

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

**Proceso de Musicalización en Niños Preescolares:
La Taxonomía de Kenneth Aigen como Medio Evaluativo
de Funciones Cognitivas**

Natalia Guerra Carrera

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de
Magíster en Educación

Quito, mayo de 2007

**Universidad San Francisco de Quito
Colegio de Postgrados**

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

**Proceso de Musicalización en Niños Preescolares: La Taxonomía de
Kenneth Aigen como Medio Evaluativo
de Funciones Cognitivas**

Natalia Guerra Carrera

Cornell Menking, Ph.D. -----
Director de Tesis y Director de la Maestría

Jay Byron, M.A., M.M. -----
Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ed. D. -----
Miembro del Comité de Tesis

José Julio Cisneros, Ph.D. -----
Decano del Colegio de Artes Liberales

Víctor Viteri Breedy, Ph.D. -----
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, mayo de 2007

**© Derechos de autor
Natalia Guerra Carrera
2007**

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a mi hija María Belén por ser mi inspiración constante, mi motivación profunda y mi mayor apoyo.

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo no hubiese sido posible sin el constante apoyo y confianza de mi familia para quienes expreso mi más sincero agradecimiento.

Agradezco también a mi Director, Cornell Menking por su excelente guía y supervisión. Asimismo a los miembros de mi comité de tesis, Nascira Ramia y Jay Byron por su retroalimentación oportuna.

Expreso mis más sinceros agradecimientos a Nitzia Encalada por abrirme las puertas de su institución para realizar este estudio, y a las profesoras y niños participantes por su entrega en mis clases de música, actitud que me motivó a seguir con este tema de investigación.

Finalmente, agradezco a mi querida amiga Mona Haghjoo por su ejemplo y apoyo incondicional.

Resumen

Este estudio cualitativo examinó los beneficios de las clases de música en el desarrollo y aprendizaje integral de niños preescolares sin necesidades especiales de educación. Basándose en un encuadre teórico del campo de la musicoterapia humanista, la autora implementó la taxonomía de Kenneth Aigen, previamente utilizada con niños con problemas de desarrollo, como medio evaluativo de procesos cognitivos y socio-emocionales durante clases de música basadas en técnicas de improvisación. Dicha taxonomía incluyó niveles progresivos de abstracción cognitiva que se discernieron a partir de conductas musicales como resultado de un proceso de musicalización, es decir, de adquisición y manifestación de destrezas musicales. Asimismo, la intervención que facilitó los procesos de musicalización en los niños preescolares estuvo basada en técnicas de improvisación musicoterapéutica y se la denominó *pedagogía musical basada en improvisación* o PMBI. Los resultados mostraron la eficacia de la taxonomía de Aigen como guía evaluativa de funciones cognitivas en niños preescolares siempre y cuando la intervención musical fuere PMBI. Finalmente, la autora presentó una guía y herramienta de evaluación de fácil acceso para pedagogos musicales en la cual incluyó actividades musicales que podrían facilitar el proceso de musicalización según la taxonomía de Aigen.

Abstract

This qualitative study explored the developmental and learning benefits of music classes in preschool children without special education needs. Taking humanistic music therapy theory as her framework, the author implemented Aigen's taxonomy, which had previously been used with developmentally disabled children, as an assessment tool of cognitive processes during music classes based on improvisational techniques. This taxonomy included progressive levels of musical abstraction which resulted from a music ability acquisition process. Furthermore, the intervention was based on improvisational music therapy techniques and was called *music pedagogy based on improvisation* or PMBI. Results showed the efficacy of Aigen's taxonomy as an assessment tool when the musical intervention was PMBI. Finally, the author presented an evaluation tool for music teachers in which she included music activities that could enhance the process of music ability acquisition according to Aigen's taxonomy.

Tabla de contenidos

Hoja de aprobación de la tesis.....	ii
Derechos de autor.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Tabla de contenidos.....	viii
Tabla de anexos.....	x
I. Introducción.....	1
II. Revisión de literatura relacionada.....	5
A. Musicoterapia creativa, Improvisación clínica y Taxonomía de Aigen.....	5
1. Musicoterapia creativa.....	5
2. La improvisación clínica.....	6
3. Taxonomía de Aigen.....	7
B. El uso de la música en el desarrollo integral.....	10
1. Campo cognitivo.....	10
2. Campo motriz.....	13
3. Campo socio-emocional.....	15
C. Pedagogía musicales vigentes.....	17
D. El desarrollo cognitivo musical.....	18
III. Significado del estudio.....	21
IV. Metodología.....	23
A. Principal pregunta de investigación.....	23
B. Diseño.....	24
C. Sitio y participantes.....	25
D. Estrategias de recolección de datos.....	26

E. Procedimientos y análisis.....	27
F. Rol y sesgos de la investigadora.....	28
V. Resultados.....	30
A. Mi intervención: La clase de música.....	30
1. Introducción y saludo.....	31
2. Primer momento de improvisación.....	31
3. Empezamos el canto y resolvemos un conflicto.....	32
4. Variaciones de la canción y despedida.....	33
B. La taxonomía de Aigen.....	34
1. Nivel 1.....	35
2. Nivel 2.....	36
3. Nivel 3.....	37
4. Nivel 4.....	40
VI. Discusión.....	43
A. La intervención: Su importancia para este estudio.....	43
B. El contexto inicial para el cual se desarrolló la taxonomía de Aigen.....	45
C. Influencia de la metodología del estudio.....	47
VII. Conclusiones y recomendaciones.....	50
Bibliografía.....	51
Anexos.....	54

Tabla de Anexos

Anexo A: Herramienta y guía de evaluación.....	54
Anexo B: Solicitud de ingreso al sitio de investigación.....	59
Anexo C: Consentimiento informado para padres de familia.....	60
Anexo D: Consentimiento informado para profesoras.....	61
Anexo E: Registro de observación	62

I. Introducción

El rol de las artes en la educación continúa siendo una temática de controversia ética y filosófica. Zemelman, Daniels y Hyde en su libro *Best Practices: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, argumentan que pese a que las artes en muchos casos son relegadas al campo de la recreación y entretenimiento, su incorporación en el currículo debe darse dentro de un eje transversal, es decir, como apoyo a las demás áreas del aprendizaje (1998). Tal propuesta se fundamenta por cuanto la educación musical, por ser un arte, facilita y refuerza otras áreas de aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo, en el campo de la educación musical, pocas son las propuestas que incluyen objetivos no-musicales dentro de la planificación pedagógica musical (Poch, 1999; Frega, 1996). Es así que tradicionalmente, las clases de música continúan aislándose del proceso de *aprendizaje integral*, entendiéndose a éste último como todas aquellas destrezas que fortalecen el desarrollo en niños sin necesidades especiales de educación. El objetivo de las clases de música tiende a limitarse a formar músicos, desmereciendo así, las funciones del aprendizaje musical que podrían incorporarse en la educación no-musical (Poch, 1999).

Mi formación previa como musicoterapeuta me ha permitido conceptualizar a la música como un agente de cambio más no como un fin en sí mismo. Kenneth Bruscia, reconocido musicoterapeuta norteamericano define a la musicoterapia de la siguiente manera:

La musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en el que el terapeuta ayuda al cliente (paciente / alumno) a conseguir salud usando experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio (1989, p.29, traducido por la autora).

La educación musical o pedagogía musical, en cambio, es un proceso de intervención en el cual el maestro ayuda al alumno a obtener una habilidad determinada en el campo de la música (Bruscia, 1989). Dentro de mi perspectiva musicoterapéutica, no obstante, la educación musical es un medio de fortalecer otras áreas del aprendizaje, siendo así más importantes los objetivos de aprendizaje no-musical. De esta manera son las experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a partir de ellas las el fundamento facilitador del aprendizaje no-musical.

En la edad preescolar, comprendida entre los 2 y los 5 años, dentro del concepto de aprendizaje no-musical se incluyen todas las destrezas y habilidades que favorecen el desarrollo integral del niño. David y Shaffer definen al desarrollo integral como todas aquellas destrezas y habilidades comprendidas en las áreas cognitiva, motriz y socio-emocional (2000). En un estudio piloto que realicé previamente para definir el rol de la música en el aprendizaje no-musical de niños preescolares encontré que 1) la música es subutilizada como herramienta de aprendizaje por parte de los profesores parvularios y 2) las respuestas conductuales observadas en la clase de música muestran fortalecimiento de destrezas motrices y sociales (Guerra, 2004). Sin embargo, la dificultad para entender el rol de la música en el campo de desarrollo cognitivo, me llevó a buscar dentro del campo de la

musicoterapia una herramienta de evaluación que pudiere ser aplicada en la pedagogía musical.

De esta manera se sentó la base para el presente estudio cuyo propósito fue analizar el impacto de una intervención musical basada en técnicas de musicoterapia creativa (Ver pág. 5) en el desarrollo de destrezas cognitivas y socio-emocionales de niños preescolares. Esta intervención musical innovadora, a la cual se la llamará *pedagogía musical basada en improvisación*, PMBI, se enmarcó dentro del modelo de musicoterapia humanista y se evaluó de acuerdo a la taxonomía propuesta por el musicoterapeuta Kenneth Aigen (1995). Dicha taxonomía valora sistemáticamente las habilidades musicales de acuerdo a la dificultad cognitiva que éstas involucran, de tal manera que las diferentes expresiones musicales demuestran avances a nivel cognitivo. Se escogió el encuadre de la Musicoterapia Humanista, principalmente por que la taxonomía fue desarrollada para este tipo de técnicas musicoterapéuticas.

Tomada del campo de la educación especial y de la musicoterapia, la taxonomía de Aigen sirvió anteriormente para evaluar el desarrollo cognitivo y socio-emocional progresivo en niños con deficiencias de desarrollo (developmentally disabled). En el presente estudio, esta herramienta de evaluación fue utilizada en el campo de la educación musical preescolar regular, es decir, ningún niño en el estudio presentó necesidades especiales de educación.

De esta manera, el propósito de este estudio fue determinar si la taxonomía de Aigen es una guía eficaz para evaluar los objetivos no-musicales planteados por la intervención musical en campos cognitivos y socio-emocionales. Adicionalmente, este estudio buscó analizar el proceso de adquisición de destrezas musicales o

musicalización a partir del enfoque PMBI, ya que el proceso en sí, de adquisición de destrezas musicales refleja el desarrollo cognitivo y socio-emocional de niños preescolares. Finalmente, en base a los resultados de este estudio, se desarrolló una guía de evaluación que podrá servir en el futuro a maestros parvularios de música comprometidos con el valor agregado de la educación musical (Ver Anexo A).

II. Revisión de literatura relacionada

A. Musicoterapia creativa, improvisación clínica y taxonomía de Aigen

1. Musicoterapia creativa

“La musicoterapia es un proceso sistemático de intervención en el que el terapeuta ayuda al cliente (paciente / alumno) a conseguir salud usando experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio” (Bruscia, 1989, p.29, traducido por la autora). Sin embargo, cuando hablamos del uso de la música en el aprendizaje “no musical” y su facilitación de desarrollo integral, estamos refiriéndonos a un tipo de intervención definida por Bruscia (1989) como *Música Evolutiva (Developmental Music)*. Dicha intervención supone en primera instancia que los objetivos de aprendizaje no son musicales, pero se adquieren a partir de relaciones musicales. En segunda instancia, supone que los cliente / alumnos, entran en la categoría de “normales” sin manifestar discapacidades aparentes. Esta última distinción, teóricamente diferencia Música Evolutiva de Musicoterapia Evolutiva. El proceso de adquisición de destrezas musicales, entonces, dentro de una intervención de Música Evolutiva es secundario al proceso de desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo.

No obstante, aún cuando los objetivos de una intervención sean no-musicales, es a partir de la música y el desarrollo del *ser musical*, que la consecución de los mismos se hace posible (Bruscia, 1989). El modelo de musicoterapia conocido como *Musicoterapia Creativa (Creative Music Therapy)* de Nordoff – Robbins establece que

cualquier cambio cognitivo o afectivo a manifestarse en la conducta de un individuo a partir de una intervención musical, se refleja primeramente en su interacción con la música. Es esta interacción musical la que facilitará otros tipo de aprendizaje (Aigen, 1998).

