

Iniciación musical en niños y niñas menores de nueve años, por medio de la cognición musical corporeizada: estudio de investigación-acción¹

Anel Hernández-Arciniega²

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Serrano-Soriano³

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dulce Galarza-Tejada*⁴

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

*Autor de correspondencia: galarza.dulce@gmail.com

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Hernández-Arciniegas, A., Serrano-Soriano, G. y Galarza-Tejada, D. (2023). Iniciación musical en niños y niñas menores de nueve años, por medio de la cognición musical corporeizada: estudio de investigación-acción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 14-28. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071202>

Recibido: junio 10 de 2022/ Revisado: agosto 16 de 2022/ Aceptado: septiembre 11 de 2022

Resumen: El objetivo del estudio fue evaluar el alcance de una intervención en el desarrollo de habilidades musicales, previo a la ejecución de un instrumento, por medio de la cognición musical corporeizada, en niños y niñas menores de nueve años de una escuela de iniciación musical de la ciudad de San Luis Potosí. El diseño de investigación-acción fue de tipo práctico, en cuatro fases: diagnóstico de la problemática, diseño, implementación y evaluación de la intervención. La muestra fue de seis profesores de música de diferentes instrumentos con quienes se exploró las principales necesidades en la iniciación musical y siete niños y niñas participantes de entre seis a ocho años. La intervención fue de quince sesiones, cuatro horas diarias, distribuidas en tres semanas. Se utilizaron técnicas de entrevista semiestructurada para la recolección de los datos del diagnóstico y se utilizó observación participante para la intervención. El modelo de evaluación fue respondiente y constructivista, mediante observación y entrevistas a los actores sociales participantes. Los resultados mostraron el desarrollo de habilidades musicales, creatividad artística y musical, y habilidades sociales, a través de la vinculación entre dominios con mayor y menor grado de conocimiento. Se propone que los profesores de música integren

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación "Desarrollo de habilidades musicales, previo a la ejecución de un instrumento, por medio de la cognición musical corporeizada", avalado por la Maestría en Educación y el Comité de Ética en Investigación CEIPsic de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

² Maestra en educación, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Estudiante de Doctorado en Música. Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: 0000-0001-6735-4848. E-mail: anelhdzarciniega@hotmail.com. San Luis Potosí, México.

³ Maestra en formación de docentes y práctica educativa, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. ORCID: 0000-0003-4218-7320 E-mail: mariagpeserrano@gmail.com. San Luis Potosí, México

⁴ Doctora en Ciencias de la Salud Pública, Universidad de Guadalajara. Profesora de la Facultad de Psicología Universidad Autónoma de San Luis Potosí. ORCID: 0000-0001-8247-8291. E-mail: Galarza.dulce@gamil.com. San Luis Potosí, México

estrategias de cognición musical corporeizada previo a la ejecución de instrumentos y rompan con la tendencia de educación musical que desvaloriza el papel del cuerpo en el aprendizaje musical y exalta la ejecución instrumental y/o vocal, y la alfabetización musical.

Palabras clave: educación musical (Tesauros); cognición musical, corporeizada, estrategias educativas, iniciación musical, investigación-acción (Palabras sugeridas por los autores).

Musical initiation in children under nine years old, through embodied music cognition: an action-research study

Abstract: The objective of this study was to evaluate the scope of an intervention in the development of musical skills, prior to the execution of an instrument, through embodied music cognition, in children under nine years of age from a musical initiation school in the city of San Luis Potosí. The action research design was practical, in four phases: diagnosis of the problem, design, implementation and evaluation of the intervention. The sample consisted of six music teachers who played different instruments with whom the main needs in musical initiation were explored and seven children between six and eight years old who were the participants. The intervention consisted of fifteen sessions, four hours a day, for over three weeks. Semi-structured interview techniques were used to collect data for the diagnosis and participant observation was used for the intervention. The evaluation model was responsive and constructivist, through observation and interviews with the participants. The results showed the development of musical skills, artistic and music creativity, and social skills, through the linkage between domains with a higher and lower degree of knowledge. Finally, it is proposed that music teachers integrate embodied music cognition strategies prior to the execution of instruments and break with the trend of music education that devalues the role of the body in musical learning and exalts instrumental and/or vocal performance, and musical literacy.

Keywords: music education (Thesaurus); musical cognition, embodied, educational strategies, musical initiation, action-research (Words suggested by the authors).

Inicição musical em meninos e meninas menores de nove anos, por meio da cognição musical incorporada: um estudo de pesquisa-ação

Resumo: O objetivo do estudo foi avaliar o alcance de uma intervenção no desenvolvimento de habilidades musicais, prévia à execução de um instrumento, por meio da cognição musical incorporada, em meninos e meninas menores de nove anos de uma escola de iniciação musical da cidade de San Luis Potosí. O desenho da pesquisa-ação foi do tipo prático, em quatro fases: diagnóstico do problema, desenho, implementação e avaliação da intervenção. A amostra foi composta por seis professores de música de diferentes instrumentos com quem foram exploradas as principais necessidades na iniciação musical e sete meninos e meninas participantes entre seis e oito anos de idade. A intervenção consistiu em quinze sessões, quatro horas por dia, distribuídas ao longo de três semanas. Foram utilizadas técnicas de entrevista semiestruturada para coletar os dados de diagnóstico e a observação participante foi usada para a intervenção. O modelo de avaliação foi responsivo e construtivista, por meio de observação e entrevistas aos atores sociais participantes. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento das competências musicais, da criatividade artística e musical e das competências sociais, através da articulação entre domínios com maior e menor grau de conhecimento. Propõe-se que os professores de música integrem estratégias de cognição musical incorporada antes de executar os instrumentos e acabem com a tendência da educação musical que desvaloriza o papel do corpo na aprendizagem musical e exalta a performance instrumental e/ou vocal, e a alfabetização musical.

Palavras-chave: educação musical (Tesauros); cognição musical, corporeidade, estratégias educativas, iniciação musical, pesquisa-ação (Palavras sugeridas pelos autores).

Introducción

Existe una predisposición biológica del ser humano hacia la música, con rasgos performativos, comunales y multimodales. Este último, se refiere a la inclusión de elementos auditivos, visuales y kinestésicos (Dissanayake, 2014). El movimiento es relevante en el proceso de formación y desarrollo musical, por lo que es necesario proporcionar al individuo experiencias musicales, a través de las cuales pueda comunicarse y almacenarlas en su memoria para su posterior utilización (Shifres, 2007). Sin embargo, en el contexto mexicano, existe una tendencia hacia la educación musical que ha desvalorizado el papel del cuerpo en el aprendizaje musical y exaltado la ejecución instrumental y/o vocal, y la alfabetización musical (Martínez, 2014; Shifres y Holguín, 2015).

