *vs.* un gato, etc.), y pide a los niños que los describan con sus propias palabras (los niños podrían usar adjetivos como: bajo, chillón, grueso, fino, gordo, delgado, etc.) e imiten los sonidos que producen. Partiendo de esa reflexión, se continúa con las siguientes actividades.	2´

	Actividades	Tiempo
Actividades	• El maestro explica a los niños que existen adjetivos apropiados para describir las alturas de los sonidos, los cuales son: agudo, medio y grave. • El niño identifica sonidos de distintas alturas y los describe con los adjetivos apropiados.[15] • Explora el espacio, discrimina los distintos registros en que el maestro improvisa al piano (ver *Improvisación 4* en el apartado "Materiales para el plan de clase 9", en el Apéndice 2) y lo expresa a través del movimiento corporal expresivo: – Sonidos medios: el niño camina normalmente – Sonidos graves: el niño camina agachado – Sonidos agudos: el niño camina "de puntitas" • Los niños consolidan por separado las distintas partes de la pieza *Santa Margarita* (melodía rítmica, acompañamiento y color). • Consolidan el ensamble de las distintas partes de la pieza *Santa Margarita* de acuerdo con las instrucciones del Plan de clase 8.	23´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

15 Para llevar a cabo esta actividad, el maestro puede tomar distintos sonidos de un banco de sonidos (el autor recomienda http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/) para crear una secuencia de sonidos con la ayuda del programa Audacity.

Plan de clase 10

Tema	La altura de los sonidos musicales (continuación)	
Contenidos a cubrir	El contorno melódico.	
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Papel y colores o marcadores. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores, maracas, triángulos, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida su conocimiento del concepto de altura musical. Consolida su conocimiento de los adjetivos agudo, medio y grave para describir las alturas de los sonidos. Consolida su conocimiento de los registros del piano o teclado (agudo, medio y grave). Aprende/conoce el concepto de contorno melódico.[16] Consolida su conocimiento de los conceptos teóricos hasta ahora aprendidos a través de la pieza *Santa Margarita*. **Saber hacer:** El niño crea un contorno melódico con sonidos de distinta altura. Entona de manera aproximada un contorno melódico. Consolida su ejecución de la pieza rítmica *Santa Margarita*. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior se abordó el tema de la altura de los sonidos. El niño aprendió que hay sonidos graves, medios y agudos, y que los instrumentos musicales como el piano tienen un registro grave, medio y agudo. En esta clase, aprenderá que, con sonidos de distintas alturas aproximadas, se crea un contorno melódico.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas y su coordinación motriz gruesa al discriminar auditivamente las distintas alturas de los sonidos y expresarlas a través del movimiento corporal expresivo. Del mismo modo, desarrolla su creatividad e imaginación al "componer" un contorno melódico. Finalmente, acrecienta su sensibilidad y expresividad, así como la sociabilidad y el respeto a su maestro y compañeros, por medio de ejercicios lúdicos que le permiten disfrutar y desenvolverse.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	• El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión con un recordatorio sobre la altura de los sonidos, a través de la siguiente actividad: – 1. El niño explora el espacio, discrimina los distintos registros en que el maestro improvisa al piano (ver *Improvisación 4* en el apartado "Materiales para el plan de clase 9", en el Apéndice 2) y lo expresa a través del movimiento corporal expresivo: ▪ Sonidos medios: el niño camina normalmente. ▪ Sonidos graves: el niño camina agachado. ▪ Sonidos agudos: el niño camina "de puntitas".	4´

16 Mientras una melodía está integrada por sonidos específicos, el contorno melódico es el bosquejo aproximado que se crea con sonidos ascendentes y descendentes, como si fuera la silueta de un árbol u otro objeto. En este plan de clase se trata de que el niño identifique visualmente líneas ascendentes y descendentes.

	Actividades	Tiempo
Introducción	• El maestro introduce el concepto de contorno melódico a través de las siguientes actividades: – 1. Con el dedo índice, los niños "dibujan" en el aire el contorno de algún objeto (árbol, animal, cosa, etc.) presentado por el maestro a través de ilustraciones. – 2. De la misma manera, los niños "dibujan" en el aire el contorno melódico de melodías muy sencillas que el maestro toca al piano o al teclado (ver ejemplos en el apartado "Materiales para el plan de clase 10", en el Apéndice 2), de acuerdo con el siguiente procedimiento: ▪ Los niños escuchan con atención el fragmento melódico que el maestro toca al piano o teclado e imaginan el contorno melódico. ▪ "Dibujan" en el aire el contorno melódico de la melodía que el maestro toca al piano o teclado. ▪ Recuerdan el contorno melódico de la melodía que el maestro tocó al piano o teclado (sin que el maestro lo toque otra vez) y lo dibujan en un papel. ▪ Comparan sus dibujos y discuten las semejanzas y diferencias.	9′
Actividades	• Con ayuda de sus compañeros, cada uno de los niños crea contornos melódicos ascendentes y descendentes por medio de la siguiente actividad: – Uno de los niños forma a sus compañeros en semicírculo y les asigna distintas posturas, de tal manera que la cabeza de cada niño quede a una altura diferente (sentado en el suelo, de puntitas, hincado, acostado, sentado en una silla, etcétera). – El niño, en su rol de "compositor", imagina que las cabezas de sus compañeros son notas musicales y, con la sílaba "la" o "lu", entona aproximadamente el contorno que se forma con las distintas alturas (ver ilustración en el apartado "Materiales para el plan de clase 10", en el Apéndice 2). • Si el tiempo lo permite, los niños consolidan su conocimiento de la pieza rítmica *Santa Margarita*.	15′
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2′

Plan de clase 11

Tema	La escritura musical
Contenidos a cubrir	La escritura musical en el enfoque Kodály. Las notas musicales y la fonomimia. El ostinato melódico 1.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Piano o teclado. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida su conocimiento del concepto de altura musical. Refuerza su conocimiento de los adjetivos agudo, medio y grave para describir las alturas de los sonidos. Fortalece su conocimiento de los registros del piano o teclado (agudo, medio y grave). Consolida el concepto de contorno melódico. Aprende/conoce el concepto de melodía. Aprende/conoce las notas musicales la, sol y mi. Aprende/desarrolla los fundamentos de la lectura musical con el sistema Kodály en su modalidad más sencilla. Aprende/conoce el concepto de fonomimia Aprende/conoce la fonomimia correspondiente a las notas la, sol y mi. **Saber hacer:** El niño realiza la fonomimia correspondiente a las notas la, sol y mi. Entona las notas la, sol y mi con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para descifrar/solfear fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos con las notas la, sol y figuras de negra, corchea y silencio de negra en notación Kodály. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Contribuye con sus propias ideas para la realización de las actividades de aprendizaje.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior se abordó el tema de contorno melódico como un bosquejo aproximado de una melodía. En esta clase, el niño aprenderá que una melodía se crea con sonidos específicos, llamados notas musicales, con las que se crea una melodía y, posteriormente, una canción. En clases anteriores, el niño aprendió a descifrar/ejecutar fragmentos rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra, corchea y silencio de negra. En esta clase, aprenderá a descifrar esquemas rítmico-melódicos en notación Kodály que involucren las notas la, sol y mi en combinación con las figuras rítmicas antes mencionadas.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico, su creatividad, imaginación y coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales y gestos específicos para cada nota musical. Entonar una canción sencilla aprendida a través de la notación musical en el enfoque Kodály.

	Actividades	Tiempo
Inducción	• El maestro da la bienvenida a los niños, establece un ambiente cordial e inicia la sesión con la siguiente actividad: – Los niños escuchan con atención los fragmentos rítmico-melódicos que el maestro toca al piano o teclado (ver ejemplos en el apartado "Materiales para el plan de clase 10", en el Apéndice 2) e imaginan el contorno melódico. – "Dibujan" en el aire el contorno melódico de la melodía que el maestro toca al piano o teclado. – Recuerdan el contorno melódico de la melodía que el maestro tocó al piano o teclado y lo dibujan en el aire (sin que el maestro lo toque) o en una hoja.	4´

	Actividades	Tiempo
Introducción	Los niños aprenden que cada sonido del piano o teclado representa una nota musical, que esas notas musicales tienen nombre, de la misma manera que las personas también tienen nombre, y que a cada nota musical corresponde un gesto de la mano, llamado fonomimia (ver diagrama de fonomimia en el Apéndice 2). Partiendo de esa reflexión, se continúa con las siguientes actividades:	2´
Actividades	• Los niños aprenden la fonomimia correspondiente a las notas la, sol y mi. • Descifran combinaciones muy sencillas de fonomimia con las notas la, sol y mi improvisadas por el maestro. • Descifran/solfean esquemas rítmico-melódicos muy sencillos en notación Kodály con la ayuda de su maestro (ver ejemplos[17] en el apartado "Materiales para el plan de clase 11", en el Apéndice 2). • Aprenden que el ostinato rítmico *Santa Margarita* se convierte en ostinato melódico al añadir a cada una de las notas una altura definida. • Con la ayuda del maestro, descifran/solfean con fonomimia el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* (ver "Materiales para el plan de clase 11", en el Apéndice 2). • Cantan la letra de *Santa Margarita*. • Consolidan el ensamble de la pieza rítmica *Santa Margarita* siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A1 – A2 – A, como se indica en el Plan de clase 8.	22´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

17 El maestro puede utilizar los ejercicios rítmico-melódicos en notación Kodály que están en el apartado "Materiales para el plan de clase 11", en el Apéndice 2. Puede anotarlos en el pintarrón, rotafolios, hacer tarjetas de aprendizaje o, incluso, en una presentación de PowerPoint.

Plan de clase 12

Tema	El ensamble de teclados Orff
Contenidos a cubrir	Los teclados Orff. El ostinato melódico 1.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Piano o teclado. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto y soprano) y glockenspiels. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Adquiere conocimientos básicos de técnica para tocar los teclados Orff. **Saber hacer:** El niño realiza la fonomimia correspondiente a las notas la, sol y mi. Solfea las notas la, sol y mi con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear fragmentos rítmico-melódicos integrados por las notas la, sol y mi y figuras de negra, corchea y silencio de negra. Ejecuta un ostinato melódico integrado por las notas la, sol y mi y figuras de negra, corchea y silencio de negra en los instrumentos Orff. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, el niño aprendió el concepto de melodía, notas musicales y notación musical, así como a solfear el ostinato 1 de *Santa Margarita* con la ayuda de la fonomimia y a cantar el texto. En esta clase adquirirá la técnica básica para transferir ese conocimiento a los teclados Orff.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico, su capacidad para resolver problemas, su creatividad, imaginación y coordinación motriz gruesa y fina, para: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales y gestos específicos para cada nota musical. Descifrar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos. Entonar una canción sencilla, aprendida a través de la notación musical. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff. Ejecutar un ostinato melódico en los teclados Orff con la técnica básica.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da la bienvenida a los niños cordialmente e inicia la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido en la clase anterior (melodía, notación musical, fonomimia), a través de las siguientes actividades: Los niños solfean la melodía de *Santa Margarita* con la ayuda de la fonomimia. Entonan la canción infantil *Santa Margarita*.	2´
Introducción	• El maestro presenta a los niños los teclados Orff y: – Explica cómo están construidos y cuáles son sus partes (teclas, baquetas, caja de resonancia). – Explica la técnica básica para su ejecución (cómo deben tomarse las baquetas, la postura corporal, la técnica de "rebote" después de percutir una tecla con la baqueta, etcétera). • Una vez concluida la presentación, el maestro explica cómo van a ejecutar el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* en los teclados, a través de las siguientes actividades:	3´

	Actividades	Tiempo
Actividades	• El maestro muestra a los niños cómo los teclados tienen las mismas notas que se utilizan para solfear la melodía de *Santa Margarita*.[18] • Explica que, como sólo se van a utilizar las teclas la, sol y mi, él ha quitado las demás teclas del resto de los instrumentos, de tal manera que sea más fácil para ellos encontrarlas y ejecutar la melodía *Santa Margarita*.[19] • Pide a los niños que visualmente identifiquen las teclas que tienen etiquetas con las notas la, sol y mi. • El niño solfea de memoria el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* con la ayuda de la fonomimia. • El maestro explica con qué baqueta (mano derecha y mano izquierda) se van a tocar las notas del ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 12", en el Apéndice 2). • Los niños "tocan en el aire"[20] el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* imitando a su maestro. • Cuando saben con suficiente exactitud con qué mano van a tocar cada una de las notas, transfieren ese conocimiento a los instrumentos Orff. • Los niños tocan la melodía *Santa Margarita* individual y colectivamente, solfeando las notas y entonando el texto de la canción.	18´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

18 El maestro deberá colocar etiquetas con los nombres de las notas en las teclas de los instrumentos Orff. El instrumento del maestro debe conservar todas las teclas, para que él pueda mostrar el instrumento completo. Sin embargo, deberá explicar a los niños que, como sólo se van a utilizar las teclas la, sol y mi, ha quitado de los demás instrumentos las demás teclas, de tal manera que sea más fácil para ellos ejecutar la melodía *Santa Margarita*.

19 En muchos casos, el número de niños excede el número de teclados Orff disponibles. Así, el maestro deberá implementar algunas estrategias para que todos los niños participen. Por ejemplo, comprar más baquetas para que los niños puedan compartir teclado o asignar instrumentos de percusión a unos niños para que toquen el esquema rítmico, mientras que otros niños tocan los teclados Orff.

20 Tocar al aire implica que el niño imagina que toca un teclado Orff invisible. De esa manera, desarrolla la práctica mental, también conocida como "imaginación cognitiva".

Plan de clase 13

Tema	El ensamble de teclados Orff (continuación)
Contenidos a cubrir	El *ostinato* melódico 2.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Piano o teclado. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. Conoce/aprende la nota do, con su respectiva fonomimia. **Saber hacer:** El niño solfea las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear fragmentos rítmico-melódicos integrados por los valores rítmicos y las notas musicales hasta ahora abordadas en sus combinaciones más sencillas. Ejecuta obras muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, el niño adquirió la técnica básica para la ejecución de los instrumentos Orff y utilizó los conocimientos adquiridos anteriormente para ejecutar en los mismos el ostinato melódico 1. En esta sesión, consolida ese conocimiento y lo amplía, al aprender el ostinato melódico 2 y ejecutarlo en ensamble con el ostinato melódico 1.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos a través de la notación musical en el enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff al ejecutar en ensamble dos *ostinati* melódicos.

	Actividades	Tiempo
Inducción	• El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un breve recordatorio de lo aprendido en las clases anteriores. Posteriormente, exhorta a los niños a consolidar la ejecución del ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* en los instrumentos Orff, siguiendo el procedimiento establecido: – Los niños solfean de memoria el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* con la ayuda de la fonomimia. – El maestro pide a los niños que visualmente identifiquen las teclas que tienen etiquetas con las notas la, sol y mi. – Refuerza el conocimiento respecto a cuál baqueta (mano derecha y mano izquierda) se utilizará para tocar las notas del ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 12", en el Apéndice 2). – Los niños "tocan en el aire" el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* imitando a su maestro. – Transfieren ese conocimiento a los instrumentos Orff y tocan el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita,* individual y colectivamente.	5´

	Actividades	Tiempo
Introducción	Una vez concluido el repaso, el maestro procede a explicar que, de la misma manera que el ostinato rítmico 1 de *Santa Margarita* se convirtió en ostinato melódico, el ostinato rítmico 2 se va a convertir en ostinato melódico para formar parte del ensamble (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 13", en el Apéndice 2).	2´
Actividades	• Los niños ejecutan con percusión corporal el ostinato rítmico 2 de *Santa Margarita*. • Con la ayuda del maestro, descifran/solfean con fonomimia el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita* (ver "Materiales para el plan de clase 13", en el Apéndice 2). • Entonan/cantan el texto del ostinato melódico 2 de *Santa Margarita*. • "Tocan al aire" el ostinato melódico 2, a la vez que lo solfean (ver distribución de baquetas en el apartado "Materiales para el plan de clase 13", en el Apéndice 2). • El maestro pide que visualmente identifiquen la tecla más grave que tiene la etiqueta do. • Los niños tocan el ostinato melódico 2 en los instrumentos Orff. • Practican una vez más el ostinato melódico 1. • Organizados como ensamble, se dividen en dos grupos y, de manera alternada, unos tocan el ostinato melódico 1 mientras otros el ostinato melódico 2. • El maestro divide el ensamble de teclados Orff en instrumentos graves, medios y agudos. Los que tienen instrumentos graves (xilófono y metalófono bajo) tocan el ostinato melódico 2, mientras que los niños que tienen instrumentos medios y agudos (metalófonos y xilófonos alto y soprano, así como glockenspiels) tocan el ostinato melódico 1.[21]	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

21 El maestro puede decidir otro tipo de organización de los instrumentos.

Plan de clase 14

Tema	El ensamble de teclados Orff (continuación)
Contenidos a cubrir	El ostinato melódico 1, el ostinato melódico 2 y el color melódico.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Piano o teclado. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. Conoce/aprende el concepto de color melódico. **Saber hacer:** El niño entona las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos. Ejecuta piezas muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, el niño logró ensamblar el ostinato melódico 1 con el ostinato melódico 2. En esta sesión, consolida ese conocimiento y lo amplía, al añadir el color a la ejecución en ensamble.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, con el fin de: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos aprendidos a través de la notación musical en enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff y ejecutar piezas muy sencillas en la modalidad de ensamble.

	Actividades	Tiempo
Inducción	• El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un breve recordatorio de lo aprendido en las clases anteriores. Posteriormente, exhorta a los niños a consolidar la ejecución del ostinato melódico 1 y el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita* en los instrumentos Orff, de acuerdo con el siguiente procedimiento: – Los niños solfean con fonomimia el ostinato melódico 1 *Santa Margarita*. – El maestro pide a los niños que visualmente identifiquen las teclas que tienen etiquetas con las notas la, sol y mi. – Los niños "tocan en el aire" el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita* imitando a su maestro. – Tocan el ostinato melódico 1 de *Santa Margarita*. – Solfean con fonomimia el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita*. – "Tocan en el aire" el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita* imitando a su maestro. – Tocan el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita*. – Tocan en ensamble el ostinato melódico 1 y el ostinato melódico 2 de *Santa Margarita*.	5′

	Actividades	Tiempo
Introducción	Una vez concluido el repaso, el maestro procede a explicar que, de la misma manera que los *ostinati* rítmico 1 y 2 de *Santa Margarita* se convirtieron en *ostinati* melódicos, ahora el color rítmico se va a convertir en color melódico para formar parte del ensamble (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2).	2´
Actividades	• Los niños ejecutan con percusión corporal el color rítmico de *Santa Margarita*. • Con la ayuda del maestro, descifran/solfean con fonomimia el color melódico de *Santa Margarita*[22] (ver "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2). • Entonan/cantan el texto del color melódico de *Santa Margarita*. • El maestro pide que visualmente identifiquen la tecla más aguda que tiene la etiqueta do. • Los niños "tocan al aire" el color melódico, a la vez que lo solfean (ver distribución de baquetas en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2). • Tocan el color melódico de *Santa Margarita* en los instrumentos Orff. • El maestro divide el ensamble de teclados Orff en instrumentos graves, medios y agudos. Los que tienen instrumentos graves (xilófono y metalófono bajo) tocan el ostinato melódico 2; los que tienen instrumentos medios (metalófonos y xilófonos alto y soprano) tocan el ostinato melódico 1; y los niños que tienen glockenspiels tocan el color melódico (ver diagrama en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2).[23] • Los niños proceden a ensamblar en "terrazas" las tres partes de la pieza *Santa Margarita* (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

22 Es muy importante que el niño exprese corporalmente los silencios de negra, colocando la baqueta enfrente de sus labios y pretendiendo hacer el sonido "sh".