Este conocido modelo de musicoterapia creado por Paul Nordoff y Clive Robbins es actualmente un método muy reconocido en el campo profesional de musicoterapia tanto en Estados Unidos como en Europa. Siendo Nordoff un compositor y pianista virtuoso, y Robbins, un educador especial, su trabajo conjunto con niños discapacitados los llevó a desarrollar una metodología basada en la improvisación musical así como en la psicología humanista (Lorenzo e Ibarrolla, 2000; Aigen, 1998). Dicha metodología se conoce hoy en día como *Improvisación Musical Terapéutica o Improvisación Clínica*. Asimismo, muchos musicoterapeutas formados en este modelo trabajan actualmente en centros especializados de musicoterapia Nordoff-Robbins tanto en Nueva York como en Londres y Australia (2000).

2. Improvisación clínica

La improvisación Clínica “es un método musical de contacto y de comunicación muy individualizado que se emplea para reflejar el ‘aquí y ahora’ de una persona y para involucrarla en intercambios musicales libres o estructurados” (Lorenzo e Ibarrolla, 2000, p. 367). Un concepto fundamental para entender el enfoque de este método es la definición de *niño musical* de Nordoff-Robbins, quienes lo definen como “ese instinto natural de respuesta que todos tenemos ante el

estímulo sonoro y que demuestra que entendemos perfectamente la forma, estructura y características del lenguaje musical” (2000, p. 368). Es importante aclarar que para Nordoff-Robbins, el *niño musical* es una faceta del ser que está intacto en toda persona a pesar de su discapacidad o patología (Bruscia, 1987; Aigen, 1998).

Vale la pena acotar que esta intervención es centrada en la música (*music-centered*) en cuanto pretende provocar cambios en otras áreas del aprendizaje a partir de la música y de las relaciones musicales (Aigen, 2005). Este enfoque se diferencia de un enfoque conductista en que los objetivos de aprendizaje no se planifican con anterioridad, más bien, las necesidades de aprendizaje surgen a partir de los alumnos en el momento de cada clase. Asimismo, este enfoque no utiliza la música como contingencia (Robbins y Robbins, 1991). Al ser centrado en la música, ésta existe independientemente de las conductas que pudieren ser reforzadas. Finalmente, este enfoque tampoco es basado en actividades previas o *activity-based*. Las actividades planificadas por lo general se dan en base a los objetivos y destrezas de aprendizaje que se quieran adquirir; existe un propósito para cada actividad y éstas llevan una secuencia determinada (Frega, 1996). En este enfoque humanista las actividades surgen de las necesidades de los niños (Robbins y Robbins, 1991).

3. Taxonomía de Aigen

Kenneth Aigen, Director de Investigación del Centro de Musicoterapia Nordoff-Robbins de Nueva York, desarrolló una taxonomía de evaluación continua para la práctica de la técnica musicoterapéutica Nordoff-Robbins (Aigen, 1995). Dicha

taxonomía consiste de cuatro niveles de expresión musical que reflejan progresivamente mayor grado complejidad en cuanto a procesos cognitivos y afectivos involucrados en el quehacer musical. La aplicación de esta taxonomía en el tratamiento de niños discapacitados sirvió para justificar el desarrollo en áreas cognitivas y afectivas del *niño musical*, es decir, para sistematizar los niveles de musicalización y su incidencia en la evolución de cada paciente.

a) Nivel 1

El primer nivel definido como nivel de habilidades musicales concretas o básicas requiere de las siguientes destrezas: a) percepción y entendimiento de tonos sucesivos como melodías, b) reconocimiento de patrones rítmicos, y c) ejecución y canto de melodías conocidas o improvisadas (Aigen, 1995). Aigen enfatiza que dichas habilidades deben entenderse como procesos de percepción musical más elaborados que el aprendizaje memorístico.

b) Nivel 2

El segundo nivel, o nivel de inteligencia musical dinámica incluye destrezas cognitivas de percepción armónica, entendimiento de estructuras subyacentes dentro del ritmo y la melodía, y abstracción y complejidad en los acompañamientos musicales. Es evidente que en este nivel, los procesos cognitivos que se evidencian musicalmente incluyen niveles de abstracción superiores a los del nivel 1 (Aigen 1995).

c) Nivel 3

El tercer nivel de esta taxonomía, nivel de entendimiento musical estético y creativo, involucra habilidades de discernimiento estético, es decir, entender a los

sonidos como agradables o desagradables, adornar motivos melódicos, crear nuevos patrones, improvisar utilizando elementos de estilo y género musical (Aigen, 1995).

d) Nivel 4

Finalmente, el nivel 4, o nivel de expresión afectiva, compromete la habilidad para expresar emociones y relacionarse con otros afectivamente a través de elementos musicales. Este nivel incorpora componentes socio-afectivos que no estaban incluidos en los niveles anteriores, pero resulta importante acotar, que la expresión socio-afectiva presupone nociones cognitivas estéticas y creativas, razón por la cual este es el más alto nivel dentro de la taxonomía descrita (Aigen, 1995).

La taxonomía presentada por Aigen (1995) posibilita evaluar y planificar actividades musicales dentro de un programa sistemático y se utilizó en este estudio. Si consideramos que la meta pedagógica de una intervención musical es estimular el desarrollo integral, vemos en la taxonomía de Aigen una guía metodológica a seguir. Es importante acotar, que las áreas de desarrollo motriz, aún cuando no estén incluidas en la descripción de los diferentes niveles, se incluyen en la manifestación de distintas conductas de ejecución musical. Se concluye así que una pedagogía musical preescolar enmarcada dentro de una metodología de musicoterapia creativa, podría implicar mayores niveles de desarrollo integral que las pedagogías musicales tradicionales, cuyo énfasis es desarrollar únicamente destrezas musicales.

B. El uso de música en el desarrollo integral

La investigación ha demostrado que los efectos de la música en el desarrollo integral y por ende, en el aprendizaje son varios y complejos (Tramo, 2001; Davidson y Scripp, 1989; Gardner, 2001; Gfeller, 1992; Hargreaves, 1998; Ytuarte y Urbiola, 2002). Para el análisis de los mismos, tomaremos las áreas de desarrollo cognitivo, motriz y socio-emocional por separadas. Es importante acotar que el desarrollo de área motriz no se toma en cuenta en esta investigación. Sin embargo, al existir un gran cuerpo teórico que sustenta la eficacia de la música en el desarrollo motriz, incluiremos un resumen de investigaciones en este campo dentro de esta sección.

1. Campo cognitivo

El estudio de la cognición musical nos ha facilitado el entendimiento psicológico de músicos tanto de compositores como de ejecutores (Sloboda, 1985). Entendamos que por cognición musical identificamos varios procesos mentales relacionados con percepción, memoria, aprendizaje, lenguaje, entre otros. Asimismo, desde un enfoque evolutivo, el proceso de percepción musical ha sido de igual manera estudiado (Hargreaves, 1998; Davidson y Scripp, 1989). La aplicación de estos principios a otros procesos de aprendizaje es un campo relativamente nuevo. Sin embargo, el gran desarrollo del campo de la neuropsicología y la neurociencia nos brindan un punto de partida.

En primera instancia, la identificación de las estructuras cerebrales responsables de los procesos de percepción musical facilita el entendimiento de ciertos procesos cognitivos relacionados con la percepción y la ejecución musical.

Por ejemplo, Brancucci & San Martín (2003) identificaron el rol importante del hemisferio cerebral derecho en la percepción de los conceptos musicales de timbre e intensidad. Por otro lado Di Pietro, Laganaro, Leeman & Schnider (2004) demostraron que daños en la corteza temporo-parietal izquierda inhiben la habilidad de repetir ritmos proporcionados auditivamente, más no proporcionados corporalmente. Finalmente, Tramo (2001) localiza funciones relacionadas con la percepción, y la ejecución musical en varias áreas de la corteza cerebral incluidas la frontal, la parietal y la temporal así como subestructuras cerebrales como el hipocampo, el sistema límbico y el tallo cerebral. Dichas investigaciones sugieren que los procesos de percepción musical son complejos y se producen en varias áreas cerebrales, lo cual podría tener una implicación importante en el proceso de aprendizaje.

La instrucción musical en la infancia tiene relaciones directas con el desarrollo de otras áreas cerebrales. Ho, Cheung & Chan (2003) argumentan que las experiencias de aprendizaje en la infancia pueden facilitar conexiones cerebrales que a su vez mejoren ciertas destrezas cognitivas. Esto lo probaron al investigar el desempeño en tareas de memoria verbal de niños que han tenido instrucción musical previa. Estos niños musicales obtuvieron mejores puntajes que sus pares sin instrucción musical, lo cual los autores atribuyeron a la reorganización del lóbulo temporal durante el desarrollo (2003). De la misma manera Rauscher (1997; citada en Ho et al., 2003) relacionó la instrucción musical durante la infancia con mejoras en las habilidades visoespaciales. Vemos así que la idea de que el aprendizaje mejora con la instrucción artística (Gardner, 1996; citado en Ho et al. 2003) está cada vez

mejor sustentada, hasta el punto que Bower (2004) sugiere mayores puntajes de CI en niños que han participado en actividades de instrucción musical y canto.

Un concepto clave cuando hablamos de aprendizaje es la memoria y la investigación sugiere una estrecha relación entre ésta y la música. Carruth (1997) sugiere que el canto facilita la rehabilitación cognitiva en pacientes con demencia y pérdida de memoria. Por otro lado, Korenman & Peynircioglu (2004) relacionan la habilidad de metamemoria musical con la memoria episódica. Dicha propuesta fundamenta que melodías familiares facilitan el aprendizaje de conceptos verbales varios (2004). Finalmente, al examinar las reacciones de niños frente a videos musicales educativos, Wolfe & Jellison (1995) encontraron que la información explícita de los mensajes cantados fue aprendida exitosamente.

Desde la perspectiva teórica neuropsicológica, Gardner (2001) nos abre una ventana de posibilidades al momento que especifica a la inteligencia musical como una categoría dentro de su estudio sobre la inteligencia. Se empiezan de esta manera a reconocer los procesos musicales como parte de un todo con sus respectivas relaciones e implicaciones. Todo el sustento aplicado descrito anteriormente fundamenta las posibles relaciones e implicaciones de la inteligencia musical.

Tres líneas de investigación serían entonces el punto de partida cognitivo para una posible fundamentación pedagógica de la música: a) la complejidad del proceso de percepción musical, b) la influencia de la música en procesos de memoria, y c) la implicación de varias áreas cerebrales en procesos musicales. Estos fundamentos preestablecidos científicamente justifican el uso de estrategias instruccionales

musicales en el aula ya que implican procesos cognitivos complejos que favorecen el aprendizaje no-musical.

2. Campo motriz

Las relaciones entre la percepción rítmica y las respuestas motoras han sido el fundamento principal para la aplicación de la música como tratamiento terapéutico. Gfeller (1992) nos habla de la conexión neuronal rítmico-motriz y fundamenta la aplicación del ritmo en la rehabilitación neurológica. Adicionalmente, Hurt et al. (1998) proponen tres elementos de control motriz facilitados por la estimulación rítmica auditiva. Dichos elementos incluyen: *control sensoriomotriz*, *programación motriz* y *movimientos intencionados*. El primero, *control sensoriomotriz*, se refiere a la manera cómo la información sensorial sirve para guiar movimientos en el tiempo; la *programación motriz* describe a la organización compleja de movimientos en patrones cerebrales; y finalmente, los *movimientos intencionados* aluden a patrones de anticipación temporal. Si bien, estos fundamentos son básicos para el tratamiento neurológico, Hargreaves (1998) plantea la facilitación del desarrollo rítmico como un eje fundamental evolutivo en las etapas de desarrollo cognitivo sensorio-motriz y preoperacionales. De esta forma, los principios terapéuticos serían la base para una educación integral motriz con ritmo.

Es necesario, sin embargo, definir y explicar el proceso de facilitación motora a través del ritmo en términos neuroanatómicos y neurofisiológicos.

Thaut et al. (1999) nos explican este fenómeno claramente. En primera instancia, “el sonido puede aumentar la excitabilidad de las neuronas espinales motoras facilitado

por el circuito auditivo-motriz al nivel retículo espinal” (p.101, traducido por la autora). Adicionalmente, Thaut et al. (1999) mencionan que el sistema auditivo procesa la información sensorial de manera más rápida que otros sistemas. A manera de ejemplo, se ha demostrado que las guías auditivas “facilitan consistentemente tiempos de reacción de 20 a 50 milisegundos más rápidos que las guías visuales o táctiles” (p.101, traducido por la autora).