El desarrollo de habilidades musicales en niños y niñas se ha abordado desde distintas perspectivas. Se han desarrollado intervenciones por medio de: atención visual, auditiva, interior e integral (Martín, 2006); método de desarrollo del intelecto musical (Aristizábal, 2007); práctica de la creación musical (Del Barrio, 2012); programa de actividades musicales en casa (Díaz, 2012); movimiento (Manresa, 2015).

Un estudio de caso cualitativo realizado en España evaluó un programa de intervención de nueve sesiones, enfocado al desarrollo de la atención, percepción sonora, visual y táctil, memoria auditiva, visual y motriz, orientación espacial e imitación de actitudes, con un grupo de seis alumnos de cinco y seis años. Las actividades realizadas se enfocaron en la notación musical, alturas musicales, discriminación auditiva de notas e instrumentos musicales, percepción musical (ritmo), psicomotricidad gruesa, memoria rítmica, reacción hacia la música y canto. La evaluación, pretest-postest y por observación del proceso, se enfocó en actitudes y desarrollo cognitivo. Los resultados indicaron mejora en el desarrollo de conceptos musicales y motrices, excepto en un alumno, además del desarrollo de habilidades sociales, resultado de la interacción (Manresa, 2015).

El presente estudio retomó la perspectiva implementada por Manresa (2015), pero a diferencia de ese estudio se resaltó el uso de la cognición musical corporeizada como estrategia para el cambio epistemológico, para acceder al conocimiento musical por medio de la vinculación música-mente-cuerpo, en un ambiente de interacción sonora e interpersonal.

La cognición corporeizada refiere a la serie de procesos en los que, a partir de la experiencia física y su concientización, la persona elabora conceptos, refuerza o reelabora los ya establecidos, los dota de significado y los organiza en un proceso permanente de reconceptualización y recategorización (Peral, 2017). De forma general, se puede explicar que la experiencia se produce en el contacto del cuerpo con el entorno y la experiencia en contacto con la mente genera el conocimiento, y ese conocimiento (emociones, imaginaciones y pensamientos) es categorizado y conceptualizado según lo previamente corporeizado (*embodiment*). Así, "la experiencia corporeizada es tanto el detonador como la base en la que se sustenta el sistema cognitivo" (Peral, 2017, p. 33), es mediante la interacción del cuerpo con el entorno que la persona adquiere conocimientos (Milomes y Valles, 2019).

En este mismo sentido, la cognición musical corporeizada consiste en la relación entre "los rasgos de la música, y el modo en que es experimentada por el sujeto a través de su mente y su cuerpo como un todo indivisible" (Jacquier y Pereira, 2010, p. 68). La persona elabora metáforas o esquemas-imagen y realiza "correspondencias entre un dominio de experiencia más conocido (...) y otro menos conocido (...), con el fin de organizar este último" (Martínez, 2014, p. 73). Elabora y reelabora sus esquemas de conocimiento mediante el contacto directo con los rasgos de la música, desde la percepción, la ejecución o la composición musical, y realiza un intercambio de esquemas entre dominios más o menos conocidos.

La cognición musical corporeizada puede ser de dos tipos, ambos integrados en las actividades del presente estudio: 1) fuerte, cuando ocurre un compromiso directo del cuerpo con la música por medio de movimientos explícitos; o 2) débil, cuando el compromiso es indirecto mediante la imaginación, recuerdo y observación del movimiento (Jacquier y Pereira, 2010). Entonces, involucrar el cuerpo no implica sólo usarlo explícitamente -movimiento manifiesto-, sino que también es imaginarlo a partir del registro que tenemos de las experiencias corporales pasadas. Ambos tipos de movimiento nutren a la experiencia musical favoreciendo, enriqueciendo y fortaleciendo la construcción de significados musicales (Pereira y Jacquier, 2011).

Al respecto, Martínez (2014) señala que el involucramiento de la persona con la música puede variar en el grado de visibilidad, consciencia y compromiso. Ello puede manifestarse, de acuerdo con la autora, "desde articulaciones corporales como mover el pie marcando una pulsación en sincronía temporal con la música hasta el contagio emocional o la empatía" (p. 75). Por su parte, Shifres (2007) señala que el movimiento en música puede desarrollarse de dos maneras: a) como elemento que facilita la creación de significados en el alumno, en la interacción sonora e interpersonal, ligado a la percepción musical; b) como elemento que potencia la comunicación y la expresión de significados por parte del ejecutante. El movimiento es relevante en el proceso de formación y desarrollo musical, por lo que es necesario proporcionar al individuo experiencias musicales a través de las cuales pueda comunicarse y almacenarlas en su memoria para su posterior utilización (Shifres, 2007).

Sin embargo, la implementación de los principios de la cognición corporeizada implica un cambio de paradigmas, ya que como menciona Shifres (2014) "seguimos enfrentados al problema de la naturaleza de los metalenguajes musicales" (p. 138), ligados al modelo conservatorio (desarrollo de destrezas técnicas y conocimientos teóricos) y a la hegemonía de la notación musical. En el transcurrir de la historia de la música occidental, el cuerpo se ha desvalorizado como elemento susceptible de adquirir significado (Martínez, 2014); no obstante, existe cierta resistencia a la descorporalización de la música que reside en "su función expresiva, comunicacional y emocional" (Shifres, 2007, p. 6).

En cuanto a la habilidad musical, Asprilla (2015) propone adoptar una visión holística, es decir, "un conjunto de aptitudes, un potencial de inteligencia musical y un sistema de disposiciones culturales [entornos y experiencias previas] susceptibles de desarrollo a través de interacciones pedagógicas y comunicativas" (p. 66). Sin olvidar que para que un aprendizaje sea significativo deberá relacionarse con sus esquemas previos de conocimiento, en los cuales sobresalen una serie de subsunsores o ideas-ancla, que en suma configuran la estructura cognitiva de un individuo en uno o varios campos del conocimiento (Ausubel, 1983). Trabajar en una iniciación musical se justifica al precisar que es necesario conocer el estado de la estructura cognitiva y facilitar la construcción de subsunsores antes de proseguir con el proceso de aprendizaje, ya que, en ausencia de conocimientos previos en el alumno, no habrá conocimiento potencialmente significativo (Ausubel, 1983). Asimismo, es necesario motivar al alumno y adquiera la actitud necesaria para desarrollar los aprendizajes.