23 A partir de esta sesión, se asignará de manera definitiva qué instrumento tocará cada niño. Como se explicó anteriormente, en muchos casos, el número de niños excederá el número de teclados Orff disponibles; así, el maestro deberá implementar estrategias para que todos los niños participen. Igualmente tendrá cuidado de que los niños que tocan teclados Orff en *Santa Margarita*, toquen instrumentos de percusión en la pieza *¡La primavera llegó!*

Plan de clase 15

Tema	El ensamble de teclados Orff (continuación)
Contenidos a cubrir	El ostinato melódico 1, el ostinato melódico 2 y el color melódico (consolidación).
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Piano o teclado. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos musicales de percusión, tales como: panderos, güiros, claves, tambores.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. **Saber hacer:** El niño entona las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear melodías muy sencillas. Ejecuta una obra en ensamble Orff. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades, así como sus dudas. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, el niño logró ensamblar los tres elementos básicos de un ensamble Orff (ostinato melódico 1, ostinato melódico 2 y color). En esta sesión, consolida ese conocimiento y adquiere práctica y experiencia.
Relevancia	El niño continúa desarrollando su pensamiento crítico y reflexivo, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales, gestos específicos y teclas específicas. Descifrar, solfear con fonomimia y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos escritos en notación musical Kodály. Transferir ese conocimiento a los teclados Orff y ejecutar las distintas partes de un ensamble con la técnica básica.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido en clases anteriores.	2´
Introducción	Una vez concluida la inducción, procede a explicar el significado del proverbio "la práctica hace al maestro" e informa que esta sesión será dedicada a consolidar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas hasta entonces, al perfeccionar la ejecución de *Santa Margarita* y darle su forma definitiva de acuerdo con el siguiente esquema:	2´
Actividades	• De pie, los niños toman sus lugares definitivos en el ensamble Orff y, en terrazas, ejecutan *Santa Margarita* en su formato rítmico, siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1– A^2– A. • Al terminar la versión rítmica, el maestro hace un corte de cuatro u ocho tiempos (dependiendo del tiempo que se requiera para que los niños se sienten en silencio y tomen sus baquetas) y procede a ejecutar en terrazas la pieza en su versión melódico-instrumental (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

Plan de clase 16

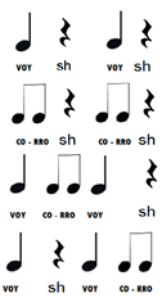
Tema	El pulso	
Contenidos a cubrir	Características del pulso.	
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Reproductor de CD's o MP3. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, güiros, triángulos, tambores, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño conoce/aprende el concepto de pulso. Conoce/aprende que la regularidad es la principal característica que tiene el pulso. **Saber hacer:** El niño distingue el pulso de una improvisación hecha por el maestro o al escuchar fragmentos de obras musicales. Expresa corporalmente el concepto de pulso al caminarlo, aplaudirlo o hacer percusión corporal. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades, así como sus dudas. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En algunas de las clases anteriores se abordaron los temas de "carácter", "tempo", "altura" y "melodía". Los niños aprendieron a comparar el carácter de la música con el de las personas; la velocidad de la música con la velocidad de animales u objetos; y la altura de los sonidos con los sonidos que emiten distintas personas, cosas o animales. En esta clase, tendrá su primera aproximación al concepto de pulso.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas y su coordinación motriz gruesa al discriminar auditivamente el pulso de la música que escucha y expresarlo a través del movimiento corporal expresivo. Del mismo modo, por medio de ejercicios lúdicos que le permiten disfrutar y desenvolverse, consolida ese conocimiento, aumenta su sensibilidad y expresividad, así como la sociabilidad y el respeto a su maestro y compañeros.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro establece un ambiente cordial e inicia la sesión con la canción *¡Hola, amiguito!*, a través de la cual hace un recordatorio de algunos de los conceptos aprendidos en clases anteriores al manipular la canción y ejecutarla con distintos caracteres y *tempi* (ver canción e instrucciones en el apartado de "Materiales para el plan de clase 1", en el Apéndice 2). El maestro conecta la actividad anterior con el tema a abordar en esta clase: el pulso.	2´
Introducción	El maestro hace referencia al concepto de pulso al relacionarlo con el pulso que sentimos cuando tocamos nuestras venas, el latido del corazón, el tictac de un reloj o el sonido de un metrónomo. Partiendo de esta reflexión, da inicio a las siguientes actividades:	3´

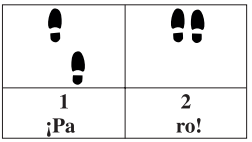
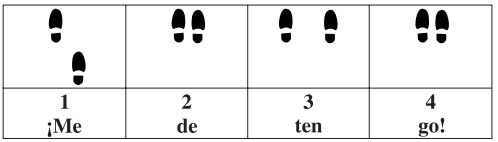
	Actividades	Tiempo
Actividades	• El niño discrimina e identifica si un sonido corresponde a los latidos del corazón o al tictac de un reloj.[24] • Identifica un "pulso regular" de un "pulso irregular" cuando el maestro toca en un tambor. • Identifica el "pulso" de una improvisación en la que el maestro toca acordes en figuras de negra en la mano izquierda, mientras crea diversas melodías con la mano derecha. • Formado en círculo, el niño aprende a pasar una pelota a su compañero de la izquierda en cada pulso de una pieza que se caracterice por tener un pulso muy marcado y regular (sugerencia: *Lluvia de cocos* de Bebu Silvetti). • Como recordatorio de clases anteriores, el niño pasará la pelota a su compañero reflejando corporalmente el carácter de la música que el maestro improvisa al piano (el maestro puede utilizar otra vez las *Improvisaciones 2* y *3* que se encuentran en el apartado "Materiales para el plan de clase 2 y 3", en el Apéndice 2). • Como recordatorio de clases anteriores, el niño se agachará o parará de puntitas cuando el maestro toque en el registro bajo o agudo del piano, y se congelará cuando interrumpa su improvisación. • El niño aprende el juego de la oca (ver instrucciones e ilustración en el apartado "Materiales para el plan de clase 16", en el Apéndice 2).	17´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

24 El autor recomienda el banco de sonidos de http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/, el cual es de acceso libre e incluye una gran variedad de sonidos, como el de relojes de distinto tipo, aparatos para medir la frecuencia cardiaca, sonidos de metrónomos, de un corazón, etcétera.

Plan de clase 17

Tema	Otros valores rítmicos
Contenidos a cubrir	La blanca y la redonda.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos musicales de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos rítmico-musicales adquiridos en sesiones anteriores (negra, corchea y silencio de negra). Conoce/aprende la figura de blanca (𝅗𝅥) y redonda (𝅝) y sus valores aproximados respectivos. **Saber hacer:** El niño describe/explica el concepto de ritmo con sus propias palabras. Descifra esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de negra, silencio de negra, corchea, blanca y redonda. Ejecuta esquemas rítmicos muy sencillos integrados por las figuras rítmicas antes mencionadas con percusión corporal, o instrumentos de percusión (tambores, panderetas, claves, güiros, triángulos, etcétera). **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza las actividades musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas para la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En sesiones previas, los niños descifraron y ejecutaron esquemas rítmicos constituidos por figuras de negra, silencio de negra y corchea. En esta sesión, añadirán un par de figuras rítmicas a sus conocimientos y aprenderán a descifrarlos/ejecutarlos.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo y su habilidad para resolver problemas al descifrar y ejecutar esquemas rítmicos constituidos por figuras de redonda, blanca, negra, silencio de negra y corchea en sus combinaciones más sencillas.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio general de los conocimientos rítmicos que el niño posee hasta este momento y les pide que recuerden las estrategias para descifrar/ejecutar los siguientes esquemas rítmicos vistos en el Plan de clase 7:  Así, el niño procederá a descifrar los esquemas rítmicos a través de las palabras *voy* (para las notas negras), *corro* (para las notas corcheas) y "sh" para el silencio de negra. Del mismo modo, caminará los ritmos que los representan, dando un paso para las negras, dos para las corcheas, y deteniéndose y realizando el gesto de "sh" para los silencios de negra.	4´

	Actividades	Tiempo
Introducción	Con base en la actividad anterior, el maestro explicará a los niños que, para poder continuar expandiendo su conocimiento de la música, deberán conocer dos valores rítmicos más: la redonda y la blanca.	3´
Actividades	• El niño descifra esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de blanca y redonda (ver "Materiales para el plan de clase 17", en el Apéndice 2) y los descifra/ejecuta de la siguiente manera: – Blanca: el niño dice la palabra clave "pa-ro". Para "caminar" ese ritmo, da un paso y desliza o arrastra el otro pie en el segundo tiempo:  – Redonda: el niño dice las palabras clave "me, de-ten-go". Para "caminar" ese ritmo, da un paso en el primer tiempo y después deslizará o arrastrará el otro pie para colocarlo al lado del primer pie, después lo deslizará hacia afuera y después hacia adentro, de la siguiente manera:  – El niño descifra/ejecuta esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por figuras de blanca, redonda, negra, corchea y silencio de negra (ver "Materiales para el plan de clase 17", en el Apéndice 2), utilizando las palabras clave correspondientes y "caminando" los distintos valores rítmicos. – El niño descifra/ejecuta distintos esquemas rítmicos de dificultad similar, sustituyendo las palabras por percusión corporal o instrumentos de percusión. Los niños deben decidir el tipo de percusión corporal.	16´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	2´

Plan de clase 18

Tema	Nuevo ensamble rítmico Orff	
Contenidos a cubrir	N/A.	
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos de ritmo, ensamble musical, ostinato rítmico 1, ostinato rítmico 2 y color. **Saber hacer:** El niño descifra y ejecuta esquemas rítmicos muy sencillos constituidos por blancas, negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Descifra y ejecuta una pieza rítmica en la modalidad de ensamble. Describe con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. **Saber ser:** El niño participa de manera espontánea y activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa de manera respetuosa los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En sesiones previas, los niños descifraron y ejecutaron la pieza rítmica *Santa Margarita.* En esta sesión aprenderán una nueva pieza rítmica titulada *¡La primavera llegó!*,[25] para consolidar los conocimientos adquiridos e incrementar su repertorio en preparación para el concierto de cierre.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, así como su habilidad para resolver problemas al descifrar y ejecutar esquemas rítmicos constituidos por figuras blancas, negras, corcheas y silencios de negra en sus combinaciones más sencillas. Adicionalmente, desarrolla su expresividad y sensibilidad al ejecutar ensambles musicales integrados por dos *ostinati* rítmicos y un color. Aunado a lo anterior, fomenta su interdependencia auditiva y su capacidad de trabajar en equipo de manera solidaria y cooperativa.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un breve recordatorio de lo aprendido en las clases anteriores. Posteriormente, exhorta a los niños a consolidar la ejecución de la pieza rítmica *Santa Margarita*, de acuerdo con la estructura formal A – A^1– A^2– A (ver "Materiales para el plan de clase 6", en el Apéndice 2).	4´
Introducción	El maestro explica que en esta clase aprenderán una nueva pieza rítmica titulada *¡La primavera llegó!*, con lo que consolidarán los conocimientos previamente adquiridos e incrementarán su repertorio en preparación para el concierto de cierre.	1´

25 Durante la intervención que se desarrolló en el semestre 2017-2 (ver capítulo 2), los niños aprendieron una pieza navideña con dificultades similares, misma que se encuentra en el Apéndice 3.

	Actividades	Tiempo
Actividades	• Los niños descifran por separado el ostinato rítmico 1, el ostinato rítmico 2 y el color de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!,* por medio de las palabras clave "pa-ro", "voy", "co-rro" y "sh" (para las actividades 1-4 ver "Materiales para el plan de clase 18", en el Apéndice 2). • Ejecutan por separado el ostinato rítmico 1, el ostinato rítmico 2 y el color de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!,* utilizando percusión corporal a la vez que recitan el texto. • Ejecutan por separado el ostinato rítmico 1, el ostinato rítmico 2 y el color de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!,* utilizando instrumentos de percusión. • Una vez que logran ejecutar por separado las distintas partes de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!,* entonces se procederá a ejecutarlo en ensamble, siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1– A^2– A: – Diciendo el texto en voz alta y con percusión corporal. – Omitiendo el texto, pero realizando la percusión corporal. – Transfiriendo la percusión corporal a instrumentos de percusión. – Diciendo el texto en voz alta y con percusión corporal. Al igual que se hizo con la pieza rítmica *Santa Margarita*, para pasar de una sección a otra, el maestro deberá insertar un silencio de cuatro tiempos, lo que permitirá no sólo tener secciones bien diferenciadas, sino dar tiempo a los niños para tomar y dejar los instrumentos de percusión.	22´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

Plan de clase 19

Tema	El ensamble de teclados Orff: nuevo repertorio	
Contenidos a cubrir	El ostinato melódico 1 y 2 y el color melódico.	
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. **Saber hacer:** El niño se apoya en la fonomimia para solfear fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos, constituidos por las notas la, sol, mi y do. Ejecuta obras muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En clases anteriores, el niño adquirió la técnica básica para la ejecución de los teclados Orff y aprendió a ejecutar en ellos la pieza *Santa Margarita*. En esta sesión, consolidan y amplían ese conocimiento al aprender una nueva pieza: *¡La primavera llegó!*	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos aprendidos a través de la notación musical en enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff y ejecutar los *ostinati* melódicos y el color de la pieza *¡La primavera llegó!*	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	• El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un breve recordatorio de lo aprendido en las clases anteriores. Posteriormente, exhorta a los niños a consolidar la ejecución de la pieza *Santa Margarita* en su versión final: – De pie, los niños toman sus lugares definitivos en el ensamble Orff y, en terrazas, ejecutan *Santa Margarita* en su formato rítmico, siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A1– A2– A. – Al terminar la versión rítmica, el maestro hace un corte de cuatro u ocho tiempos (dependiendo del tiempo que se requiera para que los niños se sienten en silencio y tomen sus baquetas) y procede a ejecutar en terrazas la pieza en su versión melódico-instrumental (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2).	5′
Introducción	Una vez concluido el repaso, el maestro procede a explicar que, de la misma manera que la pieza rítmica *Santa Margarita* se convirtió en pieza melódica, en esta sesión la pieza rítmica *¡La primavera llegó!* se convertirá en pieza melódica (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2).	2′

	Actividades	Tiempo
Actividades	• Los niños repasan la pieza *¡La primavera llegó!* en su versión rítmica. • Descifran/solfean con fonomimia el ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* • Cantan el texto del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* • El maestro enseña qué baqueta (mano derecha y mano izquierda) se utilizará para tocar las notas del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2). • Pide a los niños que visualmente identifiquen las teclas que tienen etiquetas con las notas del ostinato melódico 1. • Los niños solfean y "tocan en el aire" el ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* imitando a su maestro. • Cuando los niños saben con suficiente exactitud con qué mano van a tocar cada una de las notas del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!*, transfieren ese conocimiento a los instrumentos Orff (deben hacerlo solfeando). • Los niños y el maestro proceden de la misma manera para aprender el ostinato melódico 2. • Proceden ahora para aprender el color melódico.	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

Plan de clase 20

Tema	El ensamble de teclados Orff: nuevo repertorio (continuación)	
Contenidos a cubrir	Nuevo repertorio *¡La primavera llegó!*	
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. **Saber hacer:** El niño solfea las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear esquemas rítmico-melódicos muy sencillos. Ejecutan obras muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la sesión anterior, los niños descifraron y ejecutaron de manera independiente el ostinato melódico 1, el ostinato melódico 2 y el color melódico de la pieza *¡La primavera llegó!* En esta sesión, consolidan ese conocimiento y lo amplían al ensamblar esas partes.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos aprendidos a través de la notación musical en enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff al ejecutar dos *ostinati* melódicos y un color en los teclados Orff en la modalidad de ensamble.	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	• El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio completo y detallado de la pieza *¡La primavera llegó!*, siguiendo el procedimiento de la sesión anterior: – Los niños descifran/solfean con fonomimia el ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* – Cantan el texto del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* – El maestro enseña qué baqueta (mano derecha y mano izquierda) se utilizará para tocar las notas del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2). – El maestro pide que visualmente identifiquen las teclas que tienen etiquetas con las notas del ostinato melódico 1. – Los niños solfean y "tocan en el aire" el ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!* imitando a su maestro. – Cuando los niños saben con suficiente exactitud con qué mano van a tocar cada una de las notas del ostinato melódico 1 de *¡La primavera llegó!*, transfieren ese conocimiento a los instrumentos Orff (deben hacerlo solfeando). – Los niños hacen exactamente lo mismo con el ostinato melódico 2. – Hacen lo mismo con el color melódico.	5´

	Actividades	Tiempo
Introducción	Una vez concluido el repaso, el maestro procede a explicar que ahora es tiempo de ensamblar las tres partes de *¡La primera llegó!* (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2).	2´
Actividades	El maestro divide el ensamble de teclados Orff en instrumentos graves, medios y agudos. Los niños que tienen instrumentos graves (xilófono y metalófono bajo) tocan el ostinato melódico 2, los que tienen instrumentos medios (metalófonos y xilófonos alto y soprano) tocan el ostinato melódico 1, y los niños que tienen glockenspiels tocan el color melódico (ver diagrama en el apartado "Materiales para el plan de clase 14", en el Apéndice 2). Los niños proceden a ensamblar en "terrazas" las tres partes de la pieza *¡La primavera llegó!* (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

Plan de clase 21

Tema	El ensamble de teclados Orff: nuevo repertorio (continuación)
Contenidos a cubrir	*¡La primavera llegó!* (versión final).
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. **Saber hacer:** El niño solfea las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear esquemas rítmico-melódicos muy sencillos. Ejecuta en ensamble piezas rítmicas muy sencillas, integradas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea. Ejecuta obras muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En clases anteriores, los niños aprendieron y ejecutaron en ensamble la pieza *¡La primavera llegó!* en sus versiones rítmica y melódica. En esta ocasión, ejecutarán las dos versiones –una seguida de la otra– para crear la versión definitiva en preparación para su interpretación pública.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos aprendidos a través de la notación musical en enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff al ejecutar dos *ostinati* melódicos y un color en los teclados Orff en la modalidad de ensamble.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio de la pieza *¡La primavera llegó!* en sus versiones rítmica y melódica.	5´
Introducción	Una vez concluido el repaso, el maestro procede a explicar que ahora es tiempo de unir las dos versiones de *¡La primera llegó!* para crear la versión final, de la misma manera que se hizo con la pieza *Santa Margarita*.	2´

	Actividades	Tiempo
Actividades	• De pie, los niños toman sus lugares definitivos en el ensamble Orff y, en terrazas (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 18", en el Apéndice 2) ejecutan *¡La primera llegó!* en su formato rítmico,[26] siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1 – A^2 – A. • Al terminar la versión rítmica, el maestro hace un corte de cuatro u ocho tiempos (dependiendo del tiempo que se requiera para que los niños se sienten en silencio y tomen sus baquetas) y procede a ejecutar en terrazas la pieza en su versión melódico-instrumental (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2).	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

26 No olvidar insertar un silencio de cuatro tiempos entre cada sección para permitir al niño tomar o dejar los instrumentos de percusión.

Plan de clase 22

Tema	**Consolidando el repertorio aprendido;** *Santa Margarita* **y** *¡La primavera llegó!*
Contenidos a cubrir	N/A.
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. **Saber hacer:** El niño solfea las notas la, sol, mi y do con la ayuda de la fonomimia. Se apoya en la fonomimia para solfear esquemas rítmico-melódicos muy sencillos. Ejecuta en ensamble piezas rítmicas muy sencillas integradas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea. Ejecuta obras muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En clases anteriores, los niños aprendieron y ejecutaron en ensamble la versión final de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* en sus modalidades rítmica y melódica. En esta ocasión dedicarán su esfuerzo a consolidar ese conocimiento en preparación para el concierto de cierre.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, para: Relacionar sonidos específicos, con notas musicales específicas, gestos específicos y teclas específicas. Solfear y cantar fragmentos rítmico-melódicos muy sencillos aprendidos a través de la notación musical en enfoque Kodály. Transferir esa información/conocimiento a los teclados Orff al ejecutar dos *ostinati* melódicos y un color en los teclados Orff en la modalidad de ensamble.

	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido en la sesión anterior.	1´
Introducción	Una vez concluido el recordatorio, procede a explicar que es tiempo de consolidar su conocimiento y ejecución de las piezas hasta ahora aprendidas: *¡La primavera llegó!* y *Santa Margarita*.	1´

	Actividades	Tiempo
Actividades	• De pie, los niños toman sus lugares definitivos en el ensamble Orff y, en terrazas (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 18", en el Apéndice 2) ejecutan *Santa Margarita* en su formato rítmico,[27] siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1– A^2– A. • Al terminar la versión rítmica, el maestro hace un corte de cuatro u ocho tiempos (dependiendo del tiempo que se requiera para que los niños se sienten en silencio y tomen sus baquetas) y procede a ejecutar en terrazas la pieza en su versión melódico-instrumental (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2). • Los niños hacen exactamente lo mismo con la pieza *¡La primavera llegó!*	25´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

27 No olvidar insertar un silencio de cuatro tiempos entre las secciones A^1– A^2– A para permitir al niño tomar o dejar los instrumentos de percusión.