Aparte de la sensibilidad y rapidez de las respuestas auditivas, es la sincronización rítmica, el proceso por el cual la facilitación rítmica-auditiva acontece. Thaut et al. (1999) explican que al momento de percibir sonidos recurrentes sistemáticamente, el cerebro humano percibe los patrones y procesa anticipadamente las frecuencias de repetición. A este proceso se lo conoce como *entrainment*. Una vez que la frecuencia de repetición se procesa en la corteza auditiva, emite impulsos sincronizados a la corteza motora y por lo tanto las respuestas motrices se vuelven rítmicas.

Como se dijo anteriormente, la aplicación de la influencia rítmico-motriz se da principalmente en la rehabilitación neurológica (Hurt et al., 1998). Sin embargo, si consideramos la teoría de aprendizaje neurológico de Ytuarte y Urbiola (2002) veremos que la música además de facilitar el aprendizaje por vía auditiva, facilita también el aprendizaje por vía kinestética. De esta manera el sólo hecho de incorporar elementos rítmicos está favoreciendo dos sistemas de aprendizaje diferentes.

3. Campo socio-emocional

Al ser la música una experiencia humana (Gfeller, 1992), permiten relaciones recíprocas entre el compositor y su intérprete, el intérprete y su audiencia, el receptor y músico. Tales relaciones son fundamentales al momento de hablar de desarrollo psico-social y emocional en los niños. Sin embargo, dichas relaciones no tendrían sentido sin un elemento emocional que las fundamente. Adicionalmente, Willems (2002) propone un nivel de sensibilidad afectivo-auditiva como parte de teoría triádica de percepción musical: emoción, sensación y cognición. El aspecto emotivo de la percepción musical es según Willems es el fin mismo de la creación y la interpretación.

La influencia de la música en la producción de emociones ha sido muy estudiada y fundamentada en el campo de la terapia musical. En esta línea, Poch (Vol. 1, 1999) propone que la música facilita procesos catárticos, es decir la liberación de emociones reprimidas. Adicionalmente, Gfeller (1992) sugiere que las emociones y sentimientos producidos a partir de la música se establecen de tres maneras: a) por experiencia, b) por referencia y c) por estructura. Las *vivencias personales* de índole emocional asociadas con un tipo de música o una canción en particular permiten que posteriormente al escuchar ese tipo de música o canción, el individuo experimente la emoción inicial. Esta experiencia contribuye al establecimiento de una *identidad sonora musical* (Benenzon, 2000).

Contrastadamente, la música evoca o hace *referencia* a situaciones que a su vez provocan sentimientos. Las alusiones hacia fenómenos naturales de ciertas piezas clásicas o las letras de canciones populares crean en el oyente imágenes o

situaciones de alta carga emocional. Finalmente, la *estructura de la música en sí*, con sus diferentes elementos rítmicos, melódicos, armónicos, de textura, etc., provocan sensaciones en el oyente que pueden traducirse en emociones.

Las implicaciones afectivas de música resultan claves en procesos terapéuticos, sin embargo, podemos relacionarlas también a procesos educativos. “La propuesta es pensar cierta suplencia que el aprendizaje puede realizar, más allá de la instrucción y de la formación de hábitos. Intentar desde el aprendizaje acercarle al niño verdaderas posibilidades de conectarse con la vida” (Papalía, 1996). Finalmente, Ytuarte y Urbiola sugieren que un estado emocional negativo es nocivo para el aprendizaje, de ésta manera la posibilidad de expresión afectiva que ofrece la música podría mejorar el proceso de aprendizaje (2002).

Gfeller (1992) propone, que adicionalmente a su rol como medio de expresión emocional, la música en toda cultura ha tenido un fin social evidenciado por los siguientes aspectos. En primer lugar, la música refleja un aspecto de cada cultura y por lo tanto se puede entender a una cultura, al entender su música. Esta *representación social de la música* forma parte de la identidad universal y cultural de un grupo de personas (Benenzon, 2001). Adicionalmente, Gfeller acota que la música facilita la *expresión de valores sociales* (1992). En ciertas épocas, la música ha tenido funciones importantes para reflejar los valores sociales y culturales de las personas o de los pueblos, como por ejemplo, la música protesta. Asimismo, casi toda *actividad de integración social*, como son fiestas, bailes, rituales religiosos, conciertos, etc., han estado relacionadas con la música. Finalmente, al brindarnos la música posibilidades de *disfrute estético y entretenimiento*, su fin mismo se

relacionaría con auto-estima y auto-realización personal como en contexto grupales (Gfeller, 1992).

Vemos así que en el campo socio-emocional, los efectos de la música en el desarrollo humano son diversos y complejos. Desde una perspectiva neuro-psicológica Tramo sostiene que el procesamiento musical se realiza en áreas del sistema límbico, estructura cerebral encargada de procesar emociones (2001). Con respecto a la perspectiva social, Levine (2002) reconoce la cognición social como uno de sus sistemas cognitivos. De esta manera, la inclusión de aspectos socio-emocionales al complejo proceso de aprendizaje integral es imperante.

C. Pedagogías musicales vigentes

Aznar, García y Sanuy (2000) presentan una comparación de las pedagogías musicales que ellas llaman *innovadoras*, con las pedagogías musicales clásicas y convencionales. Entre las características dadas al conjunto de pedagogías modernas se incluyen: a) fortalecimiento del ritmo a través de estímulos sonoros para el desarrollo motriz; b) impacto de la práctica instrumental como medio de integración grupal; c) desarrollo del lenguaje a través del canto y d) el aprendizaje musical como recurso para el desarrollo de la estética y como medio de relajación. Vemos de esta manera que objetivos no-musicales ya han sido abordados por ciertas corrientes de pedagogía musical.

La pedagogía propuesta por Emile Jaques-Dalcroze enfatiza la utilización del cuerpo como instrumento principal dentro del aprendizaje del ritmo (Bachmann,

1996). El ritmo, asimismo, es para Dalcroze el elemento musical primordial y básico para la adquisición de destrezas musicales. De tal manera, el cultivo del cuerpo como un ejecutor rítmico facilita el aprendizaje de destrezas musicales avanzadas como solfeo, percepción armónica, etc. (Aznar et. al, 2000).

Por su parte Carl Orff propone una pedagogía basada en la historia de música desde sus orígenes. Si el hombre primitivo manifestó las primeras reacciones estéticas ante sonidos de la naturaleza, es así como el desarrollo musical debe darse. La adquisición de destrezas musicales es entonces un proceso evolutivo que lleva al alumno por un recorrido histórico de desarrollo estético sonoro (Aznar et. al, 2000).

Si bien los aportes de estas pedagogías muestran un enfoque amplio hacia la educación musical, poco se ha hablado del desarrollo cognitivo sistemático a partir de una intervención pedagógica musical. Por esta razón nos hemos volcado hacia el campo de la musicoterapia para determinar el marco teórico a utilizarse en este estudio.

D. El desarrollo cognitivo musical

David Hargreaves en su libro *Música y desarrollo psicológico*, presenta un resumen y discusión de todas las investigaciones que se han hecho en el campo del desarrollo cognitivo musical (1998). A continuación presentaré algunos puntos que son relevantes para entender el procesamiento musical evolutivo de los niños preescolares.

El estudio del desarrollo de la canción ejemplifica claramente los niveles de procesamiento rítmico y melódico en niños preescolares. Al momento de analizar sus producciones vocales emitidas primeramente como esbozos de canciones y luego como canciones espontáneas y estándar podemos determinar los procesos cognitivos subyacentes que facilitan estas expresiones musicales (Hargreaves, 1998). Es la edad preescolar donde el aprendizaje rítmico y melódico tiene su auge.

El canto como función evolutiva sucede progresivamente y se muestra como repetición primeramente de palabras, luego de ritmos y contornos melódicos, posteriormente de intervalos para culminar en la expresión melódica correcta y la interiorización de tonalidad y de armonía (Davidson et. al, 1981; citado en Hargreaves, 1998). Este proceso ocurre desde aproximadamente los 18 meses y culmina a los 5 años. No obstante, el canto en sí tiene dos manifestaciones: la una es la canción espontánea y la otra es la canción estándar aprendida culturalmente.

La primera se refiere a una producción creativa propia del niño y empieza como cantinelas rítmicas adaptadas del lenguaje (Moorhead y Pond, 1978; citados en Hargreaves, 1998). Conforme el niño va adquiriendo mayor contacto musical, sus canciones espontáneas se vuelven más complejas y elaboradas. Parte de esta elaboración, los niños empiezan a incluir canciones estándar o conocidas en sus canciones espontáneas creando collages musicales creativos y canciones con variaciones aproximadamente a los tres años de edad (Moog, 1976 y Winner, 1982; citados en Hargreaves, 1998). En estos, los niños fusionan letras con melodías de diferentes canciones, patrones rítmicos de unas con letras de otras, etc.

Por su parte, el canto estándar de canciones conocidas tiene relación directa con el nivel de estímulo recibido por parte del entorno y con el desarrollo de la memoria musical (Davidson, et al, 1981; citado en Hargreaves, 1998). Como se dijo anteriormente, el niño empieza a repetir palabras de canciones y poco a poco su canto se vuelve más elaborado. Por lo general un niño de 5 años canta afinado. Sin embargo, su percepción melódica sucede mucho tiempo antes una vez que el conjunto de sonidos es identificado como una sola unidad melódica.

Finalmente, otra de las interrogantes con respecto al desarrollo musical es qué elemento musical se aprende primero: el ritmo o la melodía. Diversos autores han encontrado evidencias del uno o del otro elemento, siendo la adquisición de destrezas rítmicas como antecesora de las destrezas melódicas la más sustentada en la literatura (Hargreaves, 1998). No obstante, cabe resaltar y rescatar que el aprendizaje de ambos elementos es importante y particular de la edad preescolar, por lo que los maestros de música de esta etapa deben incentivarlos.

III. Significado del estudio

Como se dijo anteriormente, el establecimiento de un programa pedagógico musical para niños preescolares basado en intervenciones musicoterapéuticas puede tener grandes incidencias en el desarrollo integral del niño preescolar. No obstante, su aplicación debe en teoría estar al alcance de maestros de música regulares. Por lo tanto, este estudio buscará en primera instancia explorar los efectos de dicha intervención, y en segunda instancia, proponer un sistema de evaluación accesible a maestros de música y también a maestros parvularios.

Es importante acotar de la misma forma, que el creciente impacto de la educación preescolar en nuestro país exige que la misma sea cada vez de mejor calidad. En otras palabras, la demanda actual de centros infantiles y guarderías hace que los mismos ya no sean un lugar en el que se “cuidan” niños, sino más bien el primer eslabón hacia la educación integral. Cabe recalcar que la educación parvularia óptima, no solamente ayuda al niño en su desarrollo evolutivo integral, sino que también le abre las puertas en colegios e instituciones de prestigio cuyos exámenes de ingreso para prebásica (prekinder) o primero de básica (kinder) son cada vez más exigentes.

Es así que la incorporación en el currículo preescolar de materias artísticas como la educación musical con un enfoque hacia el desarrollo integral es necesaria, importante y muy beneficiosa. Tal es así que el Ministerio de Educación y Cultura en su Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica incluye a la educación musical como un bloque de experiencias que fortalece el eje de

expresión y comunicación creativa (1996) dentro del currículo de preescolar. Sin embargo, dicha propuesta ya no enfatiza a la educación musical dentro del currículo de educación básica.

El eje de expresión y comunicación creativa es el eje que integra la comunicación y expresión de experiencias sentimientos y vivencias surgidas en el descubrimiento de su yo y en el establecimiento de relaciones con los otros, con las situaciones y con su entorno recreando en la práctica, un lenguaje total. Se desprenden los bloques de expresión oral y escrita, expresión plástica, expresión lúdica, expresión corporal y expresión musical, como manifestaciones enriquecidas de los anteriores ejes (eje de desarrollo personal y eje del conocimiento del entorno inmediato) y que apuntan a la adquisición de destrezas y habilidades que fortalecen la autonomía afectiva e intelectual (1996, p.5).

IV. Metodología

A. Pregunta principal de investigación

El propósito de esta investigación cualitativa fue determinar el impacto de una intervención musical basada en improvisación en el aprendizaje musical y el desarrollo integral de niños preescolares sin necesidades especiales de educación. El enfoque cualitativo permitió conocer a fondo los aspectos relacionados con la intervención musical y con las conductas de los niños desde un proceso de conocimiento inductivo (Aigen, 1995). El estudio se basó en la siguiente pregunta: ¿Es la taxonomía de Aigen una herramienta eficaz para entender e identificar el proceso de desarrollo cognitivo y socio-emocional a partir de actividades musicales en niños preescolares sin necesidades especiales de educación?

