

El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica. Algunas reflexiones e ideas pedagógicas

Ear training and music appreciation in basic education. Some reflections and pedagogical ideas

Raúl W. Capistrán Gracia

raul.w.capistran@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

Conservatorio Nacional de Música

Resumen

En este artículo presentamos una apología en torno a la importancia del desarrollo del oído en la formación musical del niño y compartimos algunas ideas que podrían impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje más satisfactorios y significativos para cubrir adecuadamente las tres áreas formativas que consideramos como indispensables para que el estudiante tenga una apreciación musical integral: 1) Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música; 2) Construcción de conocimientos contextuales que rodean la música; y 3) Desarrollo de la capacidad para responder al contenido afectivo de la música (sensaciones, emociones, sentimientos). Finalmente, exhortamos a los educadores musicales a involucrarse activamente en esta disciplina, a reflexionar constantemente sobre sus áreas de oportunidad y fortalezas y a promover su mejora continua a través de la búsqueda e implementación de metodologías, enfoques, actividades y estrategias más adecuadas.

Palabras clave: educación musical; apreciación musical; entrenamiento auditivo; educación básica; contenido afectivo de la música.

Abstract

In this article we present a brief overview regarding the importance of the ear training in the musical education of children, and share some ideas that could promote more satisfactory and significant teaching-learning processes to adequately cover the three formation areas that, from our perspective, we consider as essential in order to have a comprehensive musical appreciation course: 1) Construction of knowledge and development of skills and abilities to actively listen and distinguish the parameters, as well as the structural

components of music; 2) Construction of contextual knowledge surrounding music; and 3) Development of the capacity to respond to the affective content of music (sensations, emotions, feelings). Finally, we encourage music educators to actively engage in this discipline, to constantly reflect on their weaknesses and strengths and to promote their continuous improvement through the search and implementation of more appropriate methodologies, approaches, activities and strategies.

Keywords: music education; music appreciation; ear training; basic education; affective music content.

Introducción

Desde hace algunas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios empíricos cuyos resultados han dado cuenta de los beneficios que la educación musical ejerce en el ser humano. Así, hoy en día existe evidencia de que el involucramiento de los niños en procesos de aprendizaje educativo-musicales que son gratificantes, disfrutables y significativos, contribuye al desarrollo de la sensibilidad emocional, la creatividad, la coordinación, la autoestima, la autodisciplina, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de habilidades matemáticas, entre otros muchos beneficios intrínsecos y extrínsecos (Hallam, 2010).

Desafortunadamente, por muchos años ha existido una lucha por demostrar, por un lado, que las artes son asignaturas innecesarias o inútiles debido a que no producen dividendos financieros (Caplan, 2018) y por el otro, señalar lo contrario (Aróstegui, Rusinek y Fernández-Jiménez, 2021). En ese esfuerzo por destacar la importancia de la educación musical, la Asociación Nacional para la Educación Musical de los Estados Unidos de América (*NAfME*, por sus siglas en inglés) estableció en 2014, los *Nuevos estándares para el Siglo XXI*, representados por una serie de competencias educativo-musicales que los estudiantes deben desarrollar desde preescolar hasta bachillerato para tener una educación musical integral, vivir la música en plenitud y convertirse en personas con una formación humanista bien redondeada; ciudadanos creativos, poseedores de un pensamiento crítico y reflexivo y capaces de resolver problemáticas en contextos reales. Esos estándares se enfocan en tres procesos artísticos:

Creación

Cómo su nombre lo indica, los estudiantes deben involucrarse en procesos educativos en donde aprenden los fundamentos para crear música y desarrollan las competencias para ejecutar, evaluar y presentar el resultado de su trabajo de manera comprensible.

Ejecución

Sea a través de un instrumento o del canto, los estudiantes deben construir los conocimientos musicales y desarrollar las competencias técnicas necesarias para interpretar música y presentar el resultado de su aprendizaje ante un público.