Plan de clase 23

Tema	La improvisación
Contenidos a cubrir	La nota re. Técnicas sencillas de improvisación.
Materiales y recursos didácticos	Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. Conoce/aprende la nota re con su respectiva fonomimia. Conoce/aprende el concepto de improvisación. **Saber hacer:** Los niños ejecutan en ensamble piezas rítmicas muy sencillas integradas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea. Ejecuta piezas muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. Improvisa distintos tipos de percusión corporal sobre los esquemas rítmicos de las piezas que ha aprendido. Improvisa distintos tipos de melodías sobre una escala pentatónica, siguiendo los esquemas rítmicos de las piezas que ha aprendido.[28] **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En clases anteriores, los niños aprendieron y ejecutaron en ensamble la versión final de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* en sus modalidades rítmica y melódica. En esta ocasión dedicarán su esfuerzo a consolidar ese conocimiento y añadirán un elemento más que le dará variedad y atractivo a la interpretación: la improvisación.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina, al: Ejecutar en los instrumentos Orff piezas muy sencillas en la modalidad de ensamble. Improvisar distintos tipos de percusión corporal sobre los esquemas rítmicos de las piezas rítmicas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* Improvisar sobre una escala pentatónica distintos tipos de melodías sobre los esquemas rítmicos de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!*

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da una bienvenida cordial a los niños e inicia la clase haciendo un recordatorio de lo aprendido en la sesión anterior a través de la práctica de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* en sus versiones finales.	5´

28 En experiencia del autor, en una primera instancia, es más fácil para los niños improvisar distintos tipos de percusión corporal y melodías siguiendo los esquemas rítmicos de las piezas aprendidas. Los beneficios de la improvisación en el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad se logran de todas maneras.

	Actividades	Tiempo
Introducción	Una vez concluido el recordatorio, el maestro procede a explicar que ahora es tiempo de añadir un nuevo elemento a la interpretación de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!*, ese elemento es la improvisación.	1´
Actividades	• Los niños aprenden que "improvisar" es "crear algo nuevo con los elementos que conocemos. • Aprenden la nota re con su respectiva fonomimia. • Utilizan la imaginación y creatividad para improvisar distintos tipos de percusión corporal sobre el esquema rítmico del ostinato 1 de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* • Usan la imaginación y creatividad para improvisar individualmente en los instrumentos Orff diversas melodías sobre la escala pentatónica de do, siguiendo el esquema rítmico del ostinato 1 de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!*[29] La improvisación de cada niño deberá tener exactamente la misma duración que ese ostinato. • Quienes tocan el xilófono y el metalófono bajo, acompañan la improvisación tocando el ostinato correspondiente.	21´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

29 En las sesiones anteriores solamente se dejaban en los instrumentos Orff las teclas do, mi, sol y la. Para llevar a cabo esta actividad, se incluirá la tecla re con el propósito de completar la escala pentatónica de do.

Plan de clase 24

Tema	Consolidación del repertorio aprendido y adición de una sección para improvisar	
Contenidos a cubrir	N/A.	
Materiales y recursos didácticos	Piano o teclado. Pintarrón, marcadores, rotafolios, tarjetas de aprendizaje, *laptop* y/o proyector. Instrumentos de percusión. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels. Instrumentos de percusión, tales como: claves, panderetas, tambores, güiros, etcétera.	
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. Consolida su conocimiento sobre el concepto de improvisación. **Saber hacer:** Los niños ejecutan en ensamble piezas rítmicas muy sencillas integradas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea. Ejecuta piezas muy sencillas en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. Improvisa distintos tipos de melodías, siguiendo sobre los esquemas rítmicos de las piezas que ha aprendido. Toma su turno para improvisar en una sección de las piezas que ha aprendido. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.	
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, los niños aprendieron a improvisar distintos tipos de percusión corporal y melodías sobre el esquema rítmico del ostinato 1 de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* En esta ocasión dedicarán su esfuerzo a consolidar y desarrollar más ese conocimiento, al tomar turnos e improvisar en una sección específica durante la interpretación de esas piezas.	
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y sensibilidad, así como su coordinación motriz gruesa y fina, al: Ejecutar en los instrumentos Orff piezas muy sencillas en la modalidad de ensamble. Improvisar sobre el esquema rítmico del ostinato 1 de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!*	
	Actividades	**Tiempo**
Inducción	El maestro da la bienvenida a los niños, establece un ambiente cordial e inicia la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido en las sesiones anteriores.	1´
Introducción	Una vez concluido el recordatorio, el maestro procede a explicar que ahora es tiempo de insertar una sección completa para improvisar dentro de la interpretación de las piezas *¡La primavera llegó!* y *Santa Margarita*.	1´

	Actividades	Tiempo
Actividades	• De pie, los niños toman sus lugares definitivos en el ensamble Orff y, en terrazas (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 18", en el Apéndice 2) ejecutan *Santa Margarita* en su formato rítmico,[30] siguiendo la acostumbrada estructura formal A – A^1– A^2– A. • Al terminar la versión rítmica, el maestro hace un corte de cuatro u ocho tiempos (dependiendo del tiempo que se requiera para que los niños se sienten en silencio y tomen sus baquetas) y procede a ejecutar la pieza en terrazas en su versión melódico-instrumental (ver partitura en el apartado "Materiales para el plan de clase 19", en el Apéndice 2). • Al final de la pieza, el maestro hará un corte para todos, excepto para el xilófono y el metalófono bajo. Justo en este momento iniciará la sección de improvisación (ver el apartado "Materiales para el plan de clase 24", en el Apéndice 2), en donde cada uno de los niños tendrá la oportunidad de hacer una improvisación con una duración igual al ostinato 1 de la pieza que se está interpretando. Cuando toque el turno al xilófono bajo, el metalófono bajo continuará tocando el ostinato correspondiente y viceversa. • Cuando cada uno de los niños ha improvisado de manera individual, todos interpretarán por última vez la pieza. • Los niños hacen exactamente lo mismo con la pieza *¡La primavera llegó*!	20´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

30 No olvidar insertar un silencio de cuatro tiempos entre las secciones A^1– A^2– A para permitir al niño tomar o dejar los instrumentos de percusión.

Plan de clase 25

Tema	Consolidación de repertorio y preparación para el concierto de cierre[31]
Contenidos a cubrir	La etiqueta de concierto.
Materiales y recursos didácticos	Instrumentos de percusión. Teclados Orff: metalófonos y xilófonos (bajo, alto, soprano) y glockenspiels.
Competencias a desarrollar	**Saber:** El niño consolida los conceptos musicales adquiridos en las sesiones anteriores. Refuerza sus conocimientos de técnica básica para tocar los teclados Orff. Fortalece sus conocimientos sobre ejecución musical en ensamble. Consolida su conocimiento sobre el concepto de improvisación. Conoce/aprende las reglas más básicas de la etiqueta de concierto. **Saber hacer:** Los niños ejecutan en ensamble piezas rítmicas muy sencillas constituidas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea. Ejecutan piezas muy sencillas constituidas por figuras de blanca, negra, silencio de negra y corchea en los instrumentos Orff en la modalidad de ensamble. Toman su turno para improvisar en una sección de las piezas que han aprendido. Aprenden a entrar y salir del "escenario", a comportarse de manera adecuada sobre el mismo y a agradecer los aplausos de los asistentes. **Saber ser:** El niño participa de manera activa en la clase. Escucha con atención y respeto los comentarios de su maestro y compañeros. Toma su turno para participar en clase. Desarrolla valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Realiza los ejercicios musicales de manera expresiva. Describe lo que piensa y siente cuando realiza las actividades. Expresa respetuosamente los aspectos que le gustan o disgustan acerca de las actividades. Aporta sus propias ideas en la realización de las actividades.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	En la clase anterior, los niños aprendieron a tomar turnos para improvisar en una sección específica de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!* En esta ocasión dedicarán su esfuerzo a consolidar y desarrollar más ese conocimiento y se prepararán para presentar los resultados de su esfuerzo ante un público.
Relevancia	El niño desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo, su capacidad de resolver problemas, su creatividad, imaginación y su coordinación motriz gruesa y fina al ejecutar en los instrumentos Orff piezas muy sencillas en la modalidad de ensamble que incluyen secciones de improvisación.

	Actividades	Tiempo
Inducción	El maestro da la bienvenida cordialmente a los niños e inicia la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido en las clases anteriores.	1´
Introducción	Una vez concluido el recordatorio, procede a explicar que es tiempo de consolidar los conocimientos adquiridos y prepararse adecuadamente para la presentación de sus resultados ante un público amigable.	2´
Actividades	Los niños aprenden a "subir y bajar del escenario"[32] de una manera ordenada y respetuosa. Aprenden a agradecer los aplausos de los asistentes al concierto antes y después de ejecutar el repertorio aprendido. Tocan el repertorio aprendido, manteniendo la concentración durante y entre la interpretación de las piezas.	24´
Cierre	Los niños explican con sus propias palabras los conceptos aprendidos en clase. Describen las actividades llevadas a cabo en relación con los conceptos aprendidos. Expresan lo que pensaron y sintieron cuando llevaron a cabo las actividades. Externan sus dudas y hacen preguntas.	3´

31 El maestro puede programar uno o dos ensayos extras para garantizar el éxito de la presentación.

32 El maestro deberá crear un escenario ficticio en el salón de clase y preparar a los niños a ocupar sus lugares de manera ordenada y concentrarse para mostrar ante un público amigable los resultados de sus esfuerzos.

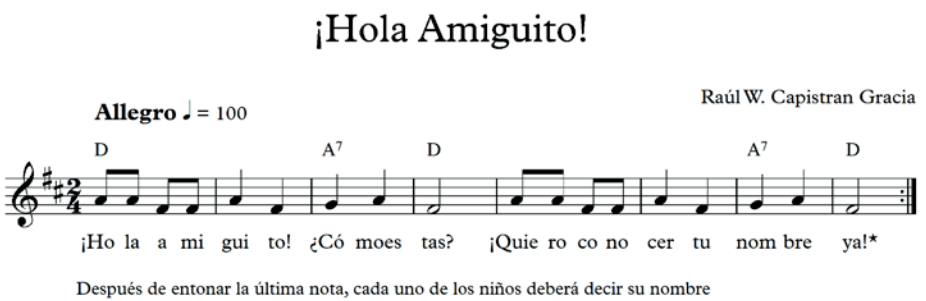
Apéndice 2

Materiales didácticos que acompañan los planes de clase

Materiales para el plan de clase 1

Canción infantil *¡Hola, amiguito!*

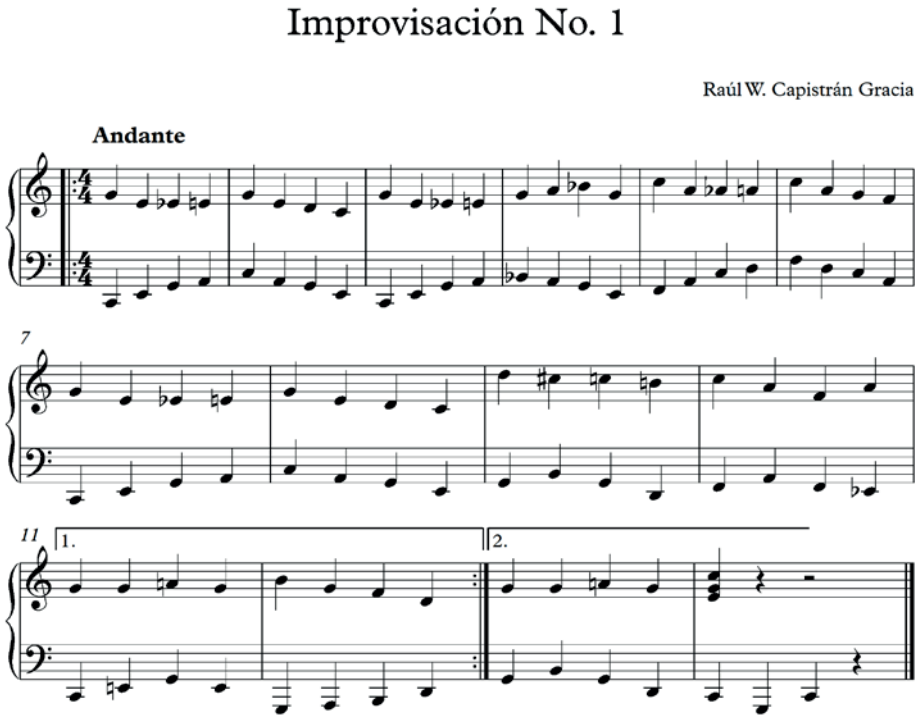
La canción infantil *¡Hola, amiguito!* tiene como finalidad que el maestro y los niños se presenten el primer día de clase a sí mismos de una manera divertida y musical. Al terminar de entonar la canción, cada uno de los niños dirá su nombre; así, la canción deberá entonarse las veces que sea necesario, hasta que todos los niños tengan la oportunidad de presentarse.



Improvisación 1

Como se explica en el Plan de clase, en esta actividad el niño debe explorar el espacio y dar un paso por cada sonido que escucha cuando su maestro improvisa al piano. También deberá "congelarse" cuando el maestro interrumpa/detenga su improvisación. La idea es que el maestro improvise únicamente con figuras de negra, de tal manera que, a la vez que el niño desarrolla su coordinación motriz gruesa y su concentración, también desarrolla el sentido del pulso. Esta actividad puede ser muy divertida si después de interrumpir/detener su improvisación, el maestro trata de sorprender a los niños al improvisar con un tempo distinto (ver ejemplo de "improvisación" en el apéndice). El maestro también puede improvisar haciendo *accellerandi* y *ritardandi*. Las "improvisaciones" que proporciona

el autor son sólo una sugerencia que el maestro puede utilizar en caso de que así lo requiera.



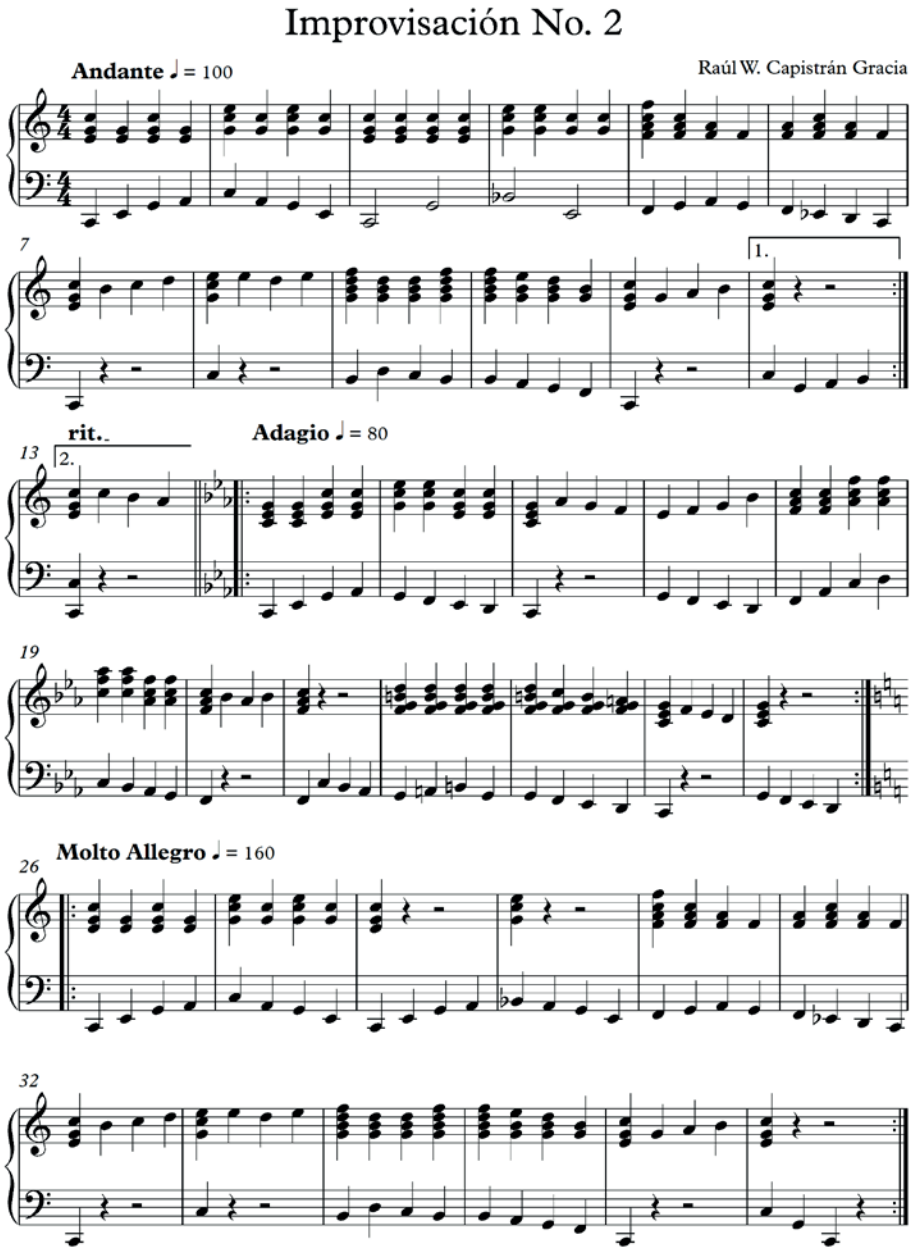
El maestro puede repetir la primera parte tantas veces como lo considere conveniente.

Materiales para el plan de clase 2 y 3

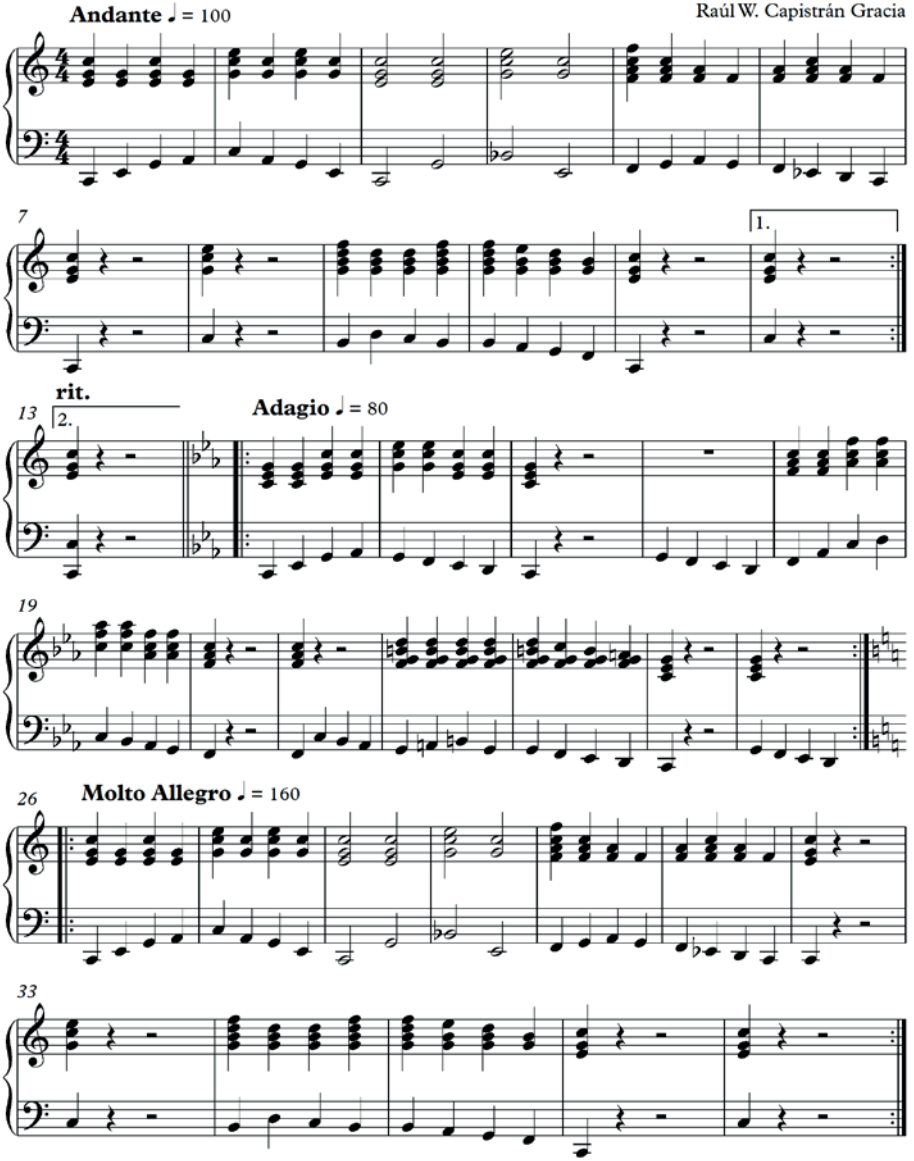
Improvisación 2 y *3*

Al ejecutar la *Improvisación 2*, el maestro deberá enfatizar los cambios de tempo y carácter, de tal manera que sea fácil para los niños discriminar esos elementos en la música y manifestarlos a través del movimiento corporal expresivo. Una vez que los niños lo hayan logrado, el maestro ejecutará la *Improvisación 3* y pedirá que ahora manifiesten los elementos aprendidos en la primera clase: sonido y silencio. Así, los niños se "congelarán" cuando el maestro interrumpa

la improvisación y continuarán caminando cuando éste reanude su ejecución. Al mismo tiempo, deben manifestar el carácter de la música a través del movimiento corporal expresivo. Es importante recordar que los niños deberán dar un paso por cada sonido que escuchen.