En el ámbito de educación musical, el profesor-investigador Rusinek distingue dos tipos de conocimiento musical que considera complementarios, ya que representan la realidad de maneras distintas: procedimental, enfocado hacia la práctica, y declarativo, enfocado hacia los conocimientos teóricos. El autor citado plantea la necesidad de crear una conexión entre los conceptos musicales adquiridos por el alumno y la experiencia musical en la práctica, que favorezca la creación de aprendizajes significativos (Rusinek, 2006).

El presente estudio pretendió evaluar si efectivamente la intervención por medio de la cognición musical corporeizada ayuda en el desarrollo de habilidades musicales, previo a la ejecución de un instrumento. Para ello, se eligió la Escuela de Iniciación Musical (EIM), la cual surgió como orquesta en 1992 y desde entonces contaba con los profesores, espacio e instrumentos necesarios para incorporarse al Proyecto Nacional de Pedagogía Musical. El encargado del diseño curricular fue el profesor José Miramontes quien, junto al profesor Carlos Undiano, presentaron la propuesta ante la Secretaría de Educación, que evaluó la viabilidad del proyecto y lo aceptó en 1997. Al inicio, se impartieron clases de instrumentos orquestales y después se incorporaron el piano y la guitarra. La edad de ingreso era a partir de los seis años (C. F. Undiano, comunicación personal, 23 de enero de 2020).

La EIM, aún como orquesta, inició actividades en el parque Tangamanga, posteriormente se trasladó a la calle de Fuero, cerca de la Caja del Agua; actualmente se ubica en Miguel Barragán 535, en el barrio de San Miguelito. El proyecto iniciado como orquesta en 1992, y escuela de iniciación musical en 1997, puede considerarse exitoso semillero de orquestas como la Sinfónica de San Luis Potosí y la Sinfónica de la Universidad, (C. F. Undiano, comunicación personal, 23 de enero de 2020). En la actualidad, la EIM es una institución descentralizada de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), que ofrece estudios de iniciación musical en nivel básico y medio; sin embargo, ya no se reciben a menores de nueve años debido a los requerimientos físicos necesarios para la ejecución de cada instrumento, por la mayor demanda en niñas y niños de entre 8 y 12 años, y los pocos maestros con que se cuenta, incluso cuando existe una población interesada en que se inicie desde edades más tempranas.

Metodología

Se presenta una investigación de enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción de tipo práctico (Creswell, 2012) en cuatro fases secuenciales para abordar un problema común: la formación musical de menores de nueve años. El objetivo fue evaluar el alcance de una intervención de tipo investigación-acción para el desarrollo de habilidades musicales en la iniciación musical, previo a la ejecución de un instrumento, por medio de la cognición musical corporeizada, en un grupo de niñas y niños de entre seis y ocho años, para ofrecer alternativas de formación musical a menores de nueve años, en una escuela de iniciación musical de la ciudad de San Luis Potosí.

Fases

1ª "Un libro lleno de historias", fase diagnóstica

En esta fase de investigación se contextualiza la situación objeto de estudio, por medio de las narrativas de los profesores de la EIM, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical, lo cual permite apreciar las principales necesidades educativas y propuestas para el desarrollo de habilidades musicales previo a la ejecución de instrumento. La muestra fue selectiva de profesores expertos de entre 39 y 60 años, que imparten clases en la EIM, un docente por familia de instrumentos (cuerda frotada, cuerda pulsada, cuerda percutida, aliento-madera y percusiones). Como técnica se empleó la entrevista semiestructurada, que abordó las siguientes dimensiones: experiencia docente, procesos de enseñanza, necesidades para la ejecución instrumental y acciones propuestas, todas fueron audiograbadas. Después se transfirió el audio a un procesador de textos y se utilizó el análisis de contenido cualitativo, con codificación inductiva y categorización mediante procesos de agrupación de códigos.

2ª “Echar a volar la imaginación”, fase de diseño de la intervención

Durante esta fase se desarrolla el contenido de 15 sesiones diarias, implementadas durante tres semanas, de cuatro horas cada una. La intervención se planeó para el horario matutino y en un espacio abierto (patios de juego) para favorecer el juego, expresión, movimiento y creatividad (Balanta y Peñaranda, 2016). El enfoque de aprendizaje de la intervención fue constructivista, centrado en desarrollo de habilidades requeridas para la ejecución de un instrumento (resultados de la primera fase), principalmente, percepción musical y psicomotricidad, con actividades de: audición musical, representación artística de la música, percepción auditiva y musical, ejercicios de respiración, canto, psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina; todas ellas realizadas de manera lúdica, con la intención de vincularlas a nuevos aprendizajes musicales.

Las actividades implementadas promovieron el desarrollo conjunto de la habilidad musical, debido a la dificultad para desagregar sus componentes. Asimismo, se intercalaron actividades individuales y grupales, de mayor y menor grado de intensidad, con la finalidad de brindar a los participantes espacios de activación y relajación (Balanta y Peñaranda, 2016; Luna y Terán, 2019). Varias de las actividades de psicomotricidad se incorporaron de Kovács y Pásztor (2010).

Los materiales requeridos se reunieron con apoyo de la EIM y los investigadores. En el diseño e implementación participaron dos profesores de la EIM y una alumna de la Licenciatura en Psicopedagogía de octavo semestre. El apoyo de la EIM fue un elemento imprescindible para la realización de esta intervención, al proporcionar las facilidades (instalaciones, acceso en periodo vacacional, vigilancia, aseo) para la implementación del proyecto.

También, durante esta fase se analizó la estrategia de muestreo de los participantes en la intervención, para lo cual se estableció un cupo máximo de 20 participantes, los criterios de inclusión fueron: niños y niñas con edades que oscilaran entre los seis y ocho años, que radicaran en la ciudad de San Luis Potosí, que no hubieran recibido enseñanza en la ejecución de un instrumento musical y que contaran con autorización de los padres o tutores para participar.

Durante esta fase, el protocolo de la investigación se sometió a revisión del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (CEIPSC), el cual emitió el dictamen aprobatorio del proyecto y le asignó el número de registro 213 043 2019.