A partir de esta pregunta principal se consideraron adicionalmente las siguientes dos interrogantes:

- ¿Se puede fundamentar una pedagogía musical dentro del encuadre de la musicoterapia creativa?
- ¿Cómo ocurre el proceso de *musicalización*, descrito como la adquisición de destrezas de recepción y expresión musical de acuerdo a la taxonomía de Aigen, en los niños de 2 a 4 años de edad?

B. Diseño

Para responder a las interrogantes planteadas, desarrollé un estudio de caso de un grupo de 14 niños preescolares de un centro infantil localizado al norte de la ciudad de Quito. Lo consideré estudio de caso ya que definió a fondo las características de los fenómenos de interacción musical de los niños en cuestión. A pesar de que los 14 niños estuvieron separados en tres grupos por edades, su participación fue considerada como una sola unidad de análisis ya que este estudio no buscó encontrar diferencias de desempeño por edades.

Cabe recalcar, sin embargo, que el diseño de este estudio fue *emergente* y como tal la intervención fue sujeta a modificaciones fruto de la mi interacción, como investigadora, con el contexto del estudio, los niños. El diseño *emergente* se describe por Lincoln y Guba como un diseño de investigación cualitativa que es flexible a cambios o modificaciones durante el proceso de recolección y análisis de datos (1985).

Como resultado de la naturaleza *emergente* de este estudio, en primera instancia reconsideré la muestra ya que en un inicio propuse escoger máximo 2 niños de cada grupo que representasen un *caso crítico* en términos de ejemplificar el proceso de musicalización de acuerdo a la taxonomía de Aigen. *Caso crítico o critical case* según Gay y Airasian se define como un proceso de muestreo en el que se escogen lo ejemplo que mejor describen la situación o circunstancia en estudio (2000). Al encontrar en el análisis de datos, ejemplos de todos los niños participantes, tomé a todos los participantes como parte del estudio.

Adicionalmente, el diseño emergente me permitió sacar del estudio datos que no fueren relevantes para mi investigación. Específicamente y a manera de ejemplo existieron datos grabados en filmaciones de ensayos del programa navideño de centro infantil. Tales clases-ensayos no pudieron ser analizadas bajo la taxonomía de Aigen y por lo tanto fueron sacadas del estudio.

Finalmente, es importante acotar que el proceso de análisis de datos fue *continuo*, empezado una vez terminada la recolección de datos y permanente inclusive durante la elaboración del documento final. Análisis de datos *continuo u ongoing análisis*, se refiere al proceso de análisis de datos que empieza durante la obtención de los primeros datos y /o que se continúa aún durante la presentación o escrito final del estudio (Lincoln y Guba, 1985). Tal característica del proceso de análisis de datos me permitió reconsiderar las categorías de la taxonomía según diferentes perspectivas teóricas de tendencia cognitiva (Ver Pág. 44).

C. Sitios y participantes

El centro infantil en cuestión era una institución nueva que inició sus actividades como centro de desarrollo infantil en septiembre del 2005. Al momento del estudio contaba con 14 niños asistentes repartidos por edades en tres grupos: el grupo 1 tenía 5 niños de 2 años de edad, el grupo 2 tenía 5 niños de 3 años de edad y el grupo 3 tenía 4 niños de 4 años de edad. Una semana después de iniciado el estudio, se incorporaron 2 niños al grupo de 2 años de edad lo cual dio un número inicial de 16 participantes. Tanto la directora como las tres maestras de grupo eran

profesionales en las ramas de Psicología Educativa, Educación Parvularia y Educación Especial. La institución contaba con amplias instalaciones que incluían espacios de recreación, gimnasio, cocina / comedor, sala de lectura y tres aulas equipadas con varios materiales didácticos. Yo fui contratada para dar clases de música desde octubre del año lectivo 2005- 2006. Las clases de música ocurrieron en una de las salas de juego, dos veces por semana para cada grupo. Las clases duraban de 25 a 30 minutos y a las mismas asistieron tanto los niños de cada grupo como las profesoras responsables del mismo. Las profesoras fueron participantes activas en las clases. En cuanto a materiales, yo llevé siempre un teclado y varios instrumentos pequeños de percusión. Dichos materiales estuvieron presentes en todas las clases.

El proceso de muestreo se dio por *conveniencia* (Gay y Airasian, 2000). El centro infantil fue escogido para el estudio ya que yo tenía previo acceso por ser la profesora de música del mismo. Asimismo, todos los niños asistentes al centro, cuyos padres consintieron su participación en el estudio fueron tomados en cuenta. De esta manera, se consideró la participación de 14 niños, repartidos de la siguiente manera: 5 niños de 2 años, 5 niños de 3 años y 4 niños de 4 años.

D. Estrategias de recolección de datos

Los datos de este estudio se recolectaron de la siguiente manera:

1) Filmaciones: Se filmaron con una cámara de video JVC 12x 30 clases ocurridas en los meses de noviembre y diciembre de 2005. De estas clases se consideraron para

el estudio únicamente 20 ya que las diez filmaciones finales incluyeron ensayos para el programa navideño que no resultaron material relevante para la investigación. Como se dijo anteriormente, la naturaleza *emergente* del diseño me permitió descartar estos datos.

2) Diarios de observación: Adicionalmente, llevé un diario en el que recopilé mis impresiones respecto a cada una de las clases.

E. Procedimientos y Análisis

Para este estudio primeramente conseguí autorización del centro infantil para realizar la investigación, tras una entrevista con la directora de la institución (Ver carta de autorización en Anexo B). La directora mostró apertura hacia el estudio y me ayudó a enviar los consentimientos informados a los padres de familia (Ver Anexo C). Las tres profesoras de cada aula también firmaron los consentimientos correspondientes (Ver Anexo D). Finalmente recibí los consentimientos firmados de los padres de familia y empecé el estudio.

Realicé las filmaciones de 30 clases consecutivas ocurridas en los meses de noviembre y diciembre del 2005. Terminé las filmaciones de las clases y salí temporalmente del centro infantil por un lapso de 4 meses. Durante este tiempo observé las filmaciones y tomé notas generales usando una guía de observación (Ver Anexo E).

Una vez terminada la observación de todos los videos, revisé las notas generales para discernir ejemplos conductuales que correspondan a los niveles de la

taxonomía de Aigen . Al mismo tiempo comparé estas notas con mis diarios de observación. Durante este proceso, en primera instancia organicé las transcripciones de los video cronológicamente y luego por participante. Esta última organización me permitió admitir a todos los participantes dentro del estudio.

El proceso de categorización se basó en la taxonomía de Aigen. Sin embargo, consideré inicialmente categorías de respuestas de interacción socio-musical que al final se incluyeron como sub-categorías del cuarto nivel de Aigen (Ver Pág. 41). Durante este proceso de análisis empecé a escribir el reporte final. Finalmente, revisé continuamente las categorías encontradas y volví a ver algunos de los videos grabados para ahondar en ciertas respuestas conductuales.

F. Rol y sesgos de la investigadora

En este estudio yo fui participante activa y observadora reflexiva. Por tener formación previa de musicoterapeuta y bastante experiencia y conocimiento de educación musical, inicié el estudio con dos sesgos principales. Primeramente, al incorporar técnicas de musicoterapia en mi intervención como maestra, asumí desde un inicio que el enfoque musicoterapéutico es más eficaz que las pedagogías musicales tradicionales. Luego, basé mi intervención PMBI (pedagogía musical basada en improvisación) en una metodología de musicoterapia humanista, desmereciendo otras orientaciones filosóficas que también podrían tener un impacto en la pedagogía musical como son el psicoanálisis y el conductismo.

Como instrumento principal del estudio, basé el análisis de los datos en mis propias reflexiones y observaciones de los videos. No obstante, mi amplia experiencia en áreas de terapia y enseñanza a niños me permitió observar objetivamente tanto mi intervención como las repuestas conductuales de los niños.

V. Resultados

En esta sección describiré en primera instancia mi intervención, para luego presentar ejemplos observados de los cuatro niveles de la taxonomía de Aigen. En las transcripciones de los ejemplos de las clases, mis interpretaciones y observaciones las he indicado en paréntesis. Asimismo, indico con letra cursiva todos los textos que son cantados.

A. Mi intervención: La clase de música

Como dije anteriormente, mi intervención en términos generales se basó en un encuadre musicoterapéutico humanista. De esta manera, mi clase de música consistió principalmente de momentos de improvisación y actividades escogidas y dirigidas por los niños participantes. Mi rol como maestra consistió en guía y brindar apoyo musical a las expresiones musicales de los niños.

Veamos el siguiente ejemplo para entender mejor el enfoque musical que se pretendió como intervención. Esta es la décima clase filmada, la cuarta del Grupo 3 (Clase # 10). Han asistido a la clase los cuatro niños: María, José, Juan y Pablo con Marta, su profesora. Cuando los niños llegan a la sala, los instrumentos están todos en el suelo y yo estoy ya sentada detrás de mi teclado. A partir de este momento, utilizaré pseudónimos para referirme a los participantes.

1. Introducción y saludo

María: “*yo tengo las maracas, yo tengo las maracas*” (cantando). (Ella llega primero a la sala y empieza a cantar mientras toca las castañuelas. Se ha inventado una melodía para el texto.)

Juan: Está tocando las maracas y golpeándolas en el suelo. (El conoce bien la manera de ejecutarlas, es la primera vez que las ejecuta contra el suelo.)

José: Toca los cascabeles, pero al poco tiempo cambia al tambor y empieza a tocar unos patrones rítmicos.

Natalia: Empiezo a tocar la melodía del saludo en el teclado: “*sol, sol, do, do, do, do, do, si, do, re...*”.

Todos: “*muy bien*”. José toca fuerte su tambor y Pablo grita el “muy bien”.

(Pienso que su intención es acompañar a su compañero en la intensidad, por eso grita.)

El saludo es talvez la única actividad planificada y estructurada previamente.

Mi intención es mantener una estructura, por eso intervengo con la canción del saludo. Sin embargo, procuro dar la menor cantidad de indicaciones verbales. De esta manera me comunico musicalmente.

2. Primer momento de improvisación o ejecución libre

(Se acaba el saludo pero continuamos tocando).

Natalia: Toco acordes con un ritmo definido en el teclado.

María: Me observa y sigue el pulso con un cascabel y con una castañuela.

Pablo: Toca la pandereta, pero busca cambiar de instrumento. Al ver que María deja un cascabel, éste lo empieza a tocar pero sigue cambiando de instrumentos hasta que encuentra el tambor y se queda con este siguiendo también el pulso de mi ritmo.

José: Toca los cascabeles con sus brazos hacia arriba y con intensidad fuerte.

Juan: Continúa tocando las maracas en el suelo.

Natalia: Empiezo a cambiar las velocidades de mi ejecución variando entre momentos lentos y momentos rápidos.

Niños: me siguen rítmicamente.

Natalia: (Poco a poco empiezo yo a seguirles hasta llegar a un momento de diálogo musical a manera de juego.) Yo toco un acorde en el teclado, y ellos me responden con una nota en su instrumento.

Pablo: (Está muy atento a las ‘contestaciones’)

José: Sigue tocando fuertemente el tambor.

Hasta este momento, el corto episodio de ejecución libre me ha permitido percatarme de algunas dinámicas grupales. Primeramente, Juan está experimentando una forma de ejecución diferente ya que anteriormente ha ejecutado las maracas de manera convencional. Asimismo, la intensidad de José es fuerte, y al igual que en clases anteriores, está más fuerte que la del resto de participantes. En esta ocasión en particular acentúa su matiz fuerte incorporando movimiento corporal a su ejecución. María por su parte, muestra su preferencia por las castañuelas e incluso lo expresa cantando, aún cuando confunda el nombre de su instrumento. Finalmente, Pablo pone el ritmo. Su exploración instrumental previa termina una vez que empieza a tocar a pulso. Esta es su manera de integrarse al grupo.

3. Empezamos el canto y resolvemos un conflicto

Natalia: (Noto que el diálogo termina poco a poco. Como una alternativa entonces empiezo a cantar con el teclado una canción que sé de antemano, es la favorita del grupo.) *“Las ruedas del camión girando van, girando van, girando van; las ruedas del camión girando van, por toda la ciudad...”*

Juan: Canta entonado mientras hace los gestos de la canción con las maracas.

José: Continúa tocando fuertemente el tambor, esta vez sin ritmo.