Respuesta

Esta área se refiere principalmente a la capacidad de apreciar la música, comprender el contexto histórico y social en el que fue creada, valorarla, evaluar su calidad y belleza y responder de manera afectiva (Hof, 2021; NAFME, 2014).

Así, queda claro que la educación musical no implica únicamente un involucramiento activo en el acto mismo de crear y ejecutar música, sino que una parte importante de la formación del niño implica el desarrollo de su capacidad para responder a su contenido afectivo y llegar así a tener una experiencia estética. No es de extrañar que para algunos pedagogos como Willems (2001, p. 24), sea importante que los procesos de creación y de ejecución musicales sean precedidos por la escucha:

Todo pedagogo sincero que distinga entre la práctica de un instrumento y la musicalidad, admitirá entonces no sólo que es necesario dar una atención especial a la cultura musical, sino también que esta educación debería preceder generalmente al trabajo instrumental.

Y es que, ha sido precisamente a través de la escucha musical, que muchos de nosotros tuvimos la maravillosa posibilidad de tener experiencias estéticas y entrar en estados de contemplación. Más aún, fueron esas experiencias las que transformaron nuestras vidas e hicieron que la música se constituyera en uno de los recursos más valiosos para promover nuestro bienestar psicológico e incluso, para decidir hacer de ella nuestro proyecto de vida profesional (Capistrán-Gracia, 2019).

Por supuesto, para que el niño pueda llegar a desarrollar esas competencias y tener esas experiencias, es crucial que el educador musical posea las competencias y recursos didáctico-pedagógicos necesarios para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios y significativos (Ballantyne y Packer, 2004; Brophy, 2002; González, 1974; Hemsy de Gainza, 2007; Frega, 1995; Leong, 1999; NASM, 2021; Zaragozà, 2009). Más aún, es necesario que los educadores musicales planifiquen procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsen el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad; que generen actividades de aprendizaje en las que se promueva el pensamiento divergente, la exploración, la experimentación y la originalidad; que implementen estrategias didácticas diversas y de naturaleza inclusiva en las que se incorpore no solo la música académica, sino también, la música tradicional y, por qué no, las manifestaciones sonoras propias del contexto en que los estudiantes viven. Y es que, para que el niño desarrolle aún más su potencial creativo, es vital que el maestro se atreva a utilizar metodologías pedagógicas igualmente creativas, en las que se procure el diálogo y el intercambio de opiniones, se promuevan propuestas de trabajo propias y se impulse la libre expresión sonora y su disfrute (Capistrán-Gracia, 2019).

Al presentar este trabajo tenemos como principal propósito: a) brindar una apología en torno a la importancia del desarrollo del oído en la formación musical del niño; y b) proporcionar algunas ideas sobre como implementar procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios y significativos para cubrir las tres áreas formativas que, desde nuestra perspectiva, consideramos como indispensables para que el niño tenga una apreciación musical integral: 1) Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar

de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música; 2) Construcción de conocimientos sobre el contexto histórico de la música; y 3) Desarrollo de la capacidad para responder al contenido afectivo de la música (sensaciones, emociones, sentimientos).

El oído y su importancia en la formación musical del niño

Desde la antigüedad, la madre naturaleza dotó a los seres humanos de cinco sentidos: vista, olfato, gusto, oído y tacto. Estos, nos han permitido disfrutar de un bello amanecer, escuchar el canto de las aves, sentir una caricia, gustar el sabor de una fruta u oler el perfume de las flores. Esos mismos sentidos nos hicieron conscientes de los peligros del entorno, nos conectaron a nuestros más básicos instintos de supervivencia y preservación y nos habilitaron para hacer frente a los desafíos de la vida. Así, cuando escuchamos los sonidos que nos rodean (gritos, susurros, estruendo, ruidos, etc.), estamos respondiendo a un instinto programado en nuestro cerebro desde hace miles de años