3ª “Se necesita un programa de educación inclusiva”, fase de implementación de la intervención

Esta fase se inició con la convocatoria de participación, para ello, se colocaron carteles de difusión en espacios públicos y en redes sociales. En el proceso de intervención se incluyó al total de participantes interesados, se reunió la muestra de tres niñas y cuatro niños, uno de ellos estaba diagnosticado con Síndrome de Asperger. Durante la intervención fue necesario considerar aportes teóricos sobre la educación inclusiva junto con el aprendizaje cooperativo, ya que propicia la construcción de conocimientos por medio de la interacción entre alumnos y, entre alumnos y profesorado (Castellanos Patiño, 2018; Pujolàs, 2012). En esta intervención, los participantes contaban con distintos tipos de enculturación, intereses y motivaciones hacia la música, aptitudes artísticas, musicales, motrices y creativas. Sin embargo, el trabajo en conjunto propició la comunicación y cooperación entre ellos, en la realización de las actividades y la construcción de conocimientos. En la figura 1 se muestran los procesos de interacción, surgidos a la par del desarrollo de habilidades musicales en los participantes.

La recolección de los datos del proceso de intervención se realizó mediante la técnica de observación participante activa, en que el observador maximiza su incorporación a las tareas del grupo, permite conocer los intereses, expectativas y actitudes de los participantes (Peña, 2011).

El instrumento de recolección de datos fue el diario de campo (Piñeiro, 2015). Los datos recogidos del proceso de intervención fueron descripciones e interpretaciones de las habilidades musicales desarrolladas por cada participante, así como de las interacciones y experiencias entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en una EIM de la ciudad de San Luis Potosí, con la finalidad de tener una visión holística del proceso como fenómeno social. Se capturaron los datos del proceso de intervención mediante anotaciones en diarios de campo y videograbación de las sesiones como herramienta auxiliar en la conformación de los datos.

Figura 1
Actividades de cognición musical corporeizada



4ª "Metodología sensible, abierta y flexible", fase de evaluación de la intervención

Para evaluar la intervención se decidió analizar el proceso individual de aprendizaje de los participantes, y además el desarrollo y alcance de la intervención. No fue un experimento, dado que se comparte la idea de que es imposible comprender fenómenos educativos por medio de experimentos controlados de laboratorio y la cosificación de la realidad (Carbajosa, 2011). Es necesaria una metodología sensible, abierta y flexible, que considere el carácter singular, imprevisible, cambiante y complejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2008).

Como líneas de análisis, se consideraron las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados (participantes y profesores), con la finalidad de responder a sus necesidades, ya que serán ellos, en dado caso, los usuarios de la información resultante. Este modelo fue propuesto por Guba y Lincoln, llamado de cuarta generación: respondiente y constructivista (Escudero, 2003), que se relaciona con la evaluación participativa, realizada por la instancia ejecutora y las personas beneficiarias del proceso educativo (Perea, 2010). Se categorizó el proceso de cada uno de los participantes y se transfirió a siete concentrados (uno por participante), para visualizar los fragmentos de las notas de campo en cada categoría; posteriormente, se realizó un análisis de contenido temático inductivo de donde surgieron los elementos categoriales mencionados en la tabla 1.

Tabla 1
Categorías y subcategorías de la evaluación de la intervención

Categorías	Subcategorías
1.Habilidades perceptivo-musicales (HPM)	1.1 Percepción musical (PM) 1.2 Reacción hacia la música (RHM) 1.3 Representación de la música (RDM)
2.Habilidades psicomotrices (HP)	2.1 Psicomotricidad gruesa (PG) 2.2 Psicomotricidad fina (PF) 2.3 Respiración (R) 2.4 Canto (C)
3.Creatividad (C)	3.1 Creatividad artística (CA) 3.2 Creatividad musical (CM)

Resultados

Fases de diagnóstico y diseño

En la exploración de campo y entrevista con los profesores de música de la EIM se identificaron las necesidades de educación que perciben en la práctica con sus estudiantes que inician la ejecución de instrumentos. Particularmente, se destacan dos categorías 1) Experiencias docentes y 2) Elementos para el desarrollo musical, las cuales se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Elementos retomados del diagnóstico de la problemática

Experiencias en la práctica docente	Didáctica inicial	Elementos para el desarrollo musical	Características a observar en los alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del alumno y empatía · Acercamiento al instrumento · Lectura del código musical · Ejecución del instrumento · Lecciones predefinidas y extranjeras 		<ul style="list-style-type: none"> · Gusto por el sonido del instrumento · Características físicas (corporalidad) · Estado de salud · Aptitudes musicales (ritmo)
	<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ejercicios para la administración del aire · Ejercicios rítmicos · Ambiente lúdico 		<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> · Técnica/posición · Audición/percepción corporeizada · Intuición rítmica · Respiración consciente · Ritmo y afinación internos · Psicomotricidad fina y coordinación · Fuerza en extremidades superiores
	<p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ausencia de lecto-escritura · Apego familiar · Desarrollo físico (corporalidad) · Sobrecarga de asignaturas · Comportamiento · Atención · Formación docente 		<p>Aspectos a desarrollar en iniciación</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo auditivo · Psicomotricidad · Canto · Percepción musical corporeizada · Desarrollo musical previo (cognición musical corporeizada-ritmo, intuición auditiva, desarrollo artístico)

En la categoría: "Experiencias en la práctica docente" se aprecia una mirada del profesor hacia sí mismo y hacia el proceso con los alumnos. Los profesores afirmaron tener experiencia en su práctica docente, con menores de nueve años y mencionaron que anteriormente la EIM recibía alumnos de seis años de edad, como establece el artículo 4° del acuerdo de creación, publicado el 20 de agosto de 1997 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí: "Los requisitos de ingreso serán tener una edad mínima de 6 años y que el aspirante sea poseedor de las habilidades específicas para iniciarse en el área musical" (Secretaría General de Gobierno, 1997, p. 1).

Las experiencias de la práctica docente denotan una didáctica inicial que reconoce el valor de la empatía y, además, resaltan la importancia del acercamiento prácticamente inmediato a la ejecución del instrumento, técnica y teoría. Para lograrlo, utilizan estrategias intuitivas de preparación básica que podrían ser generales, independientemente del instrumento ejecutado, como ejercicios de respiración y ritmo, y algunas otras estrategias lúdicas que atraen a los estudiantes y sirven para sortear las dificultades que principalmente se perciben ajenas a la práctica docente, tales como, el comportamiento, atención, apego familiar, entre otras, como se describe en la tabla 3.