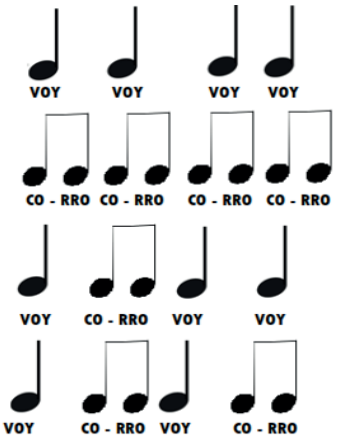


Improvisación No. 3



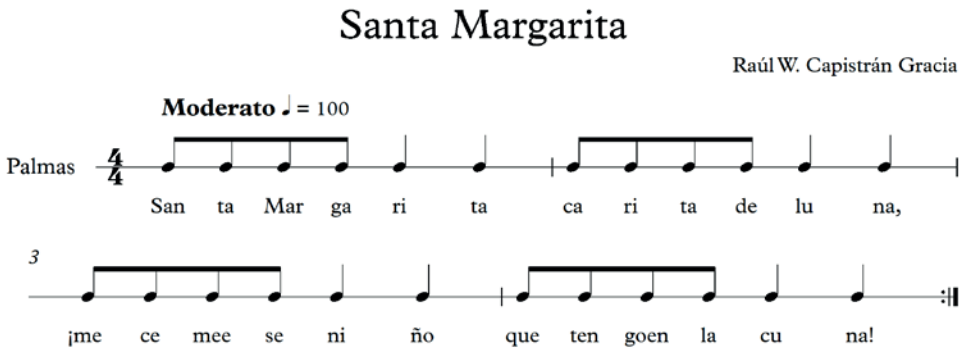
Materiales para el plan de clase 4

Ejemplos de esquemas rítmicos a descifrar por los niños:



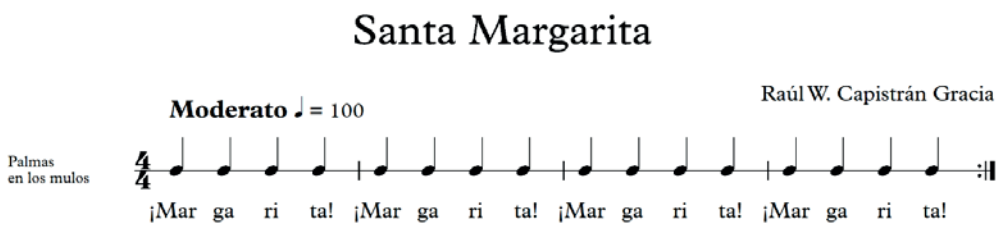
Materiales para el plan de clase 5

Ostinato 1 de la pieza rítmica *Santa Margarita*

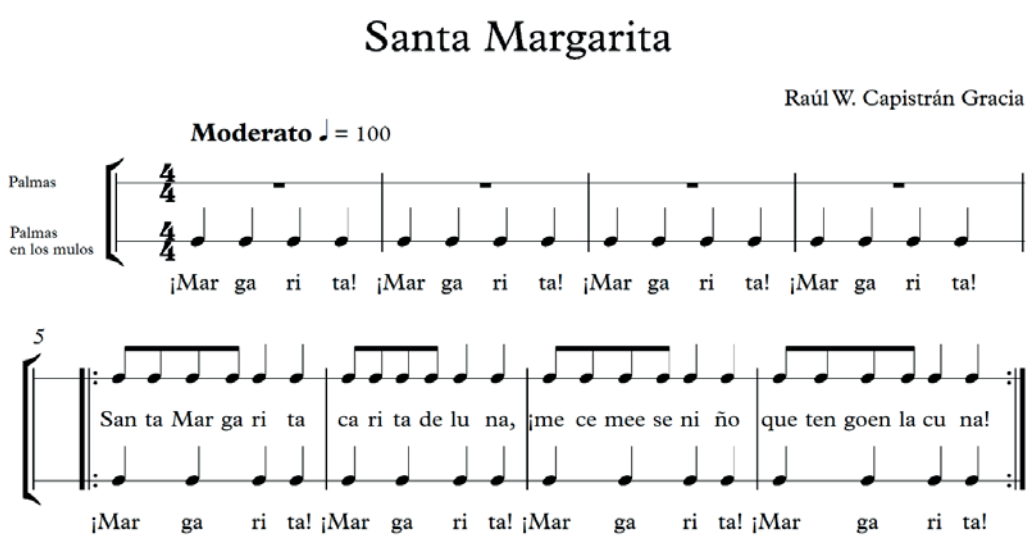


Materiales para el plan de clase 6

Ostinato 2 de la pieza rítmica *Santa Margarita*

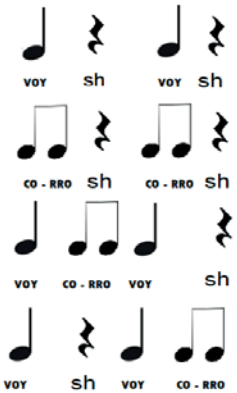


Una vez que los niños han aprendido el ostinato 2, deberán ensamblarlo con el ostinato 1 "en terrazas", como se muestra a continuación:



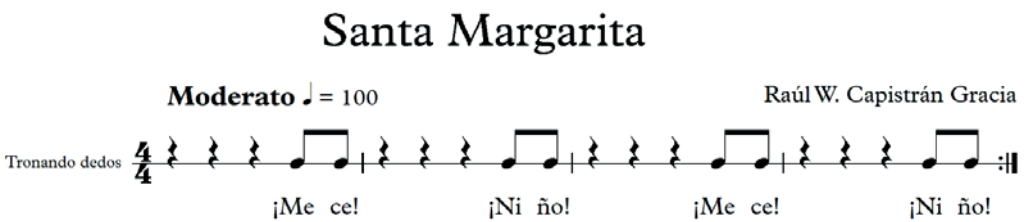
Materiales para el plan de clase 7

Esquemas rítmicos para descifrar en clase



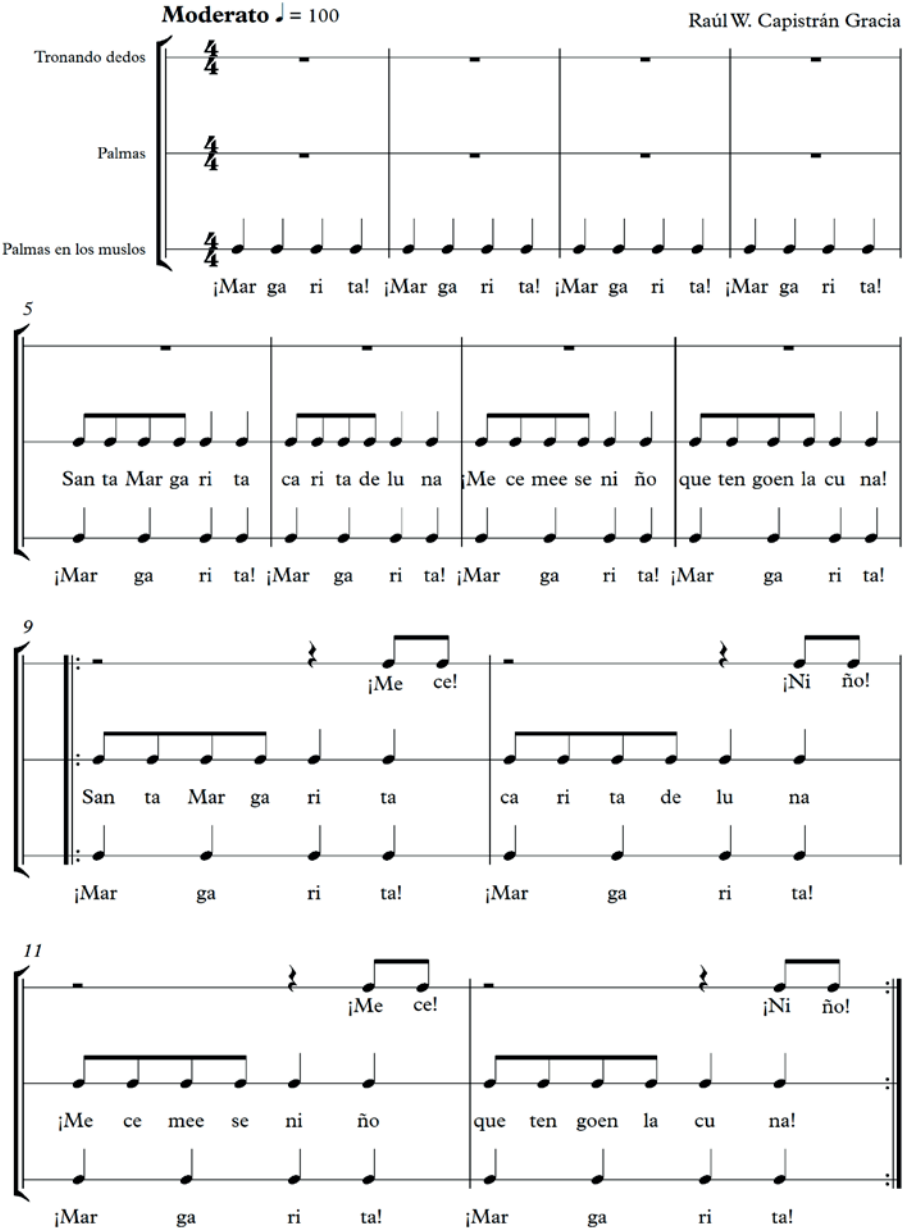
Materiales para el plan de clase 8

Color de la pieza rítmica *Santa Margarita*



Una vez que los niños han aprendido el *color*, deberán ensamblarlo con el *ostinati* 1 y 2 "en terrazas", como se muestra en la partitura completa para el maestro a continuación:

Santa Margarita



Como puede observarse en la partitura, las terrazas se suceden cada cuatro compases. Sin embargo, al momento de ensamblar la pieza, el maestro tiene la libertad de hacer repetir alguno de los *ostinati*, en caso de haber inseguridad o irregularidad rítmica, hasta que se resuelva esa problemática.

Materiales para el plan de clase 9

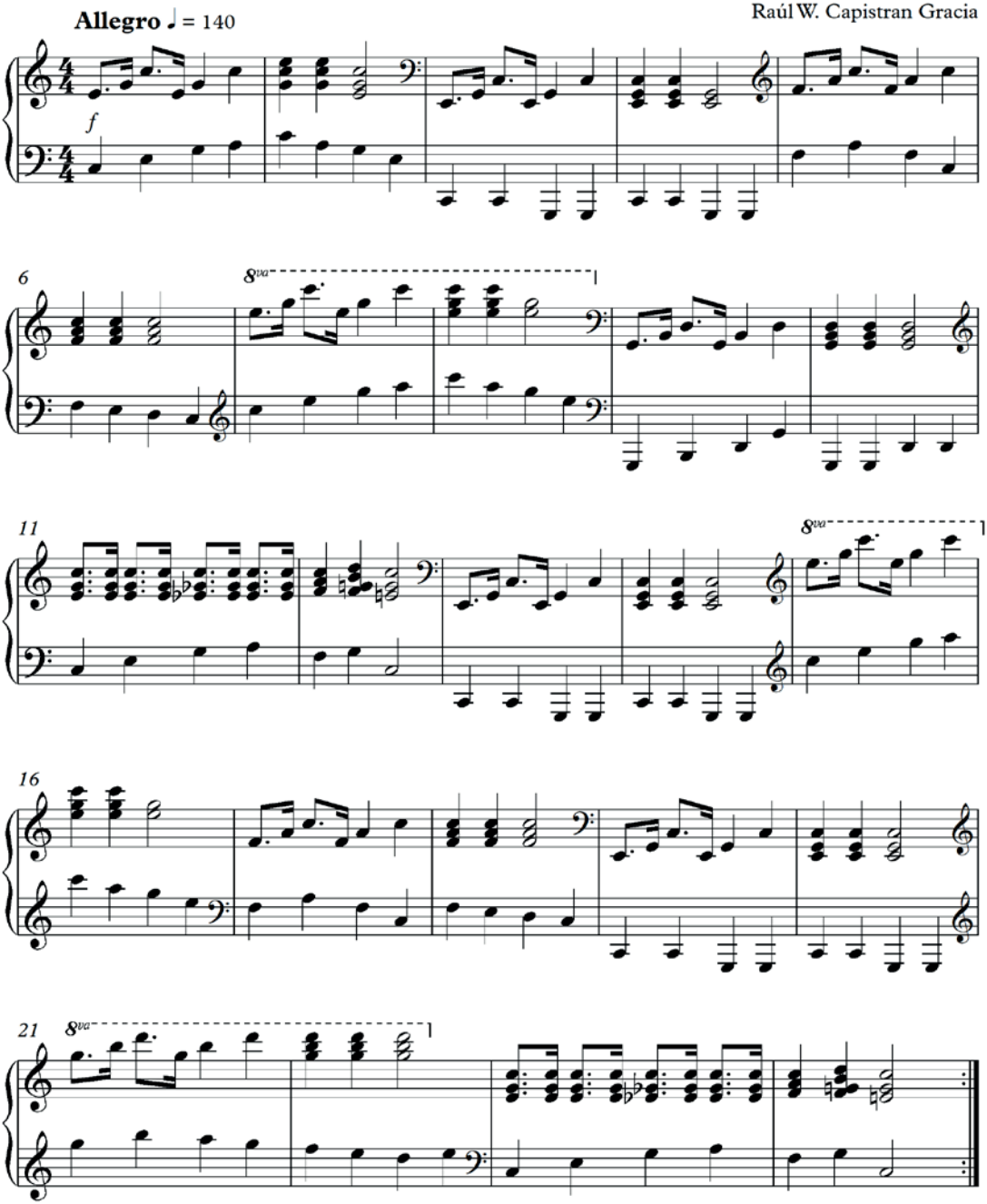
Improvisación 4

Durante la ejecución de la *Improvisación 4*, los niños deberán explorar el espacio, reconocer los registros grave, medio y agudo, y manifestarlos a través del movimiento corporal expresivo de la siguiente manera:

- Sonidos medios: el niño camina normalmente.
- Sonidos graves: el niño camina agachado.
- Sonidos agudos: el niño camina "de puntitas".

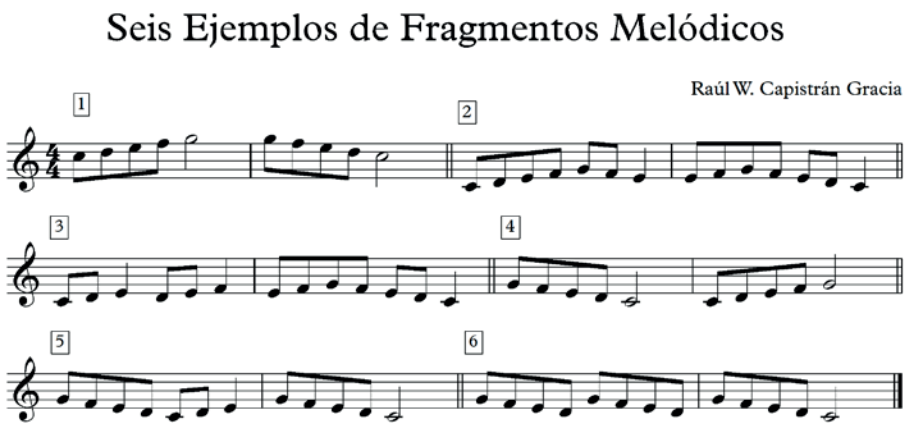
Improvisacion No. 4

Raúl W. Capistran Gracia



Materiales para el plan de clase 10

A continuación, se proporcionan seis ejemplos de fragmentos melódicos que el maestro puede tocar al piano o teclado, a partir de los cuales los niños pueden dibujar el contorno en el aire o utilizar papel y marcadores o colores.



Instrucciones para la Actividad 1

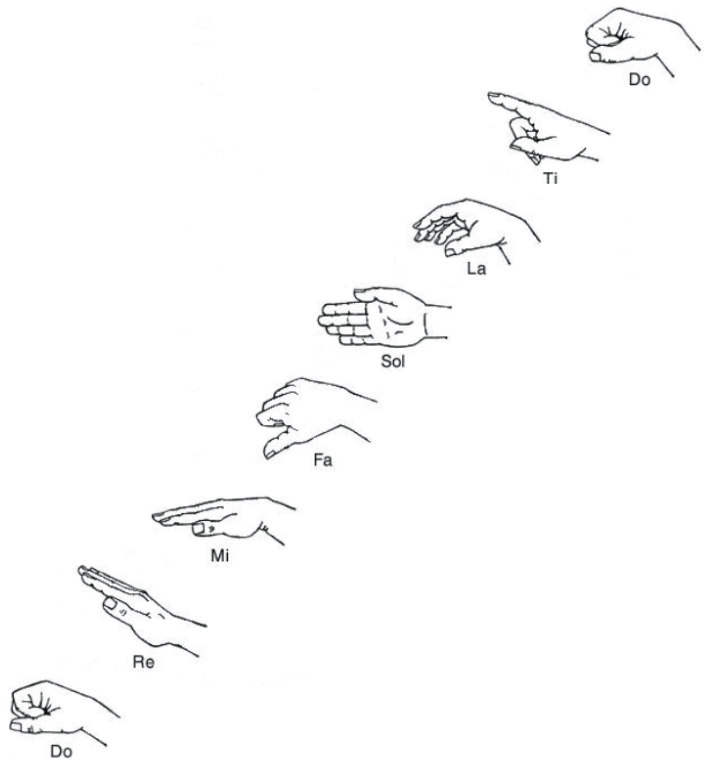
Con la ayuda de sus compañeros, cada uno de los niños creará contornos melódicos ascendentes y descendentes por medio de la siguiente actividad:

- Uno de los niños forma a sus compañeros en semicírculo y les asigna distintas posturas, de tal manera que la cabeza de cada niño quede a una altura diferente (sentado en el suelo, de puntitas, hincado, acostado, sentado en una silla, etcétera).
- El niño, en su rol de compositor, imagina que las cabezas de sus compañeros son notas musicales y con la sílaba "la" o "lu" entona aproximadamente el contorno que se forma con las distintas alturas (ver ejemplo en la Ilustración 17).