María y Pablo: Empiezan a quitarse los instrumentos y a pelear.

Natalia: Intervengo verbalmente y pido a los niños que escojan únicamente un instrumento para tocar.

Todos: Cantamos la canción nuevamente. Ahora los cuatro niños hacen gestos con los instrumentos. (Sus movimientos son exagerados ya que la canción permite esto). *“La gente del camión se sube y baja... las puertas del camión se abren y cierran... el pito del camión suena pi, pi, pi... el chofer dice que pasen hacia atrás...”*

Marta: Modela los movimientos corporales para que los niños la sigan al mismo tiempo que toca un par de maracas.

Pablo: anticipa el final dejando los instrumentos en el suelo y propone que cantemos “Barney”.

Todos: *“Te quiero yo, y tú a mí...”*

María: mueve su cabeza mientras canta.

Todos: Repetimos la canción más rápido.

Pablo: Nuevamente anticipa el final acompañando con el tambor la *coda*¹ que ejecuto en el teclado.

Si bien fui yo quien inició el canto como una alternativa a la terminación del diálogo musical, de aquí en adelante, son los niños quienes proponen las canciones. Me vi asimismo obligada a intervenir verbalmente por efectos de mantener el control de la clase en el momento de la disputa por los instrumentos.

4. Variaciones de la canción “Tres cocineritos” y despedida

Juan: “Cantemos ‘los cocineritos’ pero con un tiburón.” (Es nuestro juego: cambiar la letra de la canción para incluir el animal que cada niño escoge.)

Todos: *“Tres cocineritos hicieron un postre... vino un tiburón y se lo comió, am”*.

Juan: Sonríe cuando mencionamos a su tiburón.

José: Pide la misma canción “pero con una ardilla”.

Natalia: Ejecuto la canción procurando darle un carácter diferente al acompañamiento en el teclado de acuerdo al animal que los niños escogen.

Pablo: Empieza a tocar más fuerte, pero siguiendo el pulso. (Me imagino que está impaciente porque llegue su turno.) “Yo quiero un gorila”

Natalia: Le doy a la melodía un carácter más grueso y fuerte.

María: Imita mis gestos exagerados y luego pide “yo quiero un pato”.

Pablo: empieza a golpear la pared con el palo del tambor. (Me imagino que está llamando mi atención ya que le regreso a ver y para.)

Niños: Acaba la canción y empiezan a intercambiar sus instrumentos. Marta: Interviene ya que todos lo quieren hacer simultáneamente y nuevamente empiezan a pelear.

María: Establece un patrón rítmico y propone que cantemos “El conejo peludo”.

Niños: Al final de esta canción se han acostado en el suelo por seguir los gestos de la misma.

Natalia: Les pido que se queden acostados. Toco suavemente el piano y les indico que descansen un momento.

Todos: Hemos terminado la clase. Nos despedimos. *“Chao, chao que pasen muy bien...” (cantando)*

¹ Coda: Final musical normalmente ejecutado por progresiones armónicas V-I, en otras palabras, final instrumental de una canción.

En esta clase la mayoría de actividades empiezan por los niños o por las producciones musicales de los mismos. Así una corta improvisación al inicio surge de las exploraciones instrumentales de ellos. Luego intervengo para indicar el saludo y de esta manera continuar con la estructura de clases previas: saludo cantado al inicio y despedida cantada al final. Posteriormente, continuamos con un momento más largo de ejecución libre, en el que intervengo musicalmente tocando cambios de intensidad para luego iniciar un corto diálogo musical. Canto como una alternativa al fin del diálogo. Además escojo una canción que sé de antemano que es una de las favoritas de este grupo. Intervengo para controlar la clase y la discusión que se ha dado, y después son los niños quienes escogen las canciones. Yo únicamente les acompaño procurando darle un carácter diferente a sus opciones musicales. Finalmente, sugiero el descanso como una prolongación de la última canción. De esta manera, podemos decir que esta clase se basa en la improvisación como técnica ya que se procuran momentos de ejecución libre o improvisación instrumental así como también una estructura *improvisada* o libre que surge de las necesidades musicales de los participantes.

B. La taxonomía de Aigen

Vemos que dentro de un contexto de improvisación musical libre podemos determinar cuatro niveles de musicalización o expresión musical expuestos por Aigen (1995) como indicadores de habilidades cognitivas subyacentes. Como se dijo anteriormente, dichos niveles se basan en respuestas conductuales musicales que a

su vez corresponden a destrezas cognitivas concretas. La taxonomía propuesta por Aigen resultó ser una herramienta eficaz para determinar el proceso de desarrollo cognitivo y socio-emocional de niños preescolares sin necesidades especiales de educación.

1. Nivel 1 de la taxonomía de Aigen

Como se dijo anteriormente, el primer nivel de la taxonomía o *nivel de habilidades musicales concretas o básicas* requiere las siguientes destrezas: a) percepción y entendimiento de tonos sucesivos como melodías, b) reconocimiento de patrones rítmicos, y c) ejecución y canto de melodías conocidas o improvisadas (Aigen, 1995). Estas destrezas deben reflejar un nivel de percepción más elaborado que el un simple aprendizaje memorístico. En cuanto a ejemplos específicos de habilidades musicales concretas, observé que en todas las clases existía un predominio de este nivel. Veamos un ejemplo de la clase # 5 del grupo 1, el grupo de los niños más pequeños. En esta ocasión están presentes tres niños: Claudia, Sandra, Gabriela y Carlos con su profesora Ximena.

Natalia: *“Buenos días amiguitos como están?” (cantando)*

Niños: *“Muy bien!” (cantando)*

Natalia: *“Este es un saludo de amistad” (cantando)*

Niños: *“¡qué bien!” (cantando)*

Natalia: *“Haremos lo posible por ser buenos amigos, buenos días amiguitos como están?” (cantando)*

Niños: *“¡Muy bien!” (cantando)*

Natalia: Al finalizar el saludo general, saludo a los niños uno por uno. (Este saludo individual es una rutina de este grupo.)

Claudia: Responde haciendo gestos con movimientos amplios de sus brazos. (Me responde a tiempo indicándome de esta manera que conoce la estructura rítmica de la canción.)

Carlos: Canta únicamente el último *“muy bien”*, sin embargo, responde tocando los instrumentos durante toda la canción. (Su respuesta me sugiere

percepción rítmica cuando ejecuta y percepción melódica ya que escoge un único motivo para cantar.)

En otra ocasión con el mismo grupo y los mismos niños (clase # 8):

Todos: *“En mi cara redondita tengo ojos y nariz, y también una boquita para hablar y sonreír...”(cantando).*

Gabriela: No siguió los gestos de la canción como sus compañeros, más bien tocó el tambor mientras los demás cantaban, pero su ejecución enfatizaba el final de cada frase con dos golpes. (Esto me indicaban claramente que entendía el patrón rítmico de la misma.)

Natalia: Empiezo a tocar la melodía de *“El conejo peludo”* en el teclado.

Sandra: *“¡Es el conejo peludo!”*. (Definitivamente reconoce la canción, su percepción melódica es buena.)

Como se discutió anteriormente, la taxonomía de Aigen no es evolutiva (*developmental*) si no progresiva, así que vemos ejemplos de conductas de nivel 1 también en los grupos mayores. Este es un ejemplo de una clase del grupo 2 (clase # 3). Están Ana, Miguel, Jaime, Carla y Mateo junto con su profesora Susana:

Ana: *“Cantemos ‘Los chanchitos’.”*

Todos: *“Tres cochinitos están en la cama, muchos besitos les dio su mamá, acostaditos los tres en pijama, dentro de un rato los tres soñarán, parapapá, oinc, oinc, oinc, oinc, parapapá, oinc, oinc, oinc, oinc...” (cantando)*

Carla: Toca su instrumento mientras sigue los gestos de la profesora Susana.

Jaime: sigue el ritmo en su maraca.

Ana: *“yo quiero cantar ‘Los pollitos’.* Empieza a cantar. (Me sorprende su afinación mientras canta *“los pollitos dicen...”* a la vez que toca el tambor.)

2. Nivel 2 de la taxonomía de Aigen

El segundo nivel, o *nivel de inteligencia musical dinámica* incluye destrezas cognitivas de percepción armónica, entendimiento de estructuras subyacentes dentro del ritmo y la melodía, y abstracción y complejidad en los acompañamientos musicales (Aigen, 1995). Es evidente que en este nivel, los procesos cognitivos que se evidencian musicalmente incluyen niveles de abstracción superiores a los del nivel

1. Veamos el siguiente ejemplo de la clase # 3 mencionada anteriormente del grupo

2.

Miguel: Ha participado poco en casi toda la clase.

Todos: Casi al final empezamos a cantar “*El conejo peludo*”.

Miguel: Tiene el tambor y no lo toca todo el tiempo. Ejecuta golpes ocasionalmente anticipando los finales de cada frase melódica. (Entiendo que reconoce el patrón rítmico.)

Carla: “Cantemos ‘*El niño robot*’.”

Miguel: continúa tocando ocasionalmente, pero ahora acompaña los finales de cada frase con dos golpes de tambor. La última frase ejecuta más fuerte. (Ciertamente Miguel demuestra que reconoce una estructura armónica detrás de la melodía, estructura que él acompaña en su ejecución de tambor.)

Con el grupo 3, durante la clase # 7 vemos los siguientes ejemplos, también de una abstracción musical más compleja.

Todos: “*las ruedas del camión...*” (cantando).

José: Toca el pulso de la canción en el tambor sin hacer los gestos de la misma. (Noto que en momentos él acelera un poco el pulso.)

Juan y María: tocan sus instrumentos al tiempo que cantan con gestos. José: toca cinco notas seguidas, subiendo cada vez la intensidad al final de la canción. (Definitivamente, nos ha anticipado rítmicamente el final ejecutando una cadencia rítmica.)

Niños: “Cantemos Barney”.

Natalia: Toco la conocida coda melódica.

Pablo: La reconoce y me acompaña en su instrumento.

Natalia: En esta ocasión, sin embargo, no termino la canción sino que continúo ejecutando repetidamente patrones armónicos de tónica-dominante.

Pablo: me mira asombrado, y poco a poco empieza a acompañarme ejecutando únicamente en la tónica. (Es evidente que Pablo percibe armonía y cadencias.)

3. Nivel 3 de la taxonomía de Aigen

El tercer nivel de esta taxonomía, *nivel de entendimiento musical estético y creativo*, involucra habilidades de discernimiento estético, es decir, entender a los sonidos como agradables o desagradables, adornar motivos melódicos, crear nuevos patrones, improvisar utilizando elementos de estilo y género musical (Aigen, 1995).

Los juegos de matices tocando fuerte y suave al inicio suceden por imitación. Luego poco a poco los niños empiezan a escoger su matiz de preferencia y lo relacionan con su expresión musical.

En la clase # 10 descrita anteriormente (ver Pág. 28) Pablo grita “muy bien” en el saludo. Su opción por una intensidad fuerte define cómo será su participación durante el resto de la clase. Recordemos que en esta clase, Pablo escoge cantar “los cocineritos” con un gorila, continuando así con una preferencia de intensidad fuerte. Asimismo este ejercicio de modificar la letra de una canción cambiando de personajes, al inicio les pareció a los niños un juego agradable. Sin embargo, al notar mis cambios de carácter musical en los acompañamientos, ellos también empezaron a cambiar de animales de acuerdo a lo que querían escuchar musicalmente. Vemos lo que pasa en una clase posterior (clase # 12) del mismo grupo:

Juan: escoge cantar la misma canción de “Los cocineritos” con el personaje de un hipopótamo. (Sin que yo imponga un carácter distinto, él canta lento, en registro grave y exagerando la articulación. Le da carácter a su personaje con su canto). Finalmente cambia la letra de la canción diciendo “*vino un hipopótamo y lo aplastó, plum!*”.

Los niños más pequeños empiezan también a demostrar expresiones estéticas y creativas al incorporar elementos de expresión corporal en sus ejecuciones. Veamos la siguiente clase # 14 de grupo 1. En esta ocasión asisten Gabriela, Claudia, Carlos, Sandra y Janeth junto con su profesora Ximena.

Natalia: “*Buenos días José cómo estás?*” (cantando)

Carlos: “*Muy bien!*” (cantando)

Natalia: “A quién quieres saludar ahora?”

Carlos: “A Claudia”.

Todos: Continuamos con los saludos individuales hasta que todos los niños hayan sido tomados en cuenta. (Noto que en las últimas repeticiones los niños se dispersan un poco).