En lo que respecta a los "Elementos para el desarrollo musical", los profesores describen características que se deben observar en los estudiantes y que refieren a características individuales; además, se identifican las habilidades y aspectos a desarrollar en la iniciación, esa información ejemplificada se encuentra en la tabla 4. Un aspecto que se aborda en esta segunda categoría demuestra que, desde la perspectiva de los profesores entrevistados, la enculturación y la formación musical previa a la ejecución instrumental, deben considerarse en el desarrollo musical de los alumnos.

No hay nada como que tengan un antecedente. Por ejemplo, si desde los tres años, cuatro años, ya tuvieron experiencia a la iniciación musical, en el sentido de jugar con la música y experimentar, por ejemplo, cantar con su mamá, cantar con su maestra, cantar con su papá, o jugar, brincar en el ritmo, o aplaudir, o hacer cosas con la música, que tengan una sensación corporal, pues estaría maravilloso. Sería una maravilla si llega un niño a la iniciación con un desarrollo auditivo, porque entonces el niño va a entender, va a ser más intuitivo musicalmente, o por lo menos va a desarrollar de mayor manera o va a ser más consciente de lo que hace. (Entrevista a profesor EIM)

Tabla 3

Descripción de las subcategorías de la categoría "Experiencias en la práctica docente"

Elementos de análisis		Narrativas de los profesores (comunicación personal, febrero-abril, 2019)
Didáctica inicial	Conocimiento del alumno y empatía	Generalmente la primera clase es de plática, más que de tocar, porque es muy importante saber el concepto que tiene el niño de la música (E1). La primera clase era para conocernos, prácticamente, yo le hacía algunas preguntas acerca de su contexto (E5).
	Acercamiento al instrumento	Siempre tocamos, desde la primera clase tocamos, en una mesa, para que baqueteen y sientan el pulso, y sientan el golpe del ritmo, siempre, desde la primera clase (E3).
	Lectura del código musical	Se van aprendiendo notas, de diferentes valores, silencios (E2). La primera clase vemos lo que son las negras, el pulso (E3).
	Ejecución del instrumento	Vamos a suponer que ya emitieron un sonido, desde ese sonido nos vamos a basar para construir una escala, para conocer ciertas posiciones (E2). Empezarlo a pulsar, ejercicios pequeños, con manos separadas, así gradualmente hasta que involucrábamos las dos manos, mano izquierda, mano derecha, con notas sueltas, con arco, siempre era el mismo comienzo (E5).
	Lecciones predefinidas y extranjeras	Un libro gradual, ese libro todos lo llevan, todos lo llevan y todos lo tienen que terminar (E2). Es una recopilación de estudios y ejercicios para violín, generalmente lo tomo de un compositor que se llama Schinichi Suzuki (E5).
Estrategias didácticas	Ejercicios para administración del aire	Es muy característico ponerles un ejercicio en donde detienen una hoja de papel en la pared con su sola respiración, entonces tienen que tomar aire y a una distancia prudente tienen que detener la hoja solamente con el aire (E2).
	Ejercicios rítmicos	En algunas ocasiones, ya cuando batallo mucho con un alumno, canto canciones que utilizo en preescolar para que él sienta la música, que él la sienta, marchamos (E3).
	Ambiente lúdico	Hacemos un poco de juegos rítmicos, a veces con palmas, a veces con los pies, y luego ya posteriormente traducir eso a la guitarra (E6).
Dificultades didácticas	Ausencia de lecto-escritura	Nos presentaban varias dificultades a esa edad, de que los niños aún no sabían leer (E2).
	Apego familiar	[...] de que los niños estaban muy apegados todavía al seno familiar, a la mamá, al papá o a la persona que los llevaba a clase, entonces era difícil para ellos estar más de 15 minutos separados de la persona que los llevaba a la clase porque tienen esa sensación del abandono(E2).
	Desarrollo físico (corporalidad)	[...] a esa edad tan temprana todavía no están desarrollados bien sus pulmones, los dientes de leche teníamos el problema de que se les caían en la etapa de que estaban aprendiendo a emitir el sonido (E2).

Sobrecarga de asignaturas	[...] el niño se empieza a fastidiar de muchas materias y se cansa, entonces ya no quiere venir (E3).
Comportamiento	Me han tocado, casi salidos de kínder, sí y este y que me han dejado encerrado aquí en el salón, y que llegan y se esconden, o sea primero tienen un comportamiento como de primaria, así como de kínder, como de no saben ni por qué (E4).
Atención	Los más pequeños no logran mantener su atención mucho tiempo (E6).
Formación docente	Van pasando los años y vas más o menos, este, aprendiendo a cómo manejarlos, no porque uno haya tenido la preparación para dar clase a niños de esa edad, que debería de ser (E4).

Tabla 4

Descripción de las subcategorías de la categoría "Elementos para el desarrollo musical"

Elementos	Narrativas de los profesores (comunicación personal, marzo-abril de 2019)	
Características a observar en los alumnos	Gusto por el sonido del instrumento	Primero, si les gusta el sonido del instrumento (E2).
	Características físicas (corporalidad)	[...] dimensión de brazo adecuado, el tamaño de la mano, principalmente es una característica, casi sería una condicionante (E5).
	Estado de salud	[...] ver que no tengan problemas por ejemplo de asma, que tengan su dentadura en buen estado, que no estén mudando de dientes (E2).
	Aptitudes musicales (ritmo)	Lo más importante es que tengan memoria rítmica, principalmente, yo hago un ritmo y ellos lo tienen que recordar y lo tienen que hacer, repetir; inclusive, les pongo un ejercicio de coordinación también (E3).
Habilidades	Técnica/posición	Una técnica más, más o menos correcta dentro de las capacidades y posibilidades del niño, desde el principio (E1).
	Audición/percepción corporeizada	Es muy importante primero que entiendan la música desde la audición y la percepción, más que desde la visión, hay que entender la música con el cuerpo entero (E1).
	Intuición rítmica	Sería una maravilla si llega un niño a la iniciación con un desarrollo auditivo, porque entonces el niño va a entender, va a ser más intuitivo musicalmente, o por lo menos va a desarrollar de mayor manera o va a ser más consciente de lo que hace (E1). Desde que empiezan a caminar los niños, para mí, desde ahí tenemos que ya empezar al niño, a instruirlo, a llevar el pulso, a que camine, a hacer una educación musical, con los pequeñitos (E3).
	Respiración consciente	Empiezan a reconocer que si toman suficiente aire pueden sacar cierto sonido, con cierta calidad, con cierto matiz (E2).
	Ritmo y afinación internos	Encontrar su ritmo interno (E2). En percusiones se golpea nada más, pero sí debe tener el ritmo, saber coordinar, saber esperar el tiempo, o sea eso es lo más importante, llevar el pulso, mantener el pulso, eso es lo más importante (E3).
	Psicomotricidad fina y coordinación	La coordinación, es muy importante, coordinar ambas manos, mano izquierda, mano derecha, movimientos psicomotores finos, muy exactos, y el sentido de la afinación interna, son claves para que tenga una buena ejecución instrumental en el violín (E5).