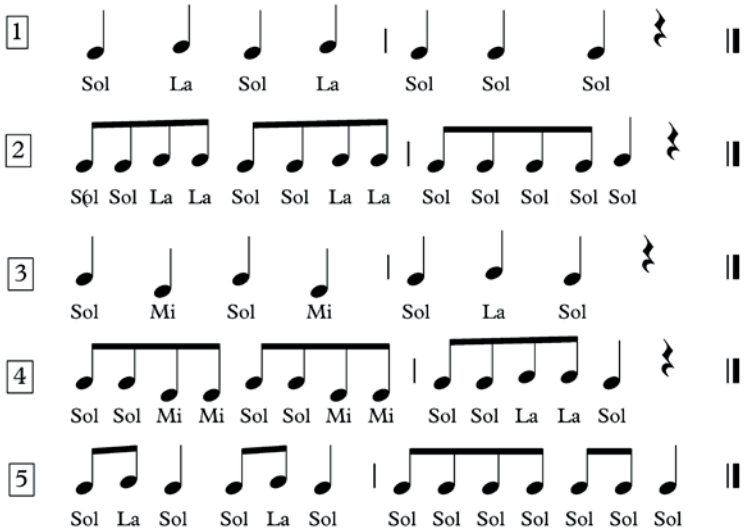
Ilustración 17. Descripción del segundo punto en la Actividad 1.
Cortesía de la Mtra. Aurora Alicia Capistrán Gracia

Materiales para el plan de clase 11

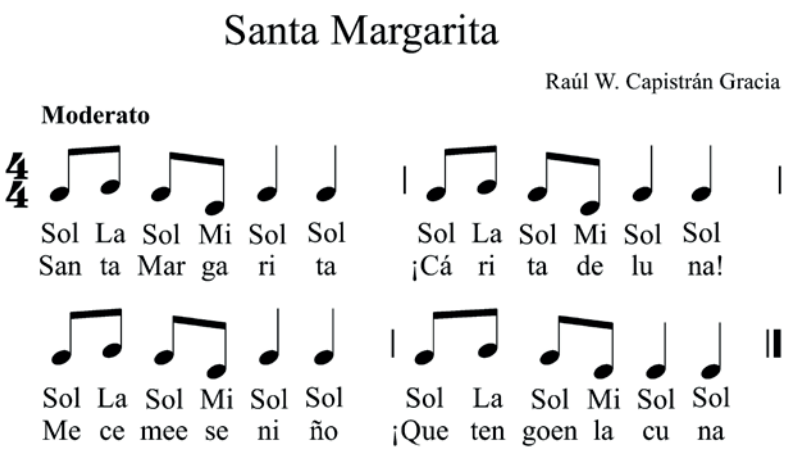
Diagrama de fonomimia Kodály-Curwen



Ejercicios rítmico-melódicos



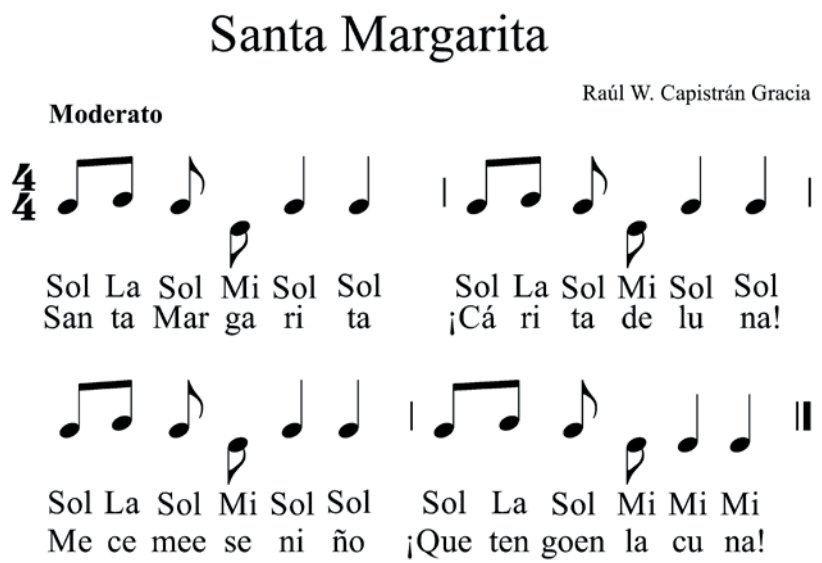
Santa Margarita en notación musical Kodály



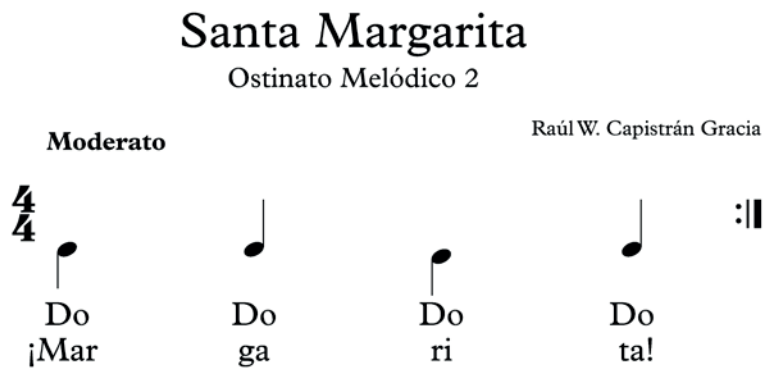
Materiales para el plan de clase 12

En la siguiente partitura Kodály, se muestra cuáles notas deben tocarse con la mano izquierda y cuáles con la mano derecha:

- Notas que llevan la plica hacia arriba= baqueta de la mano derecha.
- Notas que llevan la plica hacia abajo= baqueta de la mano izquierda.



Materiales para el plan de clase 13



Materiales para el plan de clase 14

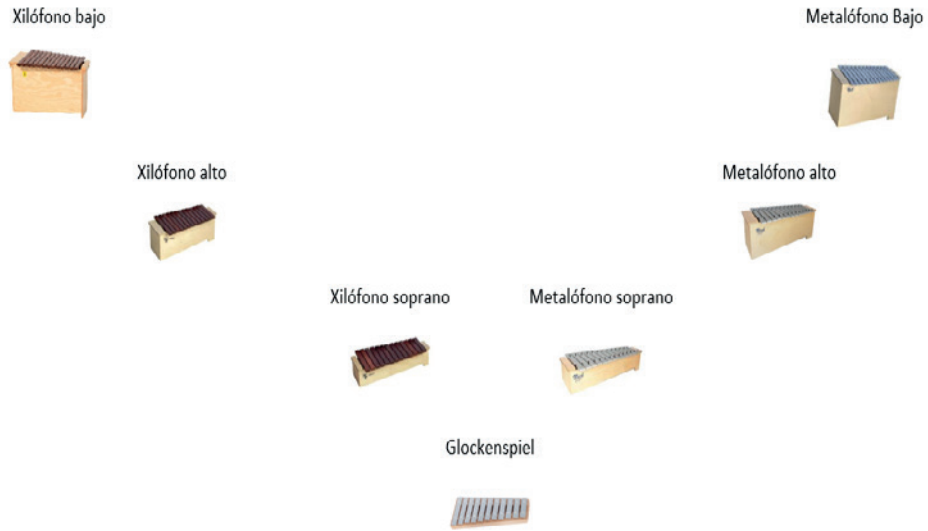
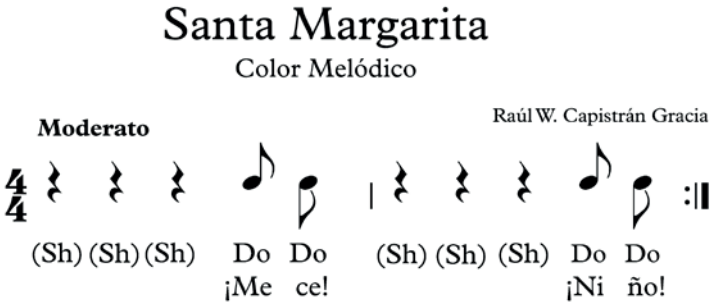
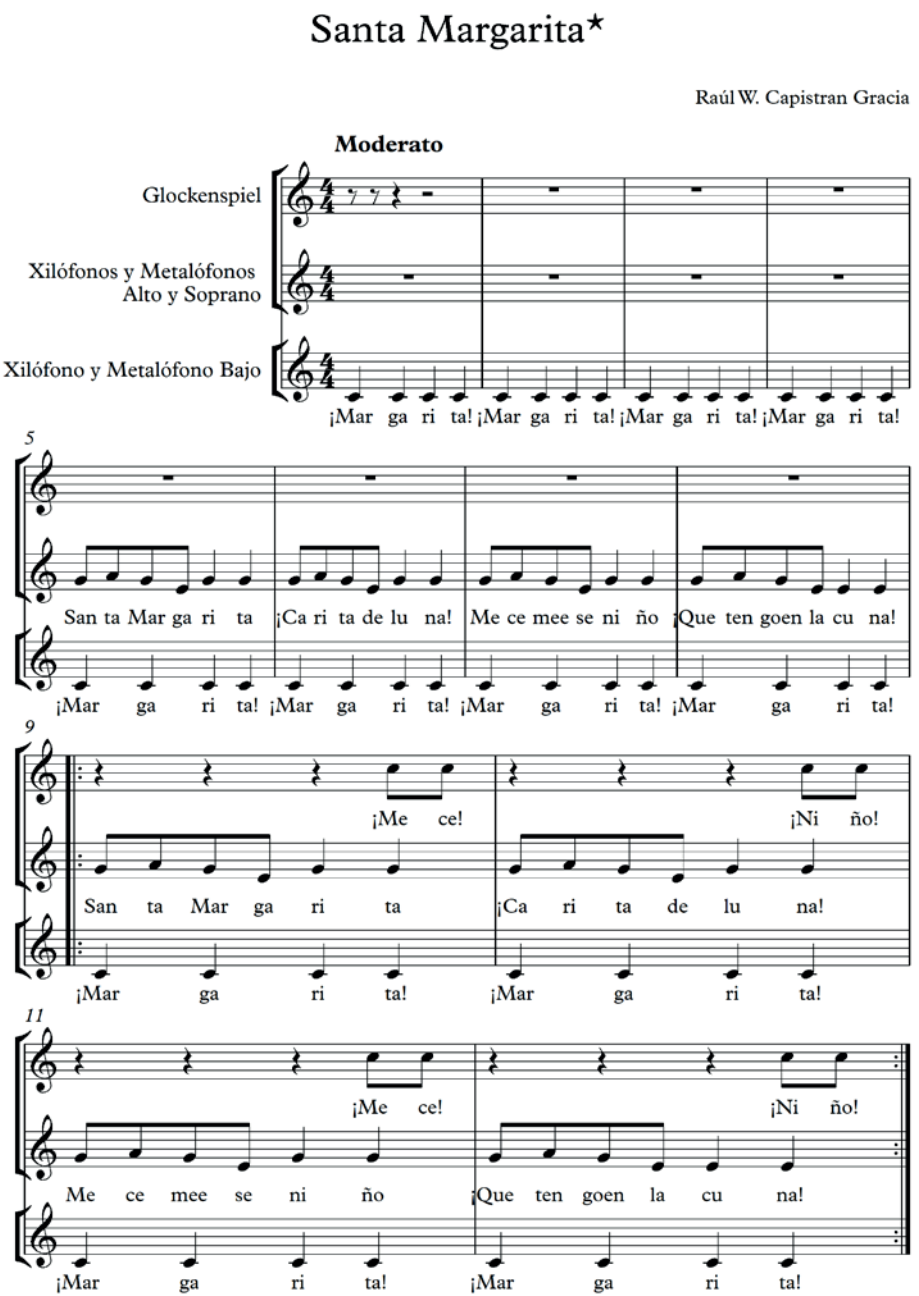


Ilustración 18. Diagrama para la organización de los instrumentos Orff.
Ilustración elaborada por el autor.

Color de la pieza *Santa Margarita*



Santa Margarita. Partitura completa para el maestro:



Al momento de ensamblar la pieza, en caso de haber inseguridad o irregularidad rítmica, el maestro tiene la libertad de hacer repetir alguno de los *ostinati* hasta que se resuelva esa problemática.

Materiales para el plan de clase 16

El juego de la oca

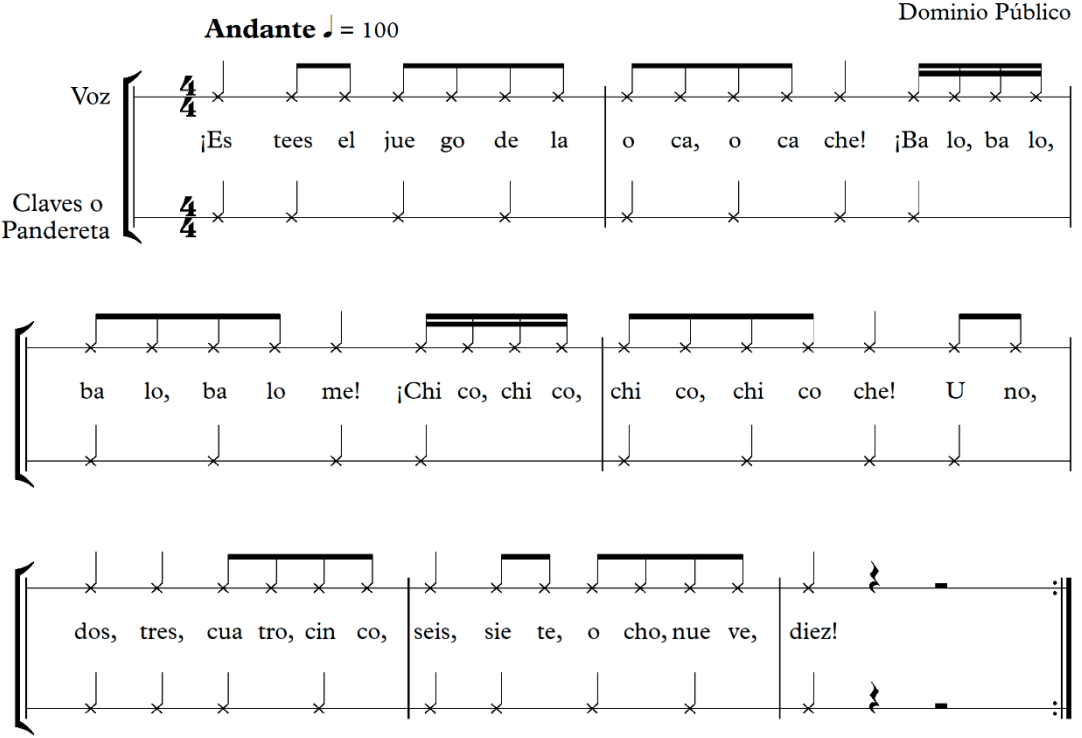
Formados en círculo, los niños recitan el texto de *El juego de la oca*, mientras que, siguiendo el pulso y tomando su turno (de uno en uno), con la mano derecha chocan o palmean la mano izquierda del compañero que está a su lado izquierdo. Al niño que le toca recibir la palmada, cuando se dice el número "10", tiene el privilegio de escoger el instrumento de percusión que más le guste para, con él, "ejecutar" el ritmo de la sección "¡balo, balo, balo, balo me, chico, chico, chico, chico che!" en el interior del círculo.[31]

El juego se repite tantas veces como se desee. A medida que se repite, el número de niños formando el círculo va disminuyendo, mientras que el número de niños tocando instrumentos de percusión va aumentando. Si el maestro lo desea, puede llamar "orquesta de percusiones" al grupo de niños que se va formando al centro del círculo.

31 Previamente, el maestro deberá colocar algunos instrumentos de percusión en el centro del círculo, de tal manera que sea fácil para el niño tomar el que más le guste. El autor recomienda que el número de instrumentos en el centro del círculo sea equivalente a la cuarta parte del número de niños participando. Por ejemplo, si el grupo está integrado por 20 niños, se deberán colocar 5 instrumentos de percusión en el centro. Por supuesto, el maestro puede crear variantes de este juego y hacerlo más divertido.

El Juego de la Oca

Dominio Público



Este juego desarrolla el sentido del pulso, la coordinación motriz gruesa y contribuye para que los niños aprendan a discriminar entre ritmo y pulso. Del mismo modo, los niños que forman la "orquesta de percusiones" desarrollan la concentración cuando tienen que esperar el momento preciso para ejecutar el ritmo correspondiente a la sección "¡balo, balo, balo, balo me, chico, chico, chico, chico che!".

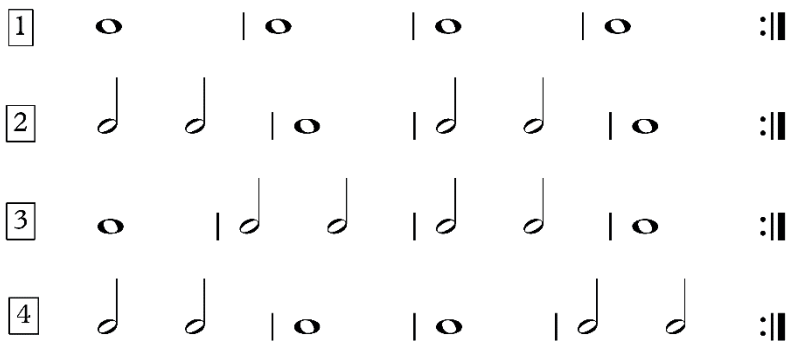
Una pequeña variante de este juego es que al niño que le toca el número "10" puede retirar su mano y evitar la palmada. De esa manera, le otorga al compañero que le tocó el número "9" la posibilidad de ser el privilegiado para escoger el instrumento de percusión que más le guste y tocar la sección "¡balo, balo, balo, balo me, chico, chico, chico, chico che!".

Si el maestro lo considera necesario, puede mantener el pulso con la ayuda de las claves, como se muestra en la partitura correspondiente a *El juego de la oca*.

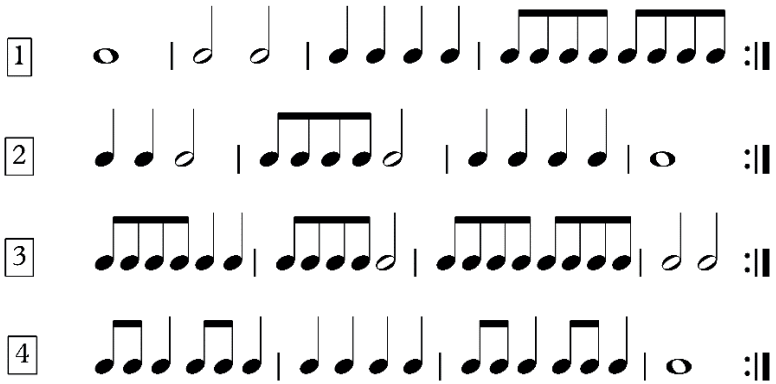
Ilustración 19. Ejemplo del juego de la oca.
Cortesía de la Mtra. Aurora Alicia Capistrán Gracia.