Sandra: Al llegar su turno pidió que no la saludemos individualmente. (Me sorprendí ya que es una de las niñas que más participa en este grupo.)

Sandra: "Cantemos 'Los sapitos'."

Todos: "*Los sapitos en el agua, cuando cae el aguacero, unos tienen capucha, otros tienen sombrero...*" (cantando)

Claudia: Toca las maracas.

Carlos y Gabriela: Siguen los gestos expresivamente.

Sandra: no participa, sigue sentada fuera del grupo.

Janeth: "Cantemos 'Barny'."

Todos: "*Te quiero yo y tú a mí*".

Claudia: Al repetir la canción más rápido y más fuerte, ella imita motivos y matices con sus maracas. (Percibo que más que una imitación, ella está ejecutando los cambios de carácter ya que incorpora movimientos y sonrisas.)

Janeth: me observa con atención cuando cantamos la repetición con variación.

Gabriela: Toca y canta moviendo su cabecita mientras lo hace. (Es tal vez la primera vez que Gabriela hace esto simultáneamente. Esta canción no tiene gestos que los niños imitan, de tal manera que los movimientos que ellos realizan son espontaneidad de carácter y estilo de cada uno de ellos.)

Todos: Cantamos "*Los instrumentos*". (Esta canción también tiene una parte de ejecución más rápida y fuerte.)

Natalia: "*Mi piano les pregunta a los instrumentos qué sonido saben hacer? Los instrumentos responden...*" En este momento hay ejecuciones rápidas de cada instrumento, es decir, de cada niño.

Janeth: baila mientras toca al momento de su solo.

Gabriela: anticipa el final tocando con los cascabeles dos golpes a manera de cadencia rítmica.

Todos: "*Navidad, Navidad llego Navidad, es un día de alegría y felicidad, Hey!*"

Cantamos la canción algunas veces, modificando el carácter y el matiz de la misma

Janeth: Cuando repetimos la canción "suavito" ella se acuesta y la canta así.

Claudia: Cuando repetimos la canción "fuerte", se para y baila tocando las maracas.

Gabriela: Canta un "tan, tan" al final de la canción. (Ha cantado la armonía final).

Todos: "*Chao, chao que pases muy bien...*" (cantando)

Sandra: se incluye en la despedida.

Esta clase ha sido una clase de expresión interpretativa. Todos han puesto movimientos espontáneos para darle el carácter que ellos querían a las diferentes

canciones y actividades. Inclusive, la participación inconsistente de Sandra podría representar, su propia interpretación de acuerdo a su estado de ánimo.

4. Nivel 4 de la Taxonomía de Aigen

Finalmente, el nivel 4, o *nivel de expresión afectiva*, compromete la habilidad para expresar emociones y relacionarse con otros afectivamente a través de elementos musicales. Este nivel incorpora componentes socio-afectivos que no estaban incluidos en los niveles anteriores, pero resulta importante acotar, que la expresión socio-afectiva presupone nociones cognitivas estéticas y creativas, razón por la cual este es el más alto nivel dentro de la taxonomía descrita (Aigen, 1995).

Pablo, del grupo 4, fue uno de los niños que más demostraciones de conductas expresivas realizó. Ciertamente, él era un niño con problemas de conducta, sin embargo, su participación en clases de música le facilitó expresiones emocionales de ira y frustración de una manera “aceptable”. Veamos el siguiente ejemplo de la clase # 4 del grupo 3:

Natalia: *“Mi piano les pregunta a los instrumentos, qué sonido pueden hacer?” (cantando).*

Pablo: Le quita un juguete a Juan y éste se queja con un grito. La canción continúa.

Natalia: *Los instrumentos responden...*

Todos: Tocan fuerte su respuesta.

Pablo: Además de tocar fuerte también grita. (La canción y la clase le han permitido expresar su frustración incorporando grito al acompañamiento percusivo fuerte.)

Al final de cada clase los grupos 2 y 3 improvisaban por turnos en el teclado. Cada niño improvisaba por espacio de 2 o 3 minutos. Estas improvisaciones demostraron ejemplos interesantes de este nivel.

En la clase # 3 del grupo 2, Jaime, un niño que se presentó con timidez a todas la clases improvisó al último tocando suavemente en el registro medio del teclado y poco a poco bajando hacia el registro grave. (Esto demuestra su estado emocional principalmente porque en esta clase en particular todos sus compañeros improvisaron fuerte y rápidamente en el teclado. Jaime escogió la dinámica y el registro que representó de mejor manera su estado emocional.)

Dentro de este nivel se incluyen también expresiones que facilitan la interacción social musical. Veamos el siguiente ejemplo que se dio en la clase # 9 del nivel 2.

Han venido a la clase Ana, Miguel, Carla y Mateo.

Ana: ha tomado las maracas y las está tocando.

Miguel: le hace un gesto a Ana para que le comparta una de sus maracas.

Ana: No le comparte.

Miguel y Carla: Dejan de tocar, (Carla es solidaria con su compañero.) Ana: Se ha quedado tocando sola. Se ve sola e inmediatamente le pasa un instrumento a Miguel.

Miguel: Le indica con gestos que lo que quiere es la maraca.

Ana: se la pasa.

Todos: Tocan juntos.

Esta interacción se da sin ninguna intervención mía o de la profesora auxiliar Susana. Vemos como musicalmente se han comunicado Miguel y Carla para no tocar y luego cómo la necesidad de tocar juntos hace que Ana comparta su instrumento. Según Aigen, para que los niños expresen sus necesidades afectivas musicalmente, deben conocer dinámicas de expresión antes, por esto su nivel 4 es el superior.

Con estos ejemplos he querido mostrar como en una clase basada en momentos de improvisación podemos diferenciar conductas musicales que corresponden a los niveles planteados por Kenneth Aigen (1995) como guías de procesos cognitivos progresivos facilitados musicalmente. Como Aigen enfatiza en su taxonomía, los procesos cognitivos subyacentes a cada conducta musical

ejemplifican un nivel de aprendizaje musical o musicalización pero también muestran un nivel de desarrollo cognitivo.

VI. Discusión

El propósito de la presente investigación fue determinar si la taxonomía de Aigen es una herramienta eficaz para entender e identificar los procesos de desarrollo cognitivo y socio-emocional a partir de actividades musicales en niños preescolares sin necesidades especiales de educación. En términos generales podemos asegurar la taxonomía de Aigen sí es una herramienta eficaz ya que ejemplos tomados de las transcripciones de los videos muestran respuestas conductuales que corresponden a los diferentes niveles taxonómicos de Aigen y por lo tanto, a procesos cada vez más complejos de desarrollo cognitivo. Asimismo, retomando una de las interrogantes adicionales, el proceso de musicalización en niños musicales ocurre de manera progresiva, no necesariamente evolutiva, conforme las destrezas de desarrollo cognitivo permiten niveles de abstracción musical más elaborados.

No obstante, antes de recalcar el valor evaluativo de esta herramienta debemos considerar los siguientes aspectos: A) el papel que jugó el tipo de intervención realizada en este estudio, B) el contexto inicial para el cual se desarrolló la taxonomía de Aigen y C) la metodología misma del estudio.

A. La intervención: Su importancia para este estudio.

Mi sesgo principal hacia las varias ramas de educación musical radica en que éstas no consideran dentro su filosofía pedagógica, al valor agregado de la música

como un agente de estimulación y facilitación del desarrollo integral por excelencia. El objetivo principal de las pedagogías musicales tradicionales e innovadoras es fomentar el desarrollo estrictamente musical. Con esta premisa en mente y viéndola como un problema y necesidad en el campo de educación preescolar, propuse una intervención pedagógica que pudiese ser evaluada por sus efectos facilitadores del área cognitiva y socio-emocional de niños preescolares. De esta manera, al encontrar en la literatura musicoterapéutica a la taxonomía de Aigen, tuve que enmarcar a mi intervención bajo la línea o enfoque de la musicoterapia humanista ya que la propuesta de Aigen se desarrolla bajo este enfoque.

El enfoque o modelo humanista de musicoterapia difiere de otras orientaciones filosóficas principalmente en dos aspectos. Primeramente, para el musicoterapeuta humanista, el alumno (paciente o cliente) tiene un potencial de autorrealización que está libre de discapacidad o problemática (Bruscia, 1989; Lorenzo e Ibarrola, 2000; Aigen, 1995, Aigen, 1998; Aigen, 2005). Este potencial es una entidad o ser artístico/musical y se refleja como una necesidad creativa facilitadora de procesos de sanación (Robbins y Robbins, 1991; Lorenzo e Ibarrola, 2000). Segundo, la música para el musicoterapeuta humanista es el vínculo generador y estimulador del potencial creativo antes descrito (Aigen, 2005). Por esta razón, dentro del encuadre humanista las técnicas creativas, es decir actividades relacionadas con composición musical, y las técnicas de improvisación son la más utilizadas (Poch, 1999).

Llevar esta orientación de fundamentos filosóficos complejos al plano de educación regular fue un reto ya que al no tener un problema o condición a la cual la

música y las relaciones musicales van a “mejorar” nos encontramos frente a una necesidad creativa a la cual yo le llamaría “pura”. En otras palabras en una situación de enseñanza musical, el objetivo terapéutico es el aprendizaje musical mismo. Pero para diferenciarme de los pedagogos musicales tradicionales, mi objetivo terapéutico es el aprendizaje global o la facilitación del desarrollo integral.

De esta manera, mi intervención ahora pedagógica, bajo el encuadre de musicoterapia humanista, buscó en términos teóricos brindar espacios de creatividad musical para potencializar el desarrollo integral. Por esta razón, la intervención PMBI se basó en actividades de ejecución musical libre e improvisación y dejó que sean los niños quienes dirijan la clase (ver Pág. 29)

B. El contexto inicial para el cual se desarrolló la taxonomía de Aigen.

Como se dijo anteriormente, los paradigmas del enfoque humanista de musicoterapia suelen ser criticados por su falta de precisión al momento de examinar los resultados de una terapia (Aigen, 1995). En otras palabras, ¿cómo sé que al momento de facilitar la creatividad y potencializar la autorrealización, la persona está mejorando en su manera de procesar la información, de percibir el mundo y de expresar sus pensamientos? Esta es justamente la crítica que recibe este modelo humanista de otros modelos más positivistas como el conductista, el neurológico y en la psicología cognitiva en general.

Con esta problemática en mente, Aigen desarrolló su taxonomía (1995). Su objetivo fue encontrar la manera de sistematizar producciones musicales creativas en

función del proceso cognitivo subyacente involucrado en las diferentes expresiones musicales. Fue así que, al trabajar con niños con retraso en su desarrollo (*developmentally disabled*), Aigen demostró que las expresiones musicales se volvían más complejas como producto de una intervención que potencializaba la creatividad, las cogniciones y procesamiento de la información. Concluyó de tal manera que el desarrollo cognitivo iba a la par de la complejidad de las expresiones musicales.

Con este estudio en mente, yo quiero explorar también hasta qué punto la taxonomía de Aigen me muestra una complejidad sistemática de la cognición de niños preescolares. Para esto es necesario retomar algunas premisas cognitivas del desarrollo musical infantil expuestas por Hargreaves (1998) (ver Pág. 18).

Primeramente, los niveles 1 y 2 asumen habilidades que sistemáticamente evolucionan. Hargreaves habla de la percepción armónica posterior al entendimiento melódico y rítmico. Asimismo en la taxonomía de Aigen la percepción melódica se sitúa en un nivel superior (2) respecto a las otras dos percepciones. Sin embargo, recordemos que para Aigen su taxonomía no es evolutiva sino más bien progresiva.

Otro aspecto interesante se refiere a lo que Hargreaves describe como canto espontáneo y cómo esta habilidad innata se desarrolla en los niños al punto que a partir de los tres años los niños cambian y hacen variaciones y collages de las canciones que conocen (1998). Para Aigen, sin embargo, estas variaciones muestran un nivel superior de complejidad cognitiva y representan manifestaciones creativas de nivel 3. Evolutivamente, los niños de tres años alcanzan esta destreza. ¿Hasta qué punto entonces hablamos de un avance estético y creativo? En este punto vale

recordar que la taxonomía se estableció para niños con problemas cognitivos y no para niños de desarrollo “normal”. Tal vez en el contexto de la educación regular convenga especificar mejor las destrezas que habrán de considerarse nivel 3 y no simples habilidades evolutivas.