	Fuerza en extremidades superiores	[...]la coordinación, la fuerza, tener una buena musculatura sobre todo en la mano izquierda, yo diría que tiene que ver sí la coordinación, pero principalmente la musculatura de los dedos, el desarrollo de la fuerza, y posiblemente también un poco la verticalidad de la columna (E6).
Aspectos a desarrollar en la iniciación	Desarrollo auditivo	Que aprendan a escuchar las notas, que no sean tan visuales pues, que no dependan tanto del contacto visual, mejor que desarrollen su oído (E1).
	Psicomotricidad	El trabajo que sirve para desarrollo de la musculatura y en cuanto a lo intelectual, pues tal vez el reconocer los sonidos antes que producirlos (E6).
	Canto	Creo que lo primero es que canten, primero tienen que conocer su propio instrumento de emisión, sí, su instrumento más natural. Ya después vamos discriminando los sonidos, a lo mejor primero por terceras, que reconozcan que hay timbres diferentes, que hay agudos, que hay graves, y cantar, aparte de cantar canciones, también ciertos sonidos específicos, ciertos intervalos, por así decirlo(E1).
	Percepción musical corporeizada	Que el niño baile, que sienta la música, el pulso, el vaivén, esto es lo que yo les sugiero (E3).

Como aspecto adicional, los profesores señalaron la edad propicia para iniciar en el aprendizaje de cada uno de los instrumentos musicales a los que dedican su práctica (ver tabla 5).

Tabla 5

Edades recomendadas para iniciar el aprendizaje en la ejecución de diferentes instrumentos

Diferentes instrumentos	Edad recomendada
Instrumentos de cuerda frotada: violín y viola (E5)	8 años
Instrumento de cuerda pulsada: guitarra (E6)	11 años
Instrumento de cuerda percutida: piano (E1)	4 a 5 años
Instrumento de aliento-madera: flauta (E4)	8 a 10 años
Instrumento de aliento-metal: corno francés (E2)	8 a 10 años
Instrumentos de percusión (E3)	2 a 3 años

En las narraciones se aprecian estrategias didácticas utilizadas por los profesores, habilidades relevantes para el ejecutante y aspectos a desarrollar en los alumnos, que anteceden la propuesta de esta investigación y sugieren el uso de la cognición musical corporeizada como estrategia para el desarrollo de habilidades musicales en niños y niñas menores de nueve años.

A partir de los resultados se decidió diseñar un programa educativo que contemplara actividades encaminadas al desarrollo de habilidades de percepción musical y psicomotricidad. Esta intervención desarrolló actividades en las que se condujo a los participantes a salir al encuentro de los demás, observar a sus compañeros, interactuar, comunicarse y apoyarse. Se motivó a los participantes en el libre desarrollo de sus habilidades musicales, artísticas y sociales, lo que enriqueció el proceso por las experiencias surgidas en el contexto de aprendizaje.

Fases de intervención y evaluación cualitativa

En este apartado, integramos las variaciones en el desarrollo de habilidades musicales, previo a la ejecución de un instrumento, en menores de nueve años, antes y después de la intervención basada en la cognición musical corporeizada. Cabe destacar que, la valoración inicial y final sobre el desarrollo de habilidades musicales, la realizó una profesora de música con amplia trayectoria y sus análisis se basaron en contrastar las habilidades musicales de niñas y niños antes y después de exponerse a una intervención sobre cognición musical corporeizada. En la tabla 6, se describe, de forma general, la evolución de cada caso durante la intervención.

Tabla 6
Habilidades desarrolladas con la intervención en cada caso de análisis

Caso	Relatoría sobre habilidades musicales al inicio	Relatoría sobre habilidades musicales al final
Unicornio	Le gustaba bailar, con o sin música. Cuando hubo música en el ambiente reaccionó con movimiento de su cuerpo. Comenzó la intervención un poco tímida y buscó compañía en una niña sociable del grupo. Mostró poca tolerancia al ruido, a ensuciarse y al error. Manifestó actitud competitiva e imitación de acciones de otras niñas del grupo.	Aumentó su tolerancia. Comprendió el sentido de escuchar música acostada y trató de relajarse. Durante las actividades de representación de la música se concentró para crear conexión con la música escuchada. Incorporó las actividades de psicomotricidad fina con globos y pelotas, y de respiración como parte de su juego fuera de la actividad. Se percató que podía combinar el movimiento, su baile, con la música, para ganar precisión en sus movimientos. Cantaba por iniciativa propia, a un ritmo constante y afinación interválica correcta, además de crear canciones.
Bailarina	Niña desinhibida, sociable. Le gustaba bailar y moverse al ritmo de la música. Compartió dicho gusto con las otras niñas del grupo. En ocasiones estuvo inquieta al escuchar música. Representó la música por medio de dibujos y figuras de plastilina. Mostró dificultad para coordinar sus movimientos en ausencia de música. Se desafinaba al cantar a capella.	Cuando hubo música en el ambiente y vio a sus compañeras bailar, se acercó y bailó al ritmo de la música. Representó la música con disfraces. Al incorporar la música logró seguir el pulso a través de sus movimientos. Se interesó en producir sonidos en el piano e imitarlos con su voz de manera afinada, además de crear canciones.
Mariposa	Niña tranquila de voz baja. Sus movimientos eran flojos y mostró dificultad para coordinarlos con el pulso de la música.	Se integró con sus compañeras por medio del baile. En las últimas sesiones se relacionó con todos sus compañeros por medio del juego. Cuando hubo música en el ambiente se movió al ritmo de la música. Representó la música de distintas maneras que prosperaron a lo largo de la intervención. Evocó recuerdos por medio de la música, despertó su imaginación y sensibilidad musical. Incorporó los ejercicios de respiración en su juego. Coordinó sus movimientos con la música, apoyada en el movimiento general de su cuerpo y la concentración en las actividades.
Dinosaurio	Le gustaba brincar, correr y jugar. Mostró facilidad para socializar con niños, niñas y adultos. Escuchaba la música con atención, relajado, pero influían en él los comportamientos de algunos de sus compañeros.	Incorporó la escucha musical a su rutina de relajación. Cuando hubo música en el ambiente siguió el ritmo con la cabeza o tocó un instrumento fabricado con materiales reciclados. Incorporó la actividad de respiración en su juego fuera de la actividad. Siguió el pulso de la música por medio de su cuerpo. Manifestó interés por los instrumentos de percusión, en especial los timbales, e iniciativa para dirigir, marcaba los tiempos fuertes de la música al agitar las baquetas con sus brazos y seguía el pulso de la música con movimientos de su cabeza.
Camión	Niño con síndrome de Asperger. Le gustaba dibujar camiones para relajarse, hablar fuerte, platicar de su familia, autos, planes a futuro y conversar con adultos. Su ritmo fue poco uniforme. Sus movimientos fueron toscos y desordenados al coordinarlos con la música.	Logró relacionarse con sus compañeros e inclusive, creó un vínculo de amistad con uno de sus compañeros. Al escuchar música permaneció tranquilo, a veces estático, se relajaba. Desarrolló patrones rítmicos en compás de 4/4 por medio de instrumentos elaborados con materiales reciclados, instrumentos de percusión y el piano. Al concentrarse, sus movimientos se volvieron regulares al coordinarlos con la música. Utilizó el baile para seguir el pulso de la música. Cantó por iniciativa propia o del grupo mientras comía o trabajaba.
Joshi	Imitaba el comportamiento de uno de sus compañeros. Cuando hubo música en el ambiente se movió con ritmo, brincó de cuclillas y movió su cabeza hacia arriba y hacia abajo. Se movía con libertad, sentía el pulso de la música, pero sus movimientos fueron imprecisos.	Jugaba con todos sus compañeros. Trató de guiarse de sus compañeros para coordinar sus movimientos. Se concentró y coordinó sus movimientos en la mayoría de las actividades.
Avión	Escuchaba la música con atención, relajado, acomodaba su lugar para recostarse y después de la actividad recogía su tapete y lo doblaba. Le gustaba bailar, pero mostró dificultad para coordinarse con la música. Sus movimientos fueron flojos e imprecisos. Le gustaba cantar, pero se desafinaba.	Incorporó las actividades de psicomotricidad fina con globos y pelotas y las actividades de respiración como parte de su juego fuera de la actividad.