Materiales para el plan de clase 17

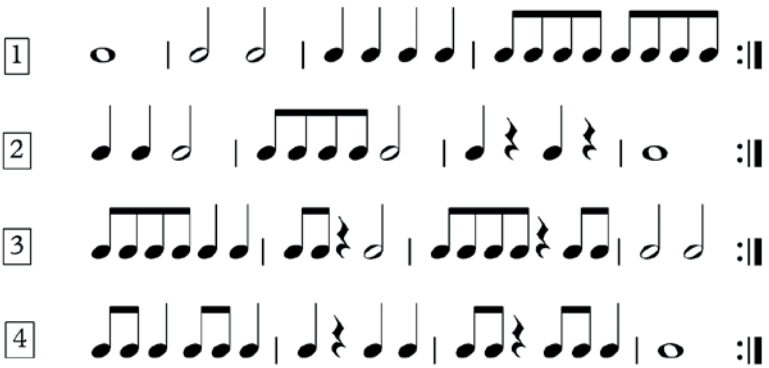
Ejercicios rítmico-melódicos constituidos por redondas y blancas



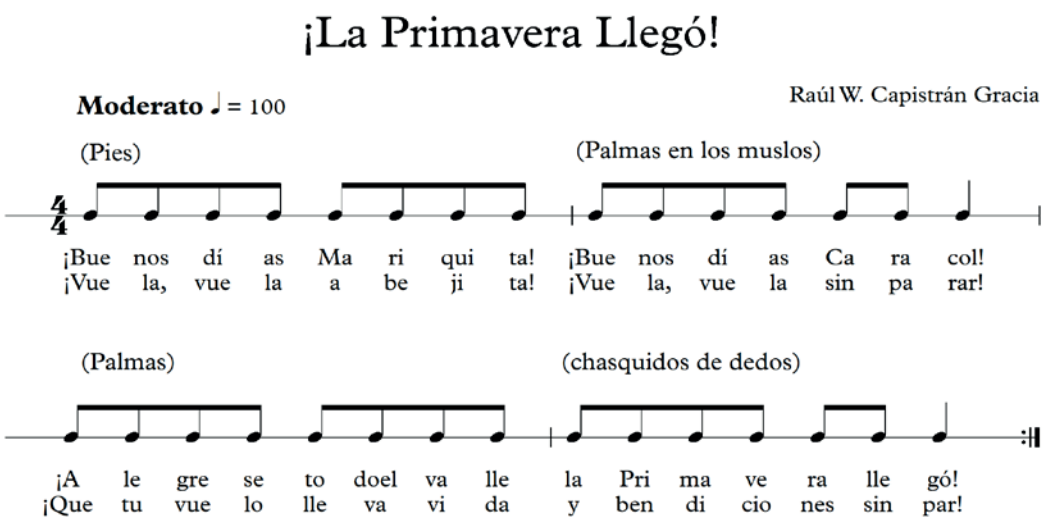
Ejercicios rítmico-melódicos constituidos por notas redondas, blancas, negras y corcheas



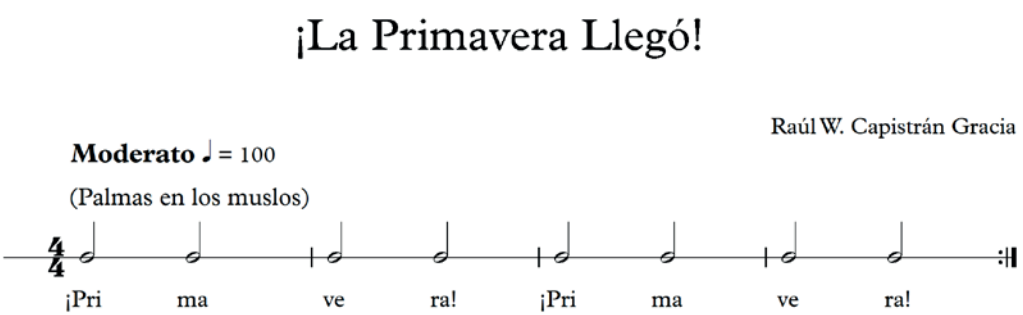
Ejercicios rítmico-melódicos constituidos por notas redondas, blancas, negras, corcheas y silencio de negras



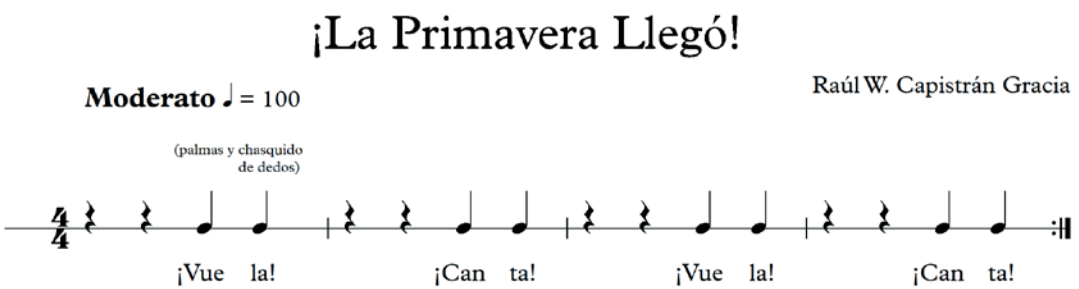
Materiales para el plan de clase 18
Ostinato 1 de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!*



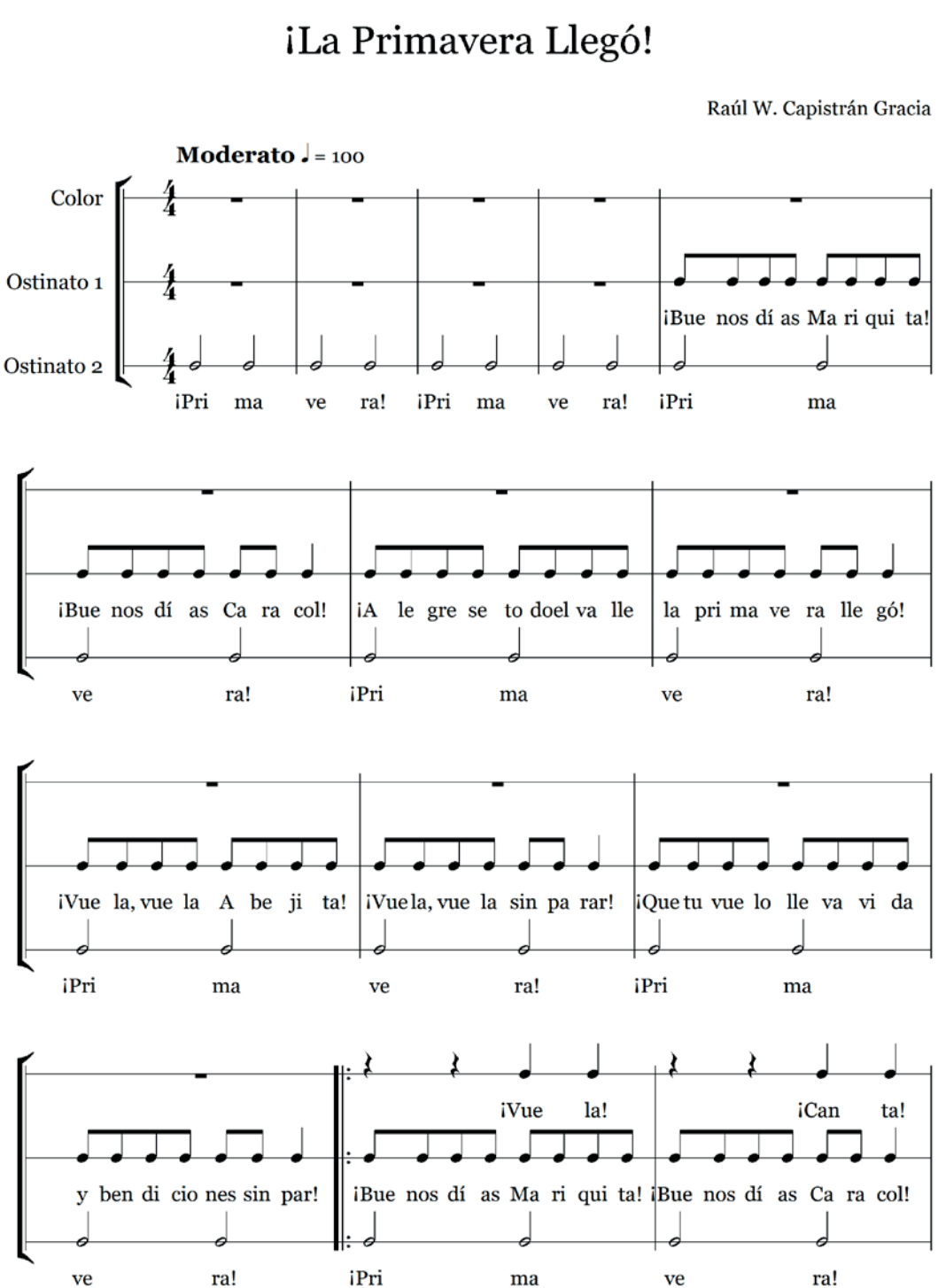
Ostinato 2 de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!*

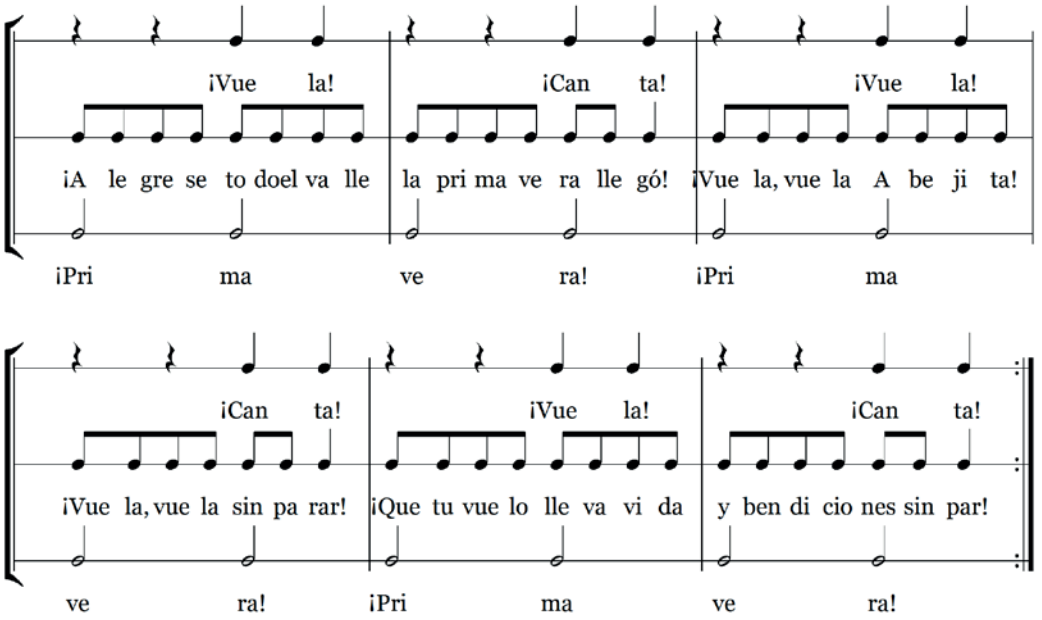


Color de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!*



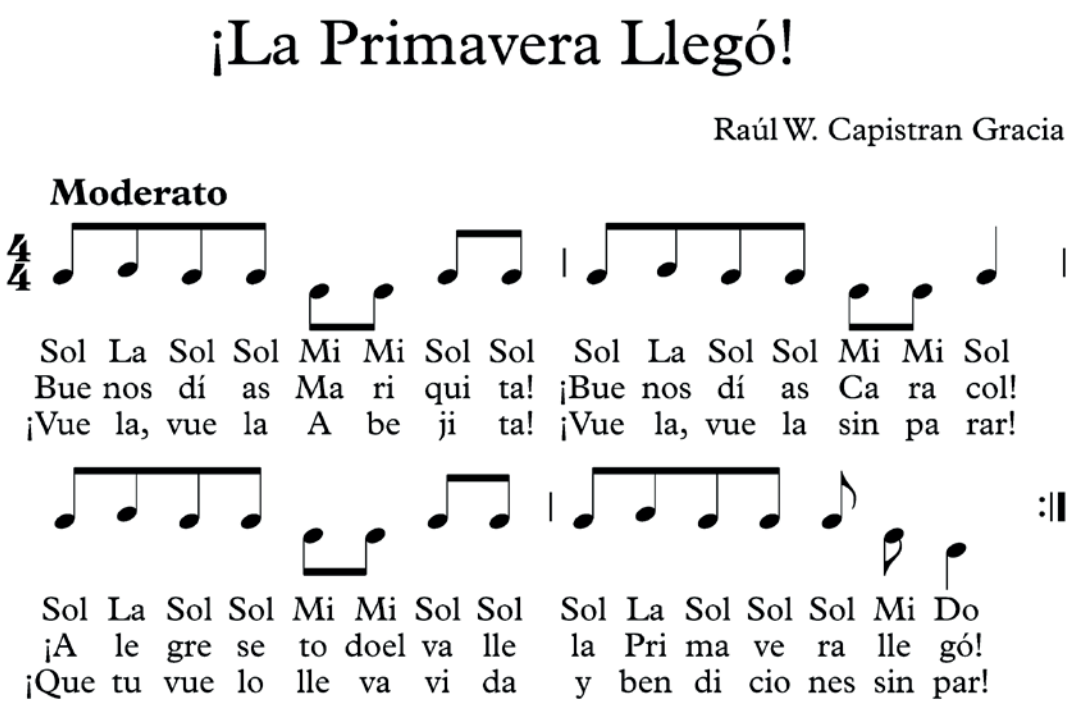
¡La primavera llegó! Partitura completa para el maestro:



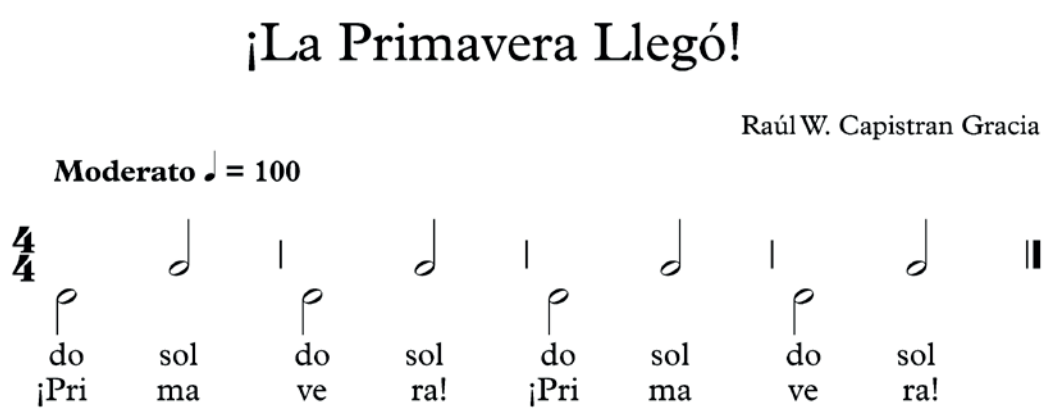

¡Vue la! ¡Can ta! ¡Vue la!
¡A le gre se to doel va lle la pri ma ve ra lle gó! ¡Vue la, vue la A be ji ta!
¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma
¡Can ta! ¡Vue la! ¡Can ta!
¡Vue la, vue la sin pa rar! ¡Que tu vue lo lle va vi da y ben di cio nes sin par!
ve ra! ¡Pri ma ve ra!

Materiales para el plan de clase 19

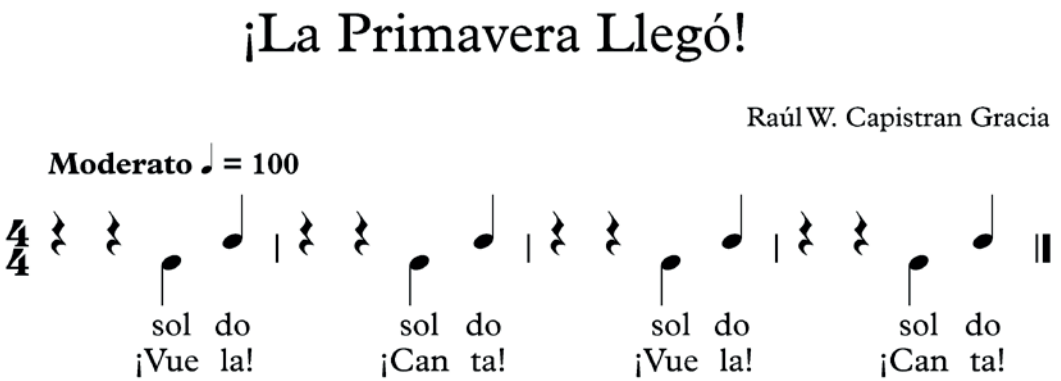
Ostinato melódico 1 de la pieza rítmica *¡La primavera llegó!*



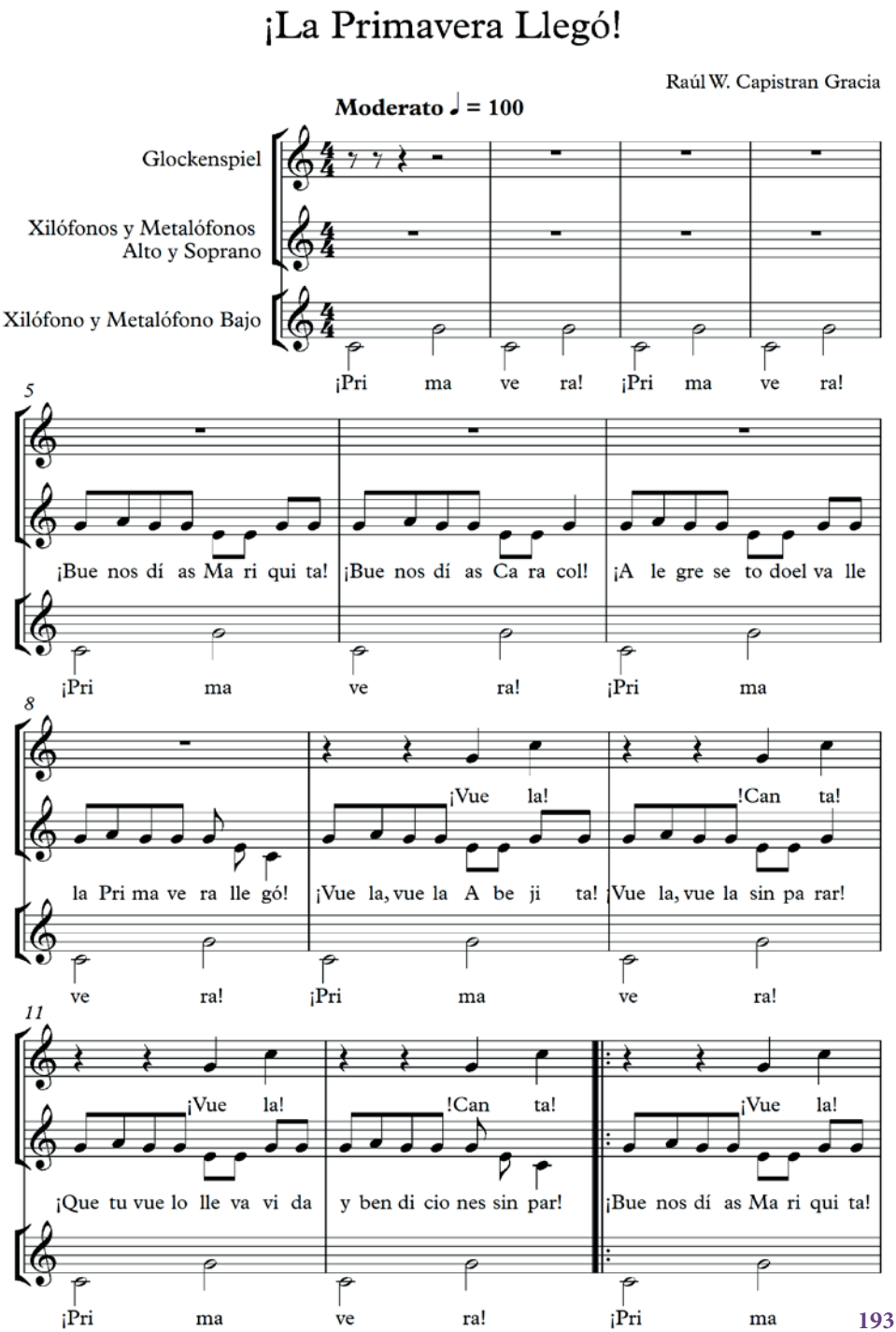
Ostinato melódico 2 de la pieza rítmica ¡*La primavera llegó!*

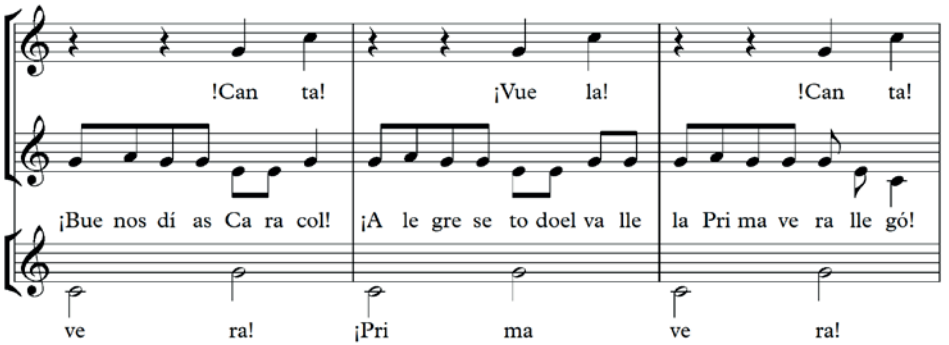


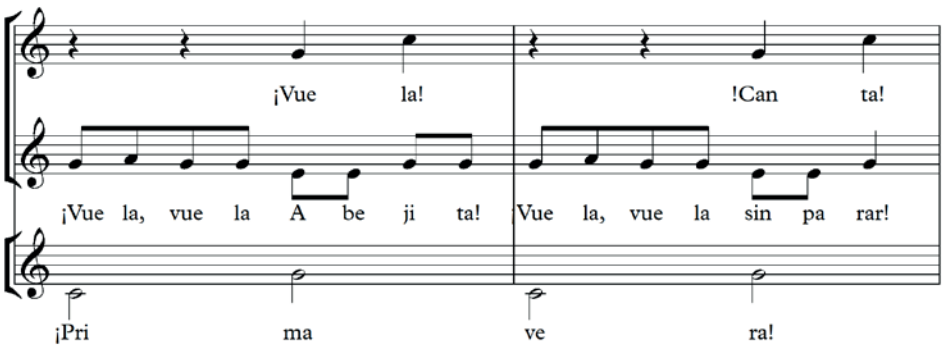
Color melódico de la pieza rítmica ¡*La primavera llegó!*

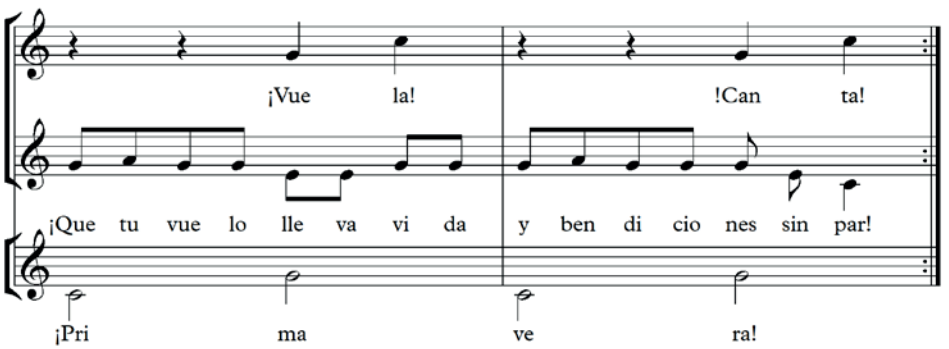


¡La primavera llegó! Partitura completa para el maestro:




!Can ta! ¡Vue la! !Can ta!
¡Bue nos dí as Ca ra col! ¡A le gre se to doel va lle la Pri ma ve ra lle gó!
ve ra! ¡Pri ma ve ra!