C. Influencia de la metodología del estudio

La naturaleza cualitativa y el diseño emergente permitieron flexibilidad en el uso de la taxonomía. Cabe mencionar que la taxonomía de Aigen se utilizó como medio de evaluación únicamente en las clases basadas en momentos de improvisación. Al analizar los videos de los ensayos de programas navideños noté que no encontraba ninguna expresión conductual a parte del nivel 1. Inclusive, puedo aseverar que las muchas de las demostraciones de nivel 1 correspondían no a una habilidad musical sino más bien a un aprendizaje memorístico. Por esta razón no consideré estos videos para este estudio.

Asimismo, al analizar las respuestas musicales con la taxonomía en mente y comparar dicho análisis con mis diarios personales noté que la guía me permitía establecer respuestas musicales más sutiles, mientras que en mis diarios yo ponía énfasis en los niveles de participación de los niños, es decir, los niños que más participaban y más entusiasmo mostraban copaban mi atención mientras que los pocos participativos en varias ocasiones mostraron respuestas de niveles superiores que noté únicamente en el análisis posterior.

También vimos que la taxonomía era progresiva y flexible dando la posibilidad de demostrar simultáneamente habilidades en los diferentes niveles. Niños que mostraron respuestas de nivel 1 al inicio, en clases posteriores mostraron respuestas de nivel 4 pero sin dejar de mostrar respuestas de niveles inferiores con respecto a otros elementos musicales, por ejemplo, un niño puede utilizar elementos rítmicos a nivel 4 pero elementos melódicos únicamente a nivel 2.

De esta manera, la taxonomía de Aigen puede explicar el proceso de musicalización como un proceso en el cual los participantes en actividades musicales muestran respuestas conductuales que demandan procesos cognitivos de distinta complejidad. La musicalización no es un proceso lineal sino más bien un proceso circular en el cual los niños preescolares adquieren una destreza musical, la abstraen, crean y se expresan con ella. Posteriormente hacen lo mismo con otra destreza musical.

Finalmente y con respecto a nuestra pregunta sobre a la posibilidad de enmarcar una propuesta pedagógica en la taxonomía de Aigen vemos que si comparamos los objetivos no-musicales de algunas pedagogías musicales *innovadoras*, un enfoque musicoterapéutico evaluado sistemáticamente por una herramienta como la taxonomía de Aigen abarca más objetivos no-musicales y por lo tanto facilita más destrezas de desarrollo integral en niños preescolares. Haciendo un recuento de las pedagogías musicales *innovadoras*, Aznar, García y Sanuy (2000) argumentan que éstas incluyen los siguientes objetivos no-musicales: a) fortalecimiento del ritmo a través de estímulos sonoros para el desarrollo motriz; b)

impacto de la práctica instrumental como medio de integración grupal; c) desarrollo del lenguaje a través del canto y d) el aprendizaje musical como recurso para el desarrollo de la estética y como medio de relajación. La taxonomía de Aigen como herramienta de implementación y evaluación con sus correspondiente intervención basada en elementos musicoterapéuticos tendría mayor incidencia en el desarrollo integral de niños preescolares ya que facilitaría el desarrollo cognitivo progresivo a partir de respuestas musicales y contribuiría al desarrollo expresivo y socio-emocional del niño proporcionándole herramientas musicales de expresión.

Como resultado de este estudio elaboré una herramienta y guía de evaluación que podría ser la base para un nuevo modelo de educación musical para preescolares (Ver Anexo A). En esta herramienta incluí en primera instancia una lista de destrezas fácilmente reconocibles que corresponden a los diferentes niveles de la taxonomía de Aigen. Tales destrezas pueden ser evaluadas con registros que describan las conductas musicales y que también brinden criterios de ejecución para cada destreza. Finalmente, incluí una lista de actividades musicales que pudieren facilitar los diferentes niveles de expresión en caso de que el pedagogo no se sienta cómodo con el uso de técnicas de improvisación.

El impacto de intervenciones musicoterapéuticas en el campo de la pedagogía musical preescolar merece bastante investigación posterior. Un estudio de mayor duración podría darnos más luz con respecto al proceso de musicalización en sí. El uso de otras herramientas evaluativas a parte de la taxonomía de Aigen también podría investigarse. Finalmente, se podría considerar el impacto de una intervención de musicoterapia conductista (a diferencia del marco teórico de musicoterapia

creativa-humanista) como un estudio posterior. Lo cierto es que el campo de la musicoterapia posee recursos muy válidos para el campo de la pedagogía musical preescolar y vale la pena utilizarlos.

VII. Conclusiones y recomendaciones

El uso de la taxonomía de Aigen como herramienta de evaluación de los procesos cognitivos y socio-emocionales en niños musicales es válida siempre y cuando la intervención musical pedagógica promueva las expresiones musicales libres y creativas. De esta manera, para que la taxonomía de Aigen resulte una guía eficaz de evaluación e inclusive de implementación, las clases de música deben basarse en momentos de improvisación a menos que la estructura planificada con anterioridad incluya ejercicios que faciliten la demostración de todos los niveles de la taxonomía.

Los niveles taxonómicos de Aigen pueden servir como guías de implementación y planificación de actividades musicales. Con la taxonomía descrita en mente el pedagogo musical puede implementar procesos de desarrollo cognitivo y socio-emocional al tiempo que enseña conceptos musicales.

Como recomendaciones para futuros estudios se podría implementar otros enfoques de musicoterapia, no solamente la humanista. Existe valiosa literatura que recalca el rol de las técnicas conductuales de musicoterapia en el desarrollo de niños discapacitados (Gfeller, 1992; Frega, 1996). Tales estudios podrían ser la base para la elaboración de pedagogías musicales preescolares.

Finalmente, se recomendaría implementar el mismo estudio en un período de tiempo más largo para que el proceso de musicalización de cada participante sea descrito en detalle. En estas circunstancias, la taxonomía de Aigen podría ser utilizada como guía de planificación también.

Bibliografía

- Aigen, K. (1995). Cognitive and affective processes in music therapy with individuals with developmental delays: A preliminary model for contemporary Nordoff-Robbins practice. *Music therapy, 13 (1)*. pp. 13-46.
- Aigen, K. (2005). *Music-Centered music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Aigen, K. (1998). *Paths of development in Nordoff-Robbins music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Benenzon, R. O. (2000). *Musicoterapia, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Bower, B. (2004). Tuning up young minds. *Science news, 165(25)*. 389.
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield, IL: Charles Thomas Publisher.
- Bruscia, K. E. (1989). *Defining music therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Carruth, E. K. (1997). The Effects of Singing and the Spaced Retrieval Technique on Improving Face-Name Recognition in Nursing Home Residents with Memory Loss. *Journal of Music Therapy, 34(3)*. 165-186.
- Davidson, L. Y Scripp, L. (1989). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En Hargreaves, D. J. (Ed.).(1989). *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.
- Di Pietro, M., Laganaro, M., Leemann, B., Schnider, A. (2004). Receptive amusia: temporal auditory processing deficit in a professional musician following a left temporo-parietal lesion. *Neuropsychologia 24(7)*. p. 868-878.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de la Inteligencias Múltiples*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Gay, L.R. & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

- Gfeller, K. E. (1992). Music: a human phenomenon. En Davis, W. B., Gfeller, K. E., & Thaut, M. H., *An introduction to music therapy, theory and practice*, pp. 38-64. Dubuque, E.E.U.U.: Wm. C. Brown Publishers.
- Guerra, N. S. (2005). *Efectos de la música en el aprendizaje*. Manuscrito no publicado, Universidad San Francisco de Quito.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y el desarrollo psicológico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ho, Y., Cheung M., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3). 439-450.
- Hurt, C. P., Rice, R. R., McIntosh, G. C. & Thaut, M. H. (1998). Rhythmic auditory stimulation in gait training for patients with traumatic brain injury. *Journal of music therapy* 35(4). 228-241.
- Korenman, L. M. & Peynircioglu, Z. F. (2004). The role of familiarity in episodic memory and metamemory for music. *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition*, 30(4). 917-922.
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publication.
- Lorenzo, A. y Ibarrola, B. (2000). Modelo humanista-transpersonal. En Betés de Toro, M. (Comp.), *Fundamentos de musicoterapia*, pp. 364-378. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1996). *Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
- Nye, R. E y Nye, V. T. (1964). *Music in the elementary school*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Vol. 1 y 2. Barcelona, España: Empresa Editorial Herder, S.A.
- Robbins, C. y Robbins, C. M. (1991) Self-communications in creative music therapy. En Bruscia, K. (Ed.) *Case studies in music therapy*, pp. 55-72. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.

- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical mind: the cognitive psychology of music*. London, U.K.: Oxford University Press.
- Thaut, M. H., Kenyon, G. P., Schauer, M. L., y McIntosh G.C. (1999). The connection between rhythmicity and brain function. *IEEE Engineering in Medicine and Biology, March-April*, 101 – 108.
- Tramo, M. J. (2001). Biology of music enhanced: music of the hemispheres, *Science* 5, 291. 54 – 56. En la página web del Institute for Music & Brain Science de la Universidad de Harvard .Recuperada el 23 de febrero de 2005 del sitio web:
www.mgh.harvard.edu/brainmusic/tramoweb/AuditoryNeuroscienceFolder/fig1.gif
- Willems, E. (2001). *El oído musical: La preparación auditiva del niño*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S.A.
- Wolfe, D. E. & Jellison, J. A. (1995). Interviews with preschool children about music videos. *Journal of music therapy* 32(4). 265-285.
- Ytuarte, y Urbiola, M. (2002). *Cerebro, inteligencia y aprendizaje*. México: Urbiola Ytuarte & Asociados, S.A. de C.V.
- Zemelman, S., Miguels, H. y Hyde, A. (1998). *Best practices: New standards for teaching and learning in America's schools*. (2nda. Ed.). Portsmouth, NH, E.E.U.U.: Heinemann.

Anexo A**Herramienta y guía de evaluación**

Las siguientes destrezas se pueden considerar en cada clase para evaluar el desempeño de los niños participantes de acuerdo a su participación musical. A continuación presento ejemplos conductuales que reflejan la adquisición de las diferentes destrezas.

A. Destrezas de Nivel 1

1. Reconoce y ejecuta patrones rítmicos
2. Reconoce patrones melódicos
3. Identifica melodías por sus nombres

Un niño en este nivel de musicalización reconoce canciones tanto por su ritmo como por su melodía, es decir, puede cantar cuando se le introduce melódicamente o rítmicamente una canción. También ejecuta instrumentos de percusión e imita un pulso estable. Puede también imitar ritmos complejos después de escucharlos repetidamente. Es posible que cante canciones conocidas o al menos frases de canciones. Utiliza su cuerpo tanto para seguir el ritmo como para seguir los gestos de las canciones.

B. Destrezas de Nivel 2

1. Anticipa finales y cadencias melódicas
2. Anticipa finales y cadencias armónicas
3. Reconoce el acompañamiento de ciertas melodías

Un niño de este nivel de musicalización anticipa los finales de las diferentes canciones. Esto lo demuestra con gestos o ejecutando cadencias rítmicas en sus instrumentos de percusión. También muestra asombro cuando la maestra alarga las canciones, cambia o aumenta estrofas, es decir, tiene integrado la forma de la

canción. Puede también identificar una melodía por el acompañamiento armónico y también puede reconocer acompañamientos similares para diferentes melodías.

C. Destrezas de Nivel 3

1. Reconoce el carácter de una melodía
2. Diferencia tonalidades mayores de menores
3. Muestra gusto o disgusto por ciertos arreglos musicales en cuanto a timbres, intensidad y armonía
4. Crea variaciones a canciones melodías
5. Es capaz de modificar la letra, el ritmo, el carácter o la melodía de una canción
6. Crea canciones nuevas
7. Crea patrones rítmicos nuevos

Un niño de nivel 3 de musicalización es creativo e inventa letras, ritmos, melodías y acompañamientos. Cambia las letras de las canciones y pone arreglos o adornos a las canciones ya conocidas. Es posible que sugiera interpretar canciones conocidas pero con otros instrumentos, con variaciones de tempo o intensidad, o modificando la tonalidad. En sus improvisaciones muestra corporalmente gusto o disgusto ante ciertos sonidos. Crea canciones con temas relevantes y reales.