Discusión

Los profesores que participaron en el estudio reconocieron carencias en su formación profesional, en la que predomina una formación académica del profesor de instrumento musical (Liston y Zeichner, 1993); situación que los obligó a generar estrategias para sortear dificultades en la práctica: ausencia de lecto-escritura, apego familiar, desarrollo físico, sobrecarga de asignaturas, entre otras, lo que coincide con la propuesta que hace Pérez (2005) sobre que el profesor debe desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

Por otra parte, los profesores entrevistados preponderaron aspectos como: lectura del código musical, ejecución gradual, pero inmediata del instrumento, presencia de lecciones predefinidas y extranjeras, y estrategias didácticas indistintas para cada edad de los alumnos. Estos aspectos coinciden con los predominantes en el modelo conservatorio (Shifres y Holguín, 2015). Sin embargo, el estudio y su propia experiencia denotan que es de suma importancia una iniciación previa a la ejecución del instrumento. La habilidad musical es un proceso complejo que abarca la percepción musical, esto es: la relación sensorial y construcción de significados a partir de la enculturación del individuo (Morán, 2010), y la psicomotricidad, el origen y medio para la construcción de aprendizajes musicales (Botella, 2006).

Respecto a la conveniencia de un desarrollo musical, previo a la ejecución instrumental, sobresalen dos aspectos que se complementan: enculturación musical previa y preparación previa a la ejecución instrumental. Sloboda (2012) describe estos dos aspectos, y establece que la enculturación incluye:

Un conjunto compartido de capacidades primitivas que están presentes en el nacimiento o poco después (...), un conjunto compartido de experiencias proporcionadas por la cultura a medida que los niños crecen (...) y un sistema cognitivo general que cambia rápidamente a medida que se aprenden todas las demás destrezas apoyadas por la cultura. (p. 286)

La formación refiere a experiencias específicas que “permiten a una persona ir construyendo sus habilidades sobre los cimientos generales de la enculturación” (Sloboda, 2012, p. 286).

De acuerdo con los resultados obtenidos de la intervención con niñas y niños, las actividades desarrolladas por medio de la cognición musical corporeizada, en un ambiente lúdico y de constantes interacciones entre los participantes, permitieron el desarrollo de habilidades de percepción musical y psicomotricidad, creatividad artística y musical, y habilidades sociales, previo a la ejecución de un instrumento, en un grupo de niñas y niños de entre seis y ocho años de edad. Ellos relacionaron sus esquemas previos de conocimiento con nuevos aprendizajes musicales. Crearon vínculos entre dominios con mayor y menor grado de conocimiento (Martínez, 2014). Al respecto, Anta y Martínez (2007) indican que, existe una correlación o transferencia de significados entre dominios de la experiencia, por medio de la activación de los esquemas-imagen de un dominio, a partir de la interacción en el entorno, para comprender otros dominios.

Algunos participantes desarrollaron procesos de cognición musical corporeizada de tipo débil. A partir de la percepción musical, se estimularon recuerdos que evocaron movimientos y se favoreció la construcción de significados en relación con la música (Pereira y Jacquier, 2011). De igual manera, la interacción con sus compañeros favoreció el aprendizaje en su zona de desarrollo próximo.

Conclusiones

La intervención implementada permitió a los participantes explorar sus habilidades musicales, compartir intereses y expresarse por medio del arte, en un ambiente destinado para ello. Será pertinente diseñar e implementar un nuevo ciclo de investigación-acción, con apoyo del profesorado de la EIM, dado que el estudio denota información suficiente para proponer una implementación permanente de esta intervención sobre cognición musical corporeizada como estrategia capaz de desarrollar habilidades musicales, previo a la ejecución de un instrumento, en niñas y niños de entre seis y ocho años de edad, como alternativa para la formación musical de menores de nueve años, particularmente, considerar a niños con algún trastorno del espectro autista, pues resulta ser de valor para su propio desarrollo. Se requiere un estudio cuyo período de intervención no sea limitativo y más bien dependa del desarrollo de habilidades según los casos de análisis, con sesiones divididas por bloques progresivos. De esa forma, se podrá analizar con mayor detalle la evolución.