¡Vue la! !Can ta!
¡Vue la, vue la A be ji ta! ¡Vue la, vue la sin pa rar!
¡Pri ma ve ra!


¡Vue la! !Can ta!
¡Que tu vue lo lle va vi da y ben di cio nes sin par!
¡Pri ma ve ra!

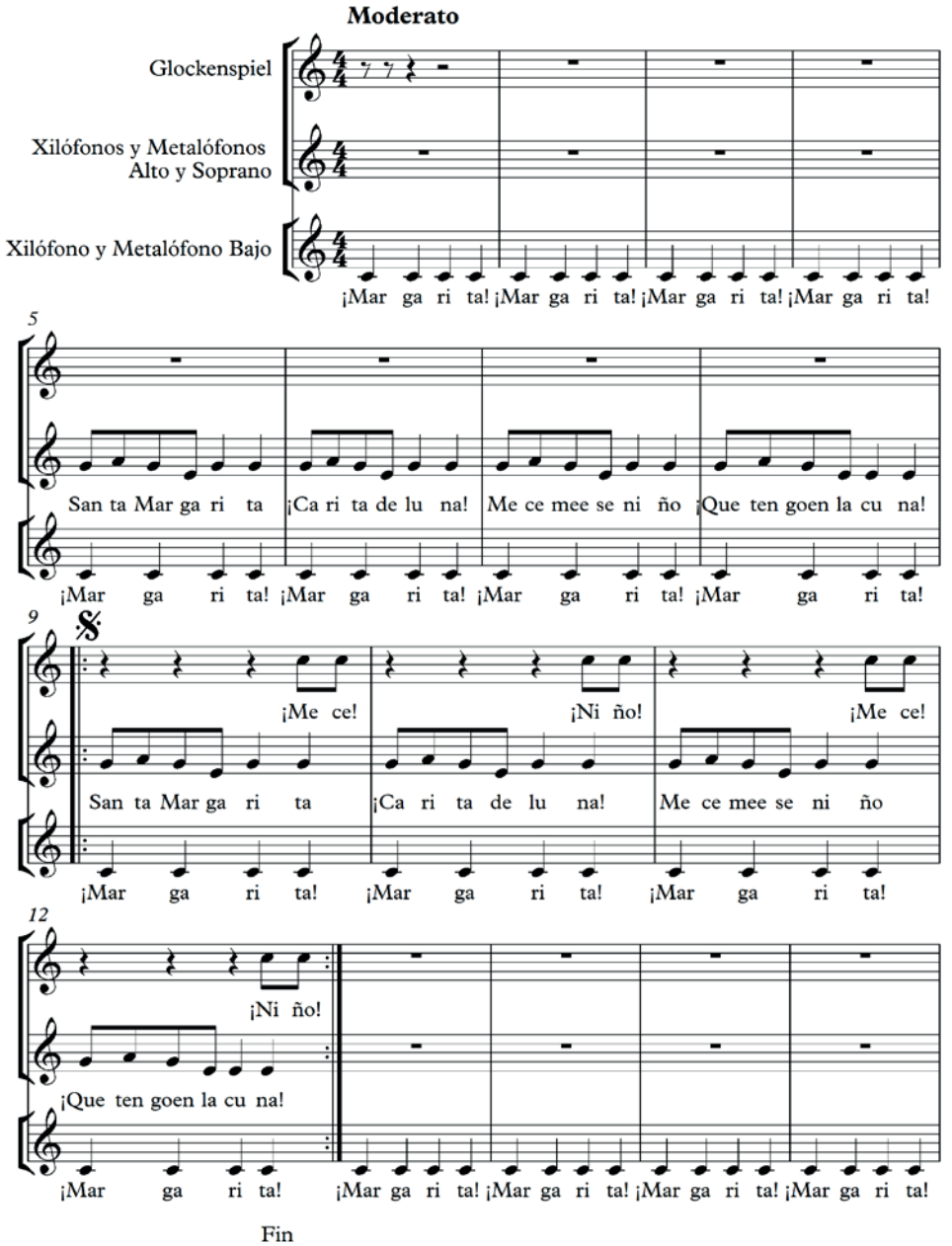
Materiales para el plan de clase 24

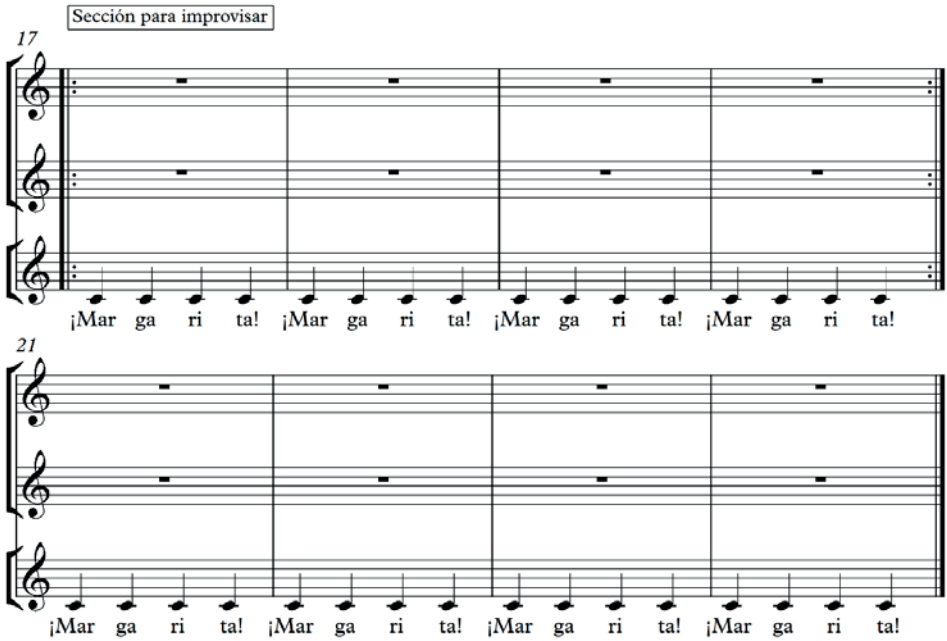
Instrucciones para improvisar durante la interpretación de las piezas *Santa Margarita* y *¡La primavera llegó!*:

- Una vez que toda la pieza está ensamblada, el maestro hará un corte para todos los instrumentos, excepto para el xilófono y metalófono bajo.
- Después de cuatro compases, durante los cuales el xilófono y metalófono bajo tocarán el ostinato 2, el maestro dará el turno a cada uno de los niños para que improvisen en su instrumento respectivo.
- La improvisación de cada uno de los niños tendrá exactamente la duración del ostinato 1 de la pieza correspondiente (*Santa Margarita* (cuatro compases) y *¡La primavera llegó!* (ocho compases)).
- Cuando sea el turno para los teclados bajo, mientras uno de ellos toca el ostinato 2, el otro improvisa (ver partitura en la siguiente página, en donde se muestra en detalle cómo implementar la improvisación en la interpretación de las piezas).

Santa Margarita

Raúl W. Capistran Gracia



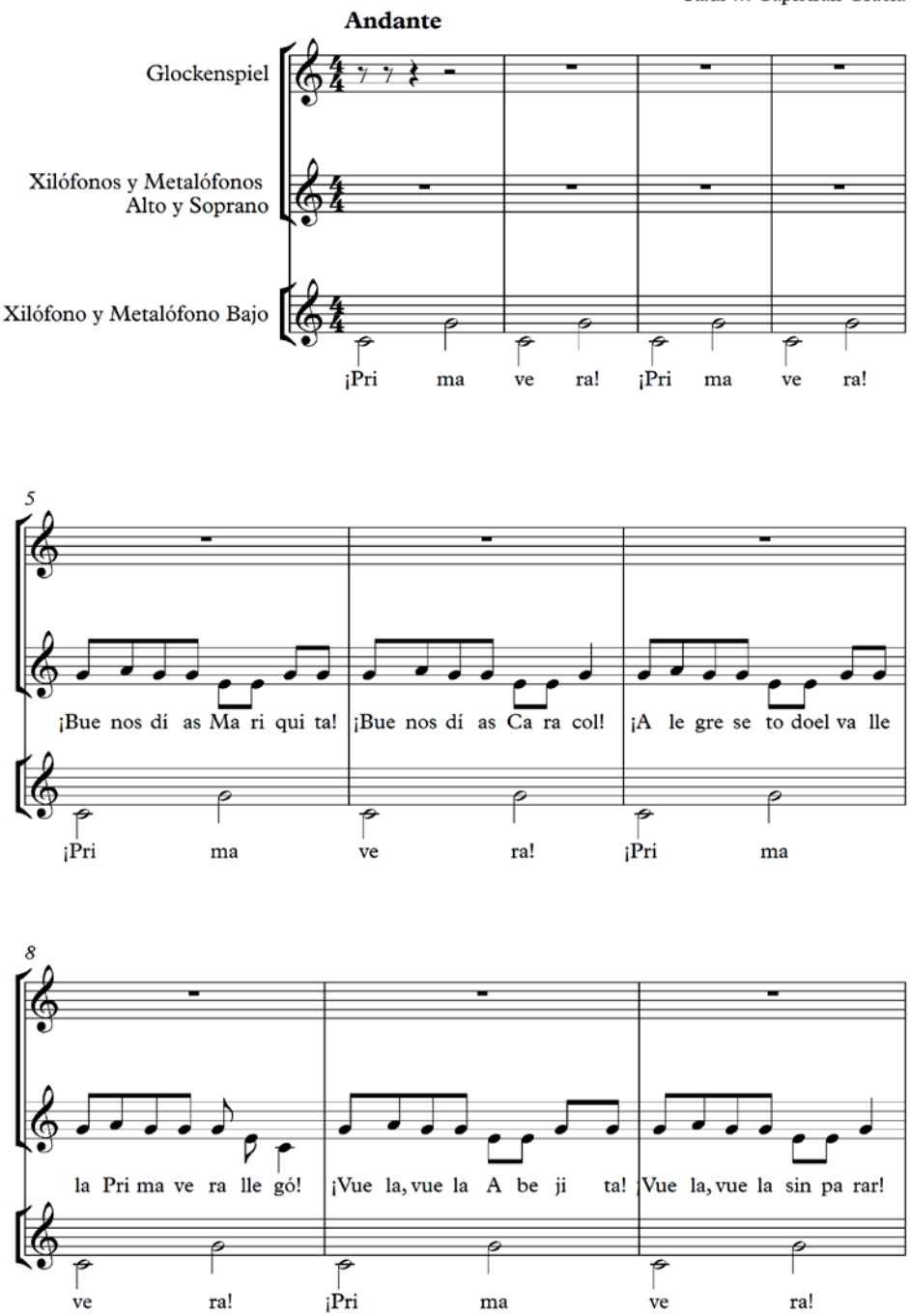


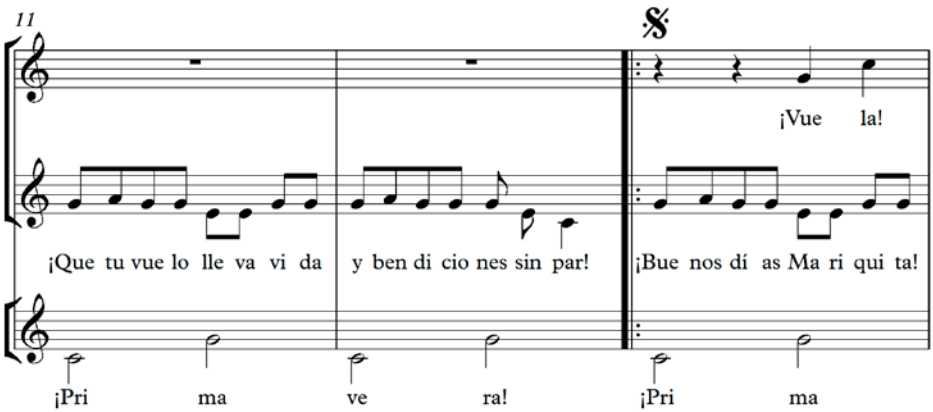
Dal 𝄋

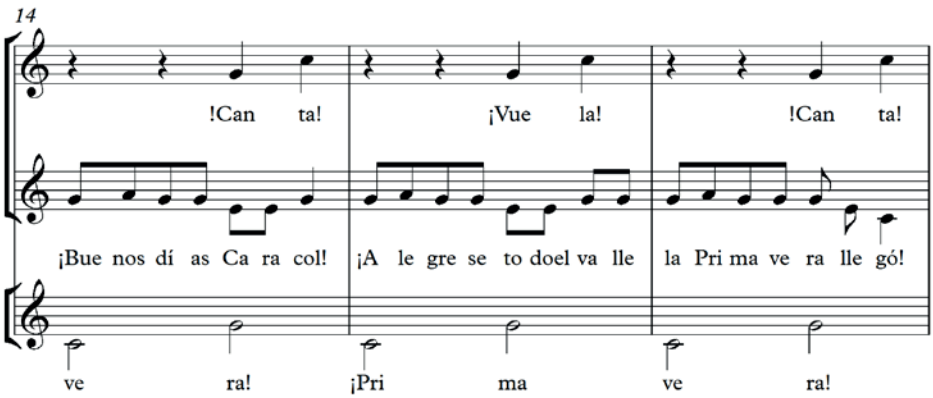
tocar dos veces
y Fin

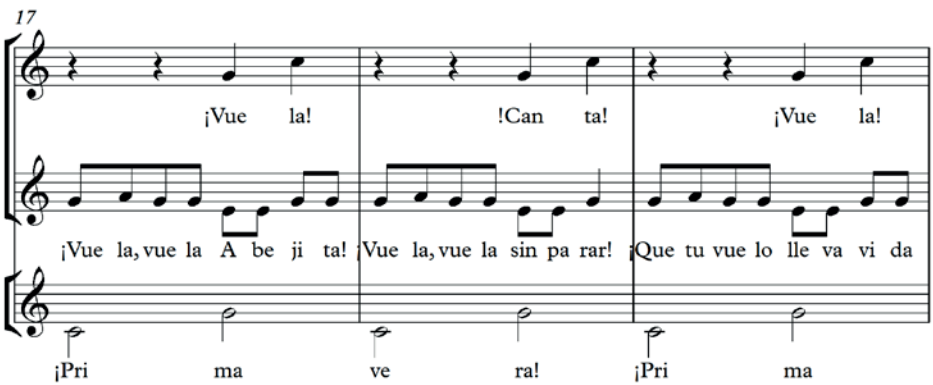
¡La Primavera Llegó!

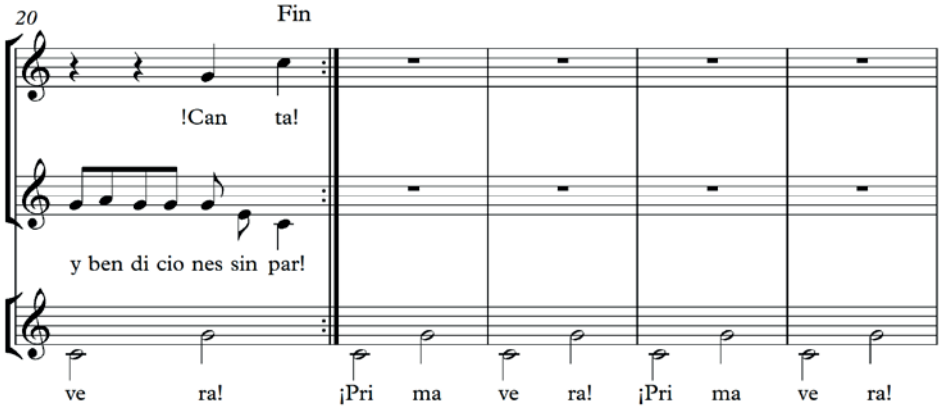
Raúl W. Capistran Gracia

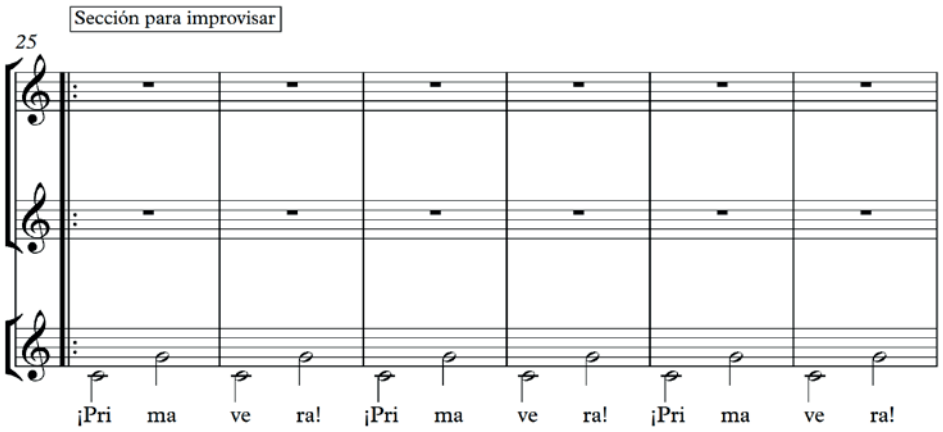


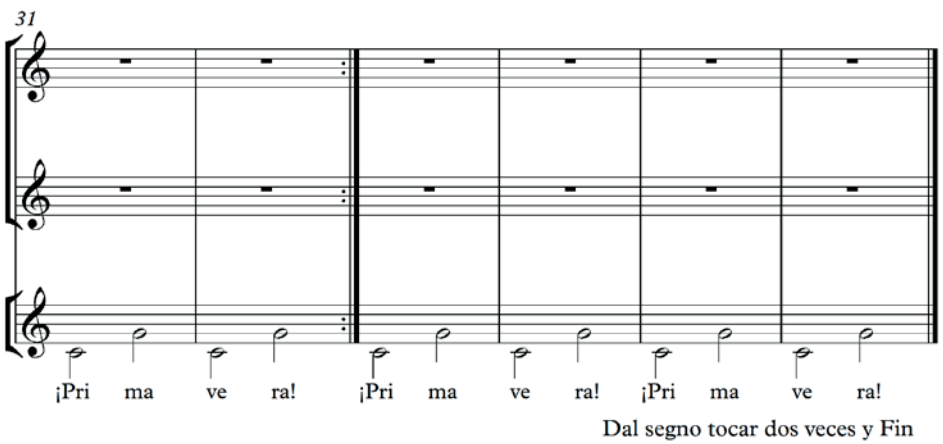

11
¡Que tu vue lo lle va vi da
y ben di cio nes sin par!
¡Vue la!
¡Bue nos dí as Ma ri qui ta!
¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma


14
!Can ta!
¡Vue la!
!Can ta!
¡Bue nos dí as Ca ra col!
¡A le gre se to doel va lle
la Pri ma ve ra lle gó!
ve ra! ¡Pri ma ve ra!