D. Destrezas de Nivel 4

- a. Utiliza elementos musicales rítmicos para demostrar su estado de ánimo
- b. Utiliza elementos musicales melódicos para demostrar su estado de ánimo
- c. Se relaciona musicalmente con sus compañeros

Un niño de nivel 4 de musicalización utiliza la música como medio de expresión emocional. Ejecutará con intensidades variadas de acuerdo a su estado de ánimo. También escogerá música o instrumentos de acuerdo a sus emociones reales y actuales. Es posible que componga canciones con letras referentes a sus emociones o a circunstancias particulares de vida. Utilizará la música, canciones, e

instrumentos para relacionarse con sus compañeros, es decir, como medio de expresión,

Para evaluar las destrezas descritas anteriormente podemos utilizar dos tipos de registro. El primero me puede servir para describir las conductas observadas que correspondan a cada destreza. Esta descripción me puede servir para implementar actividades en base a las conductas ya mostradas por el niño. Por ejemplo, si noto que una niño continuamente adivina las canciones tocadas en el teclas, advierto que está desarrollando su percepción melódica. Acto seguido puedo empezar a fortalecer su percepción rítmica con ejercicios de adivinanzas rítmicas.

Registro de Evaluación # 1

Destreza	Conducta Observada
Reconoce y ejecuta patrones rítmicos	
Reconoce patrones melódicos	
Identifica melodías por sus nombres	
Anticipa finales y cadencias melódicas	
Anticipa finales y cadencias armónicas	
Reconoce el acompañamiento de ciertas melodías	
Reconoce el carácter de una melodía	
Diferencia tonalidades mayores de menores	
Muestra gusto o disgusto por ciertos arreglos musicales en cuanto a timbres, intensidad y armonía	
Crea variaciones a canciones melodías	
Es capaz de modificar la letra, el ritmo, el carácter o la melodía de una canción	
Crea canciones nuevas	
Crea patrones rítmicos nuevos	
Utiliza elementos musicales rítmicos para demostrar su estado de ánimo	
Utiliza elementos musicales melódicos para demostrar su estado de ánimo	
Se relaciona musicalmente con sus compañeros	

Otro registro utilizable puede incluir criterios de ejecución de las diferentes destrezas, como por ejemplo, criterios de tiempo: siempre, ocasionalmente, nunca; y criterios de independencia: solo, con ayuda, etc. Este tipo de registro me puede

servir para reconocer rápidamente el progreso de niveles en que se encuentran los estudiantes.

Registro de Evaluación # 2

Destreza	Mucho	Ocasionalmente	Poco	Solo	Con ayuda
Reconoce y ejecuta patrones rítmicos Reconoce patrones melódicos Identifica melodías por sus nombres Anticipa finales y cadencias melódicas Anticipa finales y cadencias armónicas Reconoce el acompañamiento de ciertas melodías Reconoce el carácter de una melodía Diferencia tonalidades mayores de menores Muestra gusto o disgusto por ciertos arreglos musicales en cuanto a timbres, intensidad y armonía Crea variaciones a canciones melodías Es capaz de modificar la letra, el ritmo, el carácter o la melodía de una canción Crea canciones nuevas Crea patrones rítmicos nuevos Utiliza elementos musicales rítmicos para demostrar su estado de ánimo Utiliza elementos musicales melódicos para demostrar su estado de ánimo Se relaciona musicalmente con sus compañeros					

E. Actividades Planificadas

Si la clase está basada en actividades o *activity-based*, los ejercicios pueden ejercitar destrezas correspondientes a cada nivel de la taxonomía de Aigen. A continuación presento algunos ejemplos de actividades que pueden realizarse para fortalecer las destrezas de los niveles de Aigen.

1) Nivel 1

Adivinanzas: tocar melodías en el teclado y pedir a los niños que las reconozcan.

Percusión: pedir a los niños que toquen rítmicamente melodías conocidas.

Intercalar estas ejecuciones rítmicas con canto.

Canto: cantar canciones conocidas y nuevas.

Expresión: utilizar gestos para memorizar canciones.

2) Nivel 2

Historias musicales: Usando progresiones armónicas tonales, contar historias en las que el final sea enfatizado por cadencias harmónicas.

La melodía correcta: Modificar el carácter mayor/menor de melodías conocidas y ayudar a los niños a notar la diferencia.

Bailes con forma: escoger piezas o canciones que tengan estructuras de forma reconocible (ej. A-B-A) y modelar movimientos para cada parte de la estructura musical.

3) Nivel 3

Componer canciones: darles temas o palabras a los niños y ayudarles a componer melodías con esos temas.

Modificar la letra de canciones conocidas: sugerirles nuevas ideas de textos a melodías conocidas.

Componer arreglos para canciones conocidas: incentivar arreglos con diferentes instrumentos (ej. Percusión, flautas).

4) Nivel 4

Identificar sonidos de instrumentos con estados de ánimo

Identificar patrones rítmicos con estados de ánimo

Usar elementos musicales (intensidad, velocidad...) para expresar emociones

Usar melodías para expresar emociones.

Anexo B**Solicitud de ingreso al sitio de investigación**

Quito, 1 de noviembre de 2005

Señorita Doctora
Directora
Centro Infantil

Mediante la presente, solicito a usted me permita ingresar en la institución que usted dirige en calidad de investigadora para realizar un estudio cualitativo acerca del proceso de musicalización de niños preescolares. Para esta investigación analizaré los registros de observación de las clases realizadas durante el mes de octubre, así como videos y grabaciones que se realizarán durante las clases de música en el mes de noviembre. Los participantes serán los niños y profesoras de los tres niveles del centro infantil. Tanto profesoras como padres de familia, deberán firmar un consentimiento informado aceptando participar en esta investigación. En caso de que un padre no consienta la participación de su hijo / hija, los datos y la participación de dicho niño no se tomarán en cuenta para el análisis de la investigación. Al final el estudio, presentaré los resultados del mismo a profesoras, padres de familia y administrativas de las institución que estuvieren interesados. Este estudio cumplirá con todas las normas éticas exigidas por la Universidad San Francisco de Quito.

Para mayor información respecto a los procedimientos de la investigación, favor comuníquese con el Director del Programa de Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito, Dr. Cornell Menking en el siguiente número telefónico: 2971784.

Por la atención que se digne dar a la presente, le anticipo mis agradecimientos.

Natalia Guerra Carrera, Musicoterapeuta
Estudiante de la Maestría de Educación
Universidad San Francisco de Quito

Anexo C**Consentimiento informado para padres de familia**

El propósito de este consentimiento informado es cumplir con requisitos éticos de investigación del Programa de Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito. El Centro Infantil Scolari ha aceptado ser parte de un estudio cualitativo acerca del proceso de musicalización de niños preescolares.

En caso de aceptar ser parte de esta la investigación, la intervención en clases de música de su hijo / hija será recopilada en registros de observación, videos y grabaciones de audio durante el mes de noviembre de 2005. Acto seguido, dicha información será analizada con el propósito de entender el proceso de aprendizaje, expresión y creatividad musical en los niños preescolares. Al finalizar el estudio, en caso de requerirlo, usted tendrá acceso al análisis final de los datos obtenidos.

Usted podrá retirar a su hijo / hija de la investigación en cualquier momento. En ese caso, todos los datos obtenidos hasta ese momento serán eliminados del estudio. La identidad del niño / niña será protegida en los informes finales de la investigación. Para mayor información respecto a los procedimientos de la investigación, favor comuníquese con la investigadora, Natalia Guerra (profesora de música del Centro Infantil Scolari) en los siguientes números: 099831435 o 2812277 o con el Director del Programa de Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito, Dr. Cornell Menking en el siguiente número telefónico: 2971784.

Yo _____ acepto que mi hijo / hija
_____ participe en este estudio.

Firma

Anexo D**Consentimiento informado para profesoras**

El propósito de este consentimiento informado es cumplir con requisitos éticos de investigación del Programa de Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito. La institución en la que usted trabaja ha aceptado ser parte de un estudio cualitativo acerca del proceso de musicalización de niños preescolares.

En caso de aceptar ser parte de esta la investigación, su intervención en clases de música será recopilada en registros de observación, videos y grabaciones de audio durante el mes de noviembre de 2005. Acto seguido, dicha información será analizada con el propósito de entender el rol de las profesoras en la participación musical de los niños. Adicionalmente, usted será entrevistada en varias ocasiones para confirmar la validez de los datos obtenidos y analizados. Al final del estudio, usted tendrá acceso al análisis final de los datos.

Usted podrá retirarse de la investigación en cualquier momento. Su identidad será protegida en los informes finales de la investigación. Para mayor información respecto a los procedimientos de la investigación, favor comuníquese con el Director del Programa de Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito, Dr. Cornell Menking en el siguiente número telefónico: 2971784.

Yo _____ acepto participar en este estudio.

Firma

Anexo E

Registro de observación

Registro de observación # 5

Fecha y hora: 15 de noviembre, 9:30

Grupo observado: Ximena, 2 años

Alumnos presentes: Sandra, Claudia, Andrés, Carlos, Gabriela

Minuto de filmación	Conducta observada	Interpretación
30	Inicio con saludo general e individual: en el saludo general Andrés gritó con gestos. Luego Claudia, con gestos y brazos; Andrés responde solamente el último grito; Gabriela responde bajito con guías de Ximena; José responde el último, pero toca instrumentos; Sandra, los tres saludos; todos sugieren saludar a la tía Ximena, Claudia se da cuenta de que yo faltó y me saludan.	Expresión emocional Nivel 4 o 3? Percepción estructural
35	Tocar instrumentos: José toca fuerte los cascabeles, Claudia lo imita. Andrés sigue el pulso, Sandra toca intermitentemente (tía Ximena sigue un ritmo claro en las castañuelas, en corcheas) al poco tiempo dejan de tocar... Canción <i>mi piano</i>... con esta canción tocan mas especialmente al responder a la estrofa: "todos los instrumentos responden..." , tocan fuerte y rápido. Carlos responde al llamado con fuerza y atención. Luego cajitas, guía de Ximena para que muevan Claudia y Sandra, Andrés toca independientemente. Carlos se dispersa y empieza a moverse por la sala. Gabriela requiere guías físicas para tocar. Otra vez Andrés toca independientemente, mostrando atención.	Conciencia social Percepción rítmica Percepción de matices Interacción social
42	Momento de improvisación: Sigo	Percepción rítmica

47	<p>tocando un ostinato y me imitan rítmicamente Claudia y Gabriela Toco la melodía, no adivinan. <i>3 cocineritos</i> todos siguen los gestos de Ximena. También imitan la entonación de voz.</p> <p>Otra canción: Pregunto por otra canción y piden <i>el sol</i>. Andrés toca el pulso rítmico en el tambor, los demás imitan los gestos, excepto Carlos quien se ha dispersado.</p> <p>Hay distractores afuera. Martín está llorando, Carlos se para, Sandra regresa a ver, todos se dispersan, solo Ximena y yo cantamos. Los niños preguntan porque llora (definitivamente es una desventaja que la clase sea abierta).</p> <p>Pido que cantemos <i>Barny</i>. el niño se acerca con otra profesora y se calma, los demás lo están viendo, pero pronto empieza a llorar otra vez.</p> <p>Los niños piden canciones: Carlos pide otra canción:(parece que el llanto ya no les distrae) <i>el conejo peludo</i>. Todos siguen los gestos. Andrés pide <i>los sapitos</i> y todos siguen los gestos, Carlos se dispersa y se para. Solo Andrés, sigue toda la canción. Ximena los guía físicamente a sus puestos a Carlos y a Gabriela.</p> <p>Propongo la canción de los deditos, solo siguen Claudia y Sandra... (debí terminar ya) Carlos y Gabriela están caminando por la sala. Claudia, se para y sigue haciendo gestos entonces se le unen Carlos y Gabriela que ya están parados y siguen gestos. Ximena los sienta (su rol es de mantener el control de la clase) al final de la canción Andrés toca la pandereta con palo como enfatizando un final rítmico. Ximena propone la despedida, todos cantan <i>chao</i>, en la repetición se paran y bailan, especialmente Claudia.</p>	<p>Canto y percepción melódica</p> <p>Intervengo para centrar la clase por distractores externos.</p> <p>Iniciativa para retornar a la clase por Carlos.</p> <p>A pesar de que algunos niños se han dispersado, la iniciativa de algunos de crear nuevos movimientos ha motivado a todos a unirse en el canto creativo. Nivel 3 por movimientos. Aquí la intervención de la profesora auxiliar, por mantener el control de la clase cortó la demostración creativa de los niños.</p> <p>Anticipación rítmica. Nivel 2.</p> <p>Otra vez, creatividad por movimiento, nivel 3.</p>
----	--	--