Así mismo se plantea desarrollar procesos de formación docente para guiar una práctica reflexiva, generar procesos de autoobservación, autoanálisis, planteamiento y experimentación, con la finalidad de mejorar su práctica. Resulta importante vislumbrar que, entre los factores primordiales en las dificultades en el aprendizaje de la música, se encuentra la falta de hábitos que promuevan procesos autónomos en los estudiantes, haciéndolos dependientes de la instrucción y de las rutas

de aprendizaje establecidas por la metodología usada por el docente, por lo que se necesita favorecer la autonomía desde edades tempranas (Cely-González et al., 2021).

Por último, es necesario enfatizar que esta investigación implicó un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical y promovió, de forma innovadora, el desarrollo de habilidades musicales en niñas y niños, previo a la ejecución de un instrumento, área poco explorada en el contexto mexicano.

Referencias

- Anta, J. F. y Martínez, I. C. (2007). *Evaluando la intervención de procesos transdominio de cognición en una situación de escucha musical*. Documento presentado en las III Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales, Buenos Aires, Argentina: UNLP.
- Aristizábal, L. H. (2007). *Desarrollo de la percepción musical consciente, aplicando el método Brainin, en niños y niñas de 7 años inscritos en el programa curso básico de música de la Universidad de Caldas* (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). RIDUM Repositorio Institucional. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/221>
- Asprilla, L. I. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 2(21), 63-83. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015216383>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Balanta, P. y Peñaranda, Á. M. (2016). *Entornos y ambientes para jugar, disfrutar y aprender*. Editorial Universidad del Rosario.
- Botella, A. M. (2006). Música y psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 6(2), 215-222. https://www.researchgate.net/profile/Ana_Botella_Nicolas/publication/263928344_Musica_y_psicomotricidad/links/5aefef1ea6fdcc8508b95abe/Musica-y-psicomotricidad.pdf
- Castellanos Patiño, M. (2018). Educación inclusiva: límites y posibilidades del trabajo entre la enseñanza especial y la escuela regular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 88-99. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020207>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 183-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982011000200011&script=sci_arttext
- Cely- González, D. I., Mejía -Loaiza, E. E. y Conejo -Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 28-42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050903>
- CONACULTA. (2020). *Memorias 1995-2000*. http://www.conaculta.gob.mx/memoria_conaculta/memorias_1995-2000/
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and Qualitative research*. Pearson.
- Del Barrio, L. (2012). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de educación primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). DIPÓSIT DIGITAL. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50443>
- Díaz, D. (2012). *El efecto de un programa estructurado de actividades musicales en casa en el aprendizaje musical en niños de 2 a 4 años* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Repositorio de Tesis DGBSDI. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000684411
- Dissanayake, E. (2014). Homo musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales? En Español, S. (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (195-215). Paidós.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. https://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

- Jacquier, M. P. y Pereira, A. (2010). *El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada*. Documento presentado en el Seminario adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música. Aspectos educacionales, psicológicos y musicológicos, Buenos Aires, Argentina: SACCoM.
- Jorquera, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de LEEME*, (9), 1-12. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16304/file_1.pdf?sequence=1
- Kovács, G. y Pásztor, Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)* (Reyes de Uña, E., Trad.). Graó. (Trabajo publicado en 2000).
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización* (Routledge, Chapman and Hall, Inc., Trads.). Morata (Trabajo publicado en 1991).
- Luna, A. y Terán, N. (2019). *Cuerpos presentes, cuerpos situados. La cognición corporeizada en los aprendizajes musicales*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14616>
- Manresa, S. (2015). *Creación de una intervención musical para el aula de infantil basada en el movimiento* (Tesis de Grado, Universidad de Valladolid). Repositorio Documental UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12978>
- Martín, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura). PublicaUEx Editorial. https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/servicio_publicaciones/publicaciones/aptitudes-musicales-y-atencion-en-niaos-entre-diez
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En Español, S. (Comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Paidós.
- Mercado, A. (2018). La educación musical en México. Estudio de caso en tres ciudades porfirianas. *El Artista*, (15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87457958004>
- Milomes, L. y Valles, M. (2019). Movimiento corporal y construcción de significado musical. Valoración de criterios para su clasificación. *Arte e Investigación*, (15), 1-15. <https://doi.org/10.24215/24691488e028>
- Morán, M. C. (2010). Psicología y arte: la percepción de la música. *Ciencias*, (100), 58-64. <https://www.redalyc.org/pdf/644/64418307006.pdf>
- Peña, B. (2011). La observación participante. En Peña, B., *Métodos científicos de observación en educación* (pp. 59-77). Visión Libros.
- Peral, F. J. (2017). Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas. *Dimensión Antropológica*, 69, 15-47. <https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/wp-content/uploads/02Dimension69.pdf>
- Perea, O. D. (2010). *Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. <https://www.plataformaong.org/recursos/195/-guia-de-evaluacion-de-programas-y-proyectos-sociales>
- Pereira, A. y Jacquier, M. P. (2011). La corporalidad en la adquisición del lenguaje musical. Una explicación desde la perspectiva de la cognición musical corporeizada. En Shifres, F. y Holguín, P. (Eds.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos*. Teoría e investigación (pp. 175-200). UPTec.
- Pérez, Á. I. (2005). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Pérez, A. I. (2008). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno, J. y Pérez, Á. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Akal.
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, (número especial 1), 80-89. <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116/72>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>

- Rusinek, G. (2006). El aprendizaje significativo en educación musical. *Doce notas*, 54, 17-18. <http://cfiesoria.centros.edu-ca.jcyl.es/sitio/upload/Rusinek-El%20aprendizaje%20significativo%20en%20EM-12Notas54.pdf>
- Secretaría General de Gobierno. (1997, agosto 20). Acuerdo administrativo. Creación de la Escuela Estatal de Iniciación Musical. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí*, pp. 1-2.
- Shifres, F. (2007). *Poniéndole el cuerpo a la música. Cognición corporeizada, movimiento, música y significado*. Documento presentado en las III Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales, Buenos Aires, Argentina: FBA-UNLP.
- Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En Grau, O., Ortega, F., Celedón, G. y Oyarzún, E.(Eds.), *La instancia de la música* (pp. 113-142). UMCE.
- Shifres, F. y Holguín, P. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En Shifres, F. y Holguín, P. (Eds.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación* (pp. 9-19). GiTeV.
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música* (Martín-Andrade, B. y Casas, A., Trads.). Machado. (Trabajo publicado en 1985).
- Sustaita, F. A. (1951). La Primera Opera en San Luis Potosí. Los músicos potosinos Don León Zavala y sus hijos Don Eusebio y Don León. *Letras Potosinas*, 9(100), 8-12.