17
¡Vue la!
!Can ta!
¡Vue la!
¡Vue la, vue la A be ji ta!
¡Vue la, vue la sin pa rar!
¡Que tu vue lo lle va vi da
¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma


20
Fin
!Can ta!
y ben di cio nes sin par!
ve ra! ¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma ve ra!

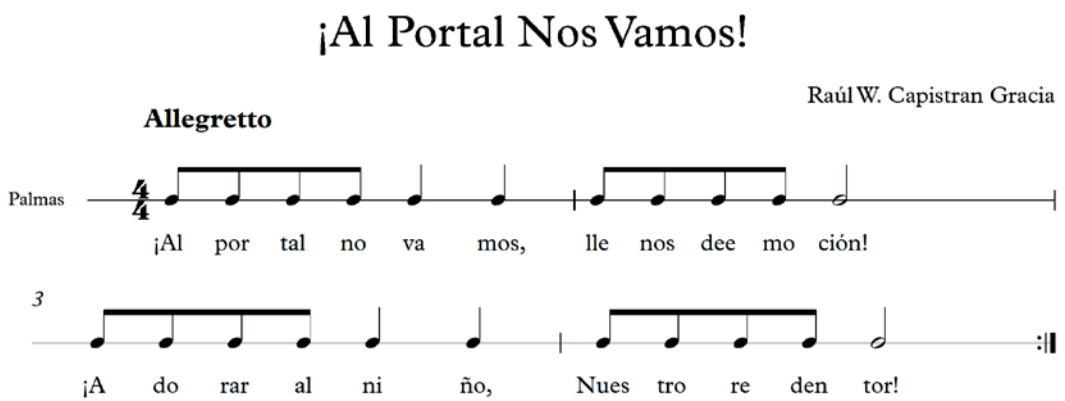

Sección para improvisar
25
¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma ve ra!


31
¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma ve ra! ¡Pri ma ve ra!
Dal segno tocar dos veces y Fin

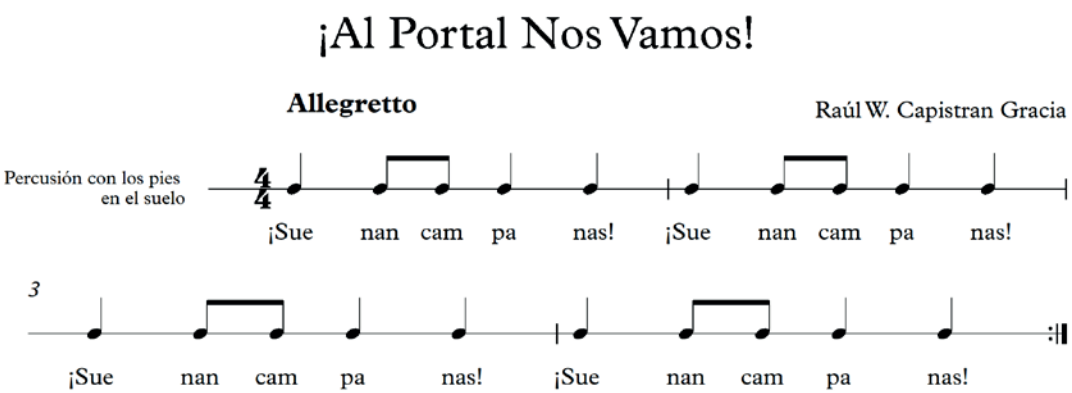
Apéndice 3

Ensamble Orff para Navidad

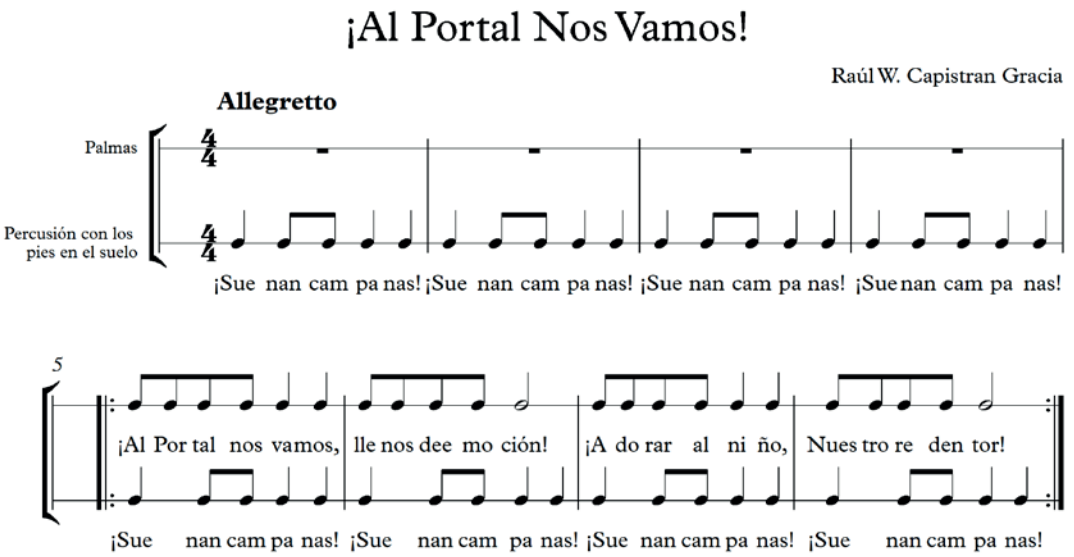
Ostinato 1 de la pieza rítmica *¡Al portal nos vamos!*



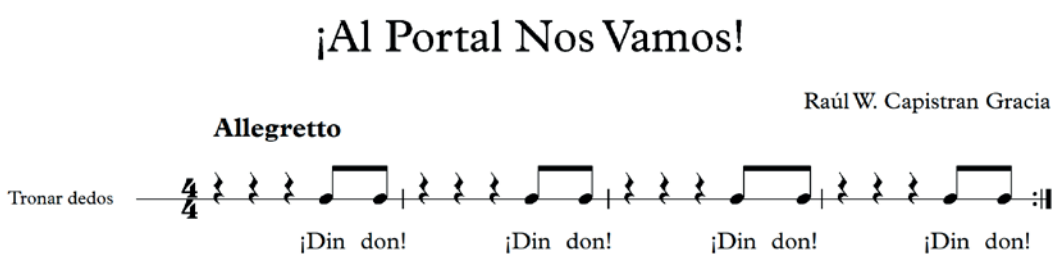
Ostinato 2 de la pieza rítmica *¡Al portal nos vamos!*



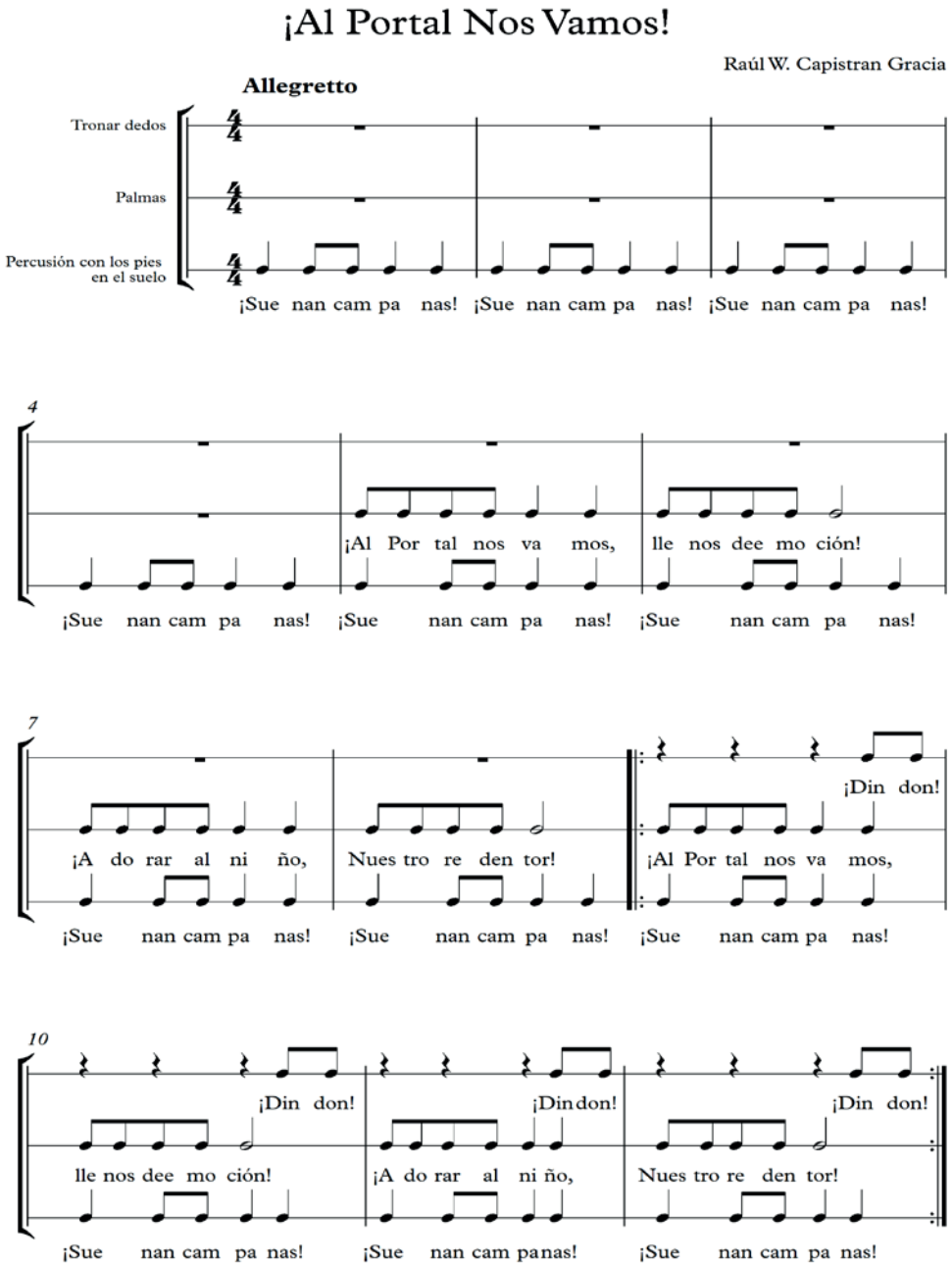
Ostinato 1 y 2 de la pieza rítmica *¡Al portal nos vamos!* en terrazas



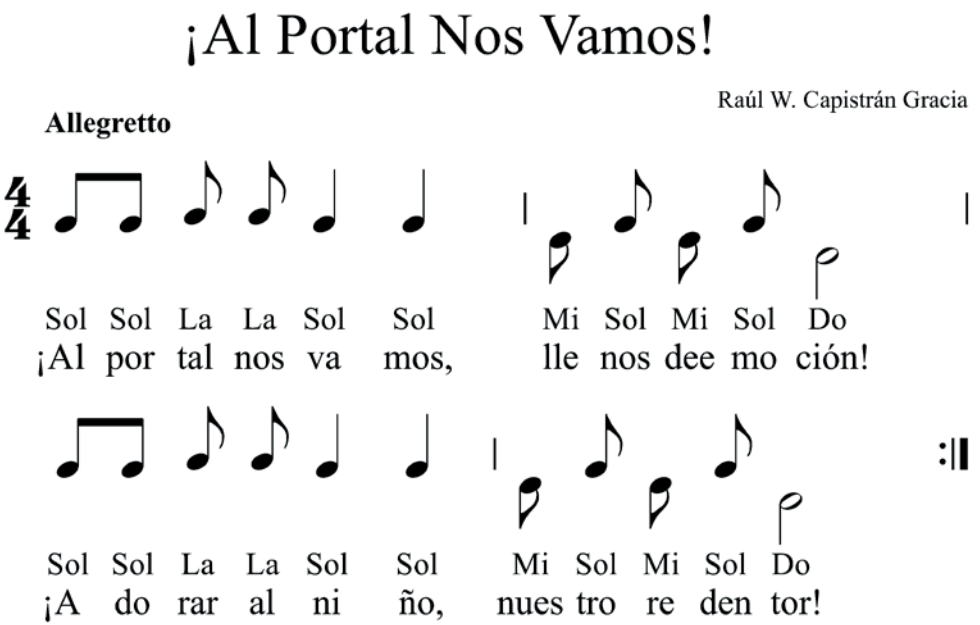
Color de la pieza rítmica *¡Al portal nos vamos!*



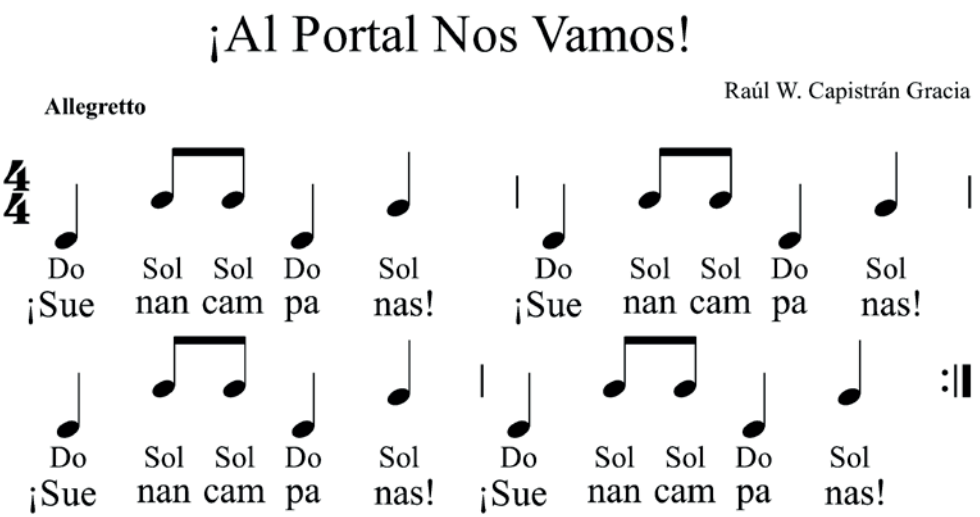
Pieza rítmica completa *¡Al portal nos vamos!*



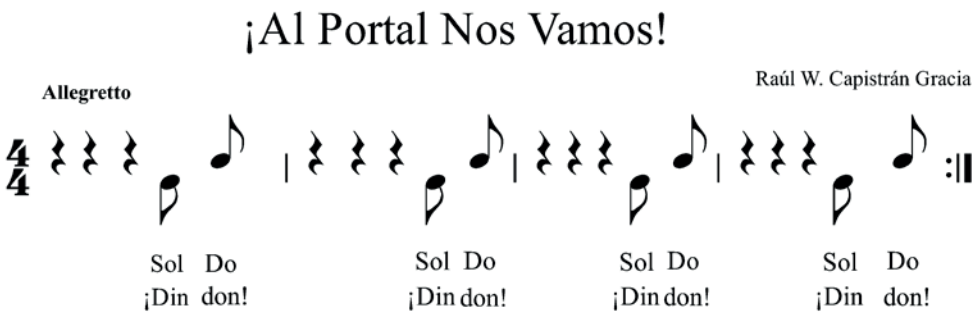
Ostinato melódico 1 de la pieza *¡Al portal nos vamos!*



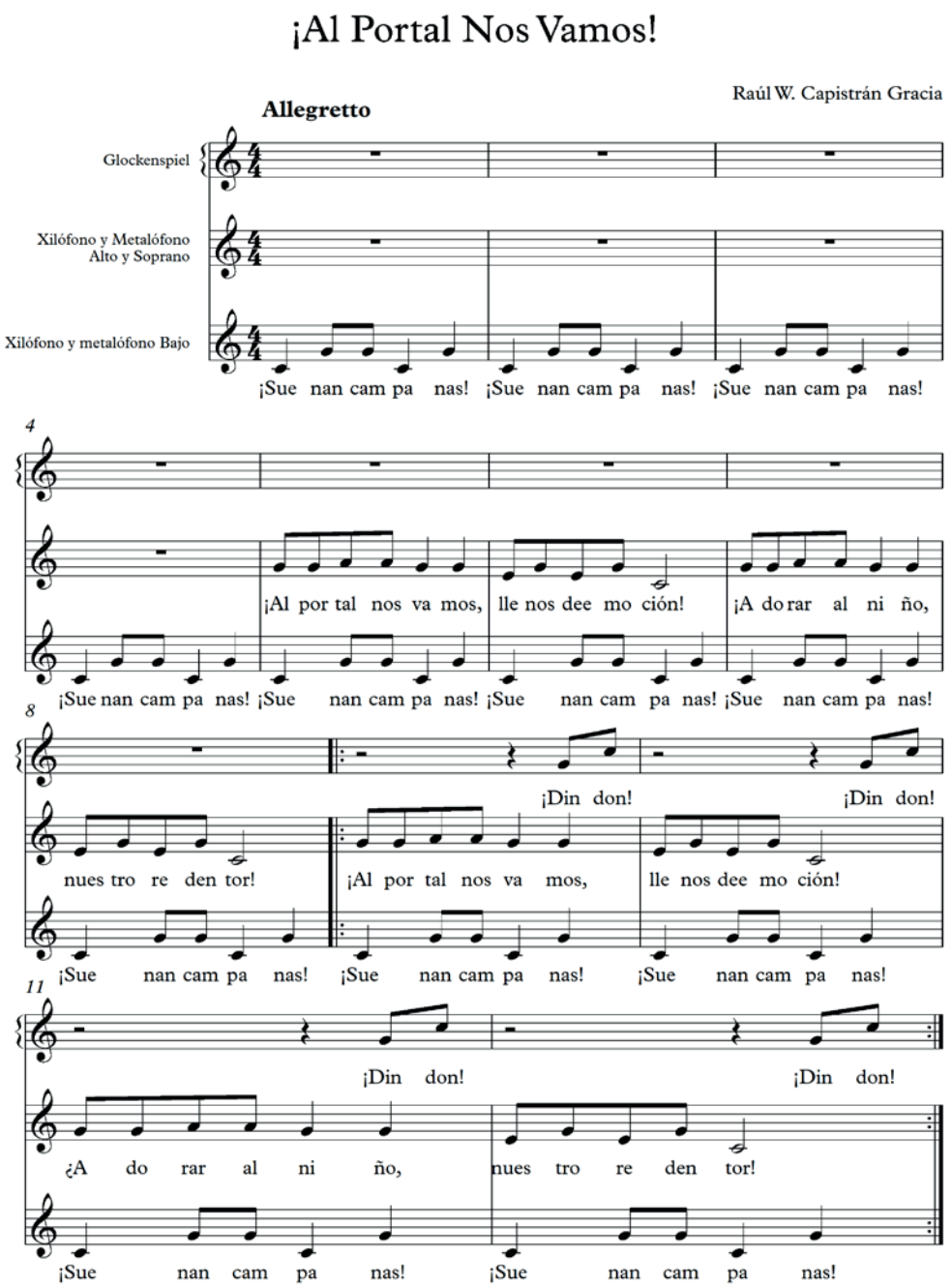
Ostinato melódico 2 de la pieza *¡Al portal nos vamos!*



Color 2 de la pieza *¡Al portal nos vamos!*



¡Al portal nos vamos! Partitura completa para el maestro



Educación musical y bienestar psicológico

Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación básica y superior

Primera edición 2019.

El cuidado de la edición de este libro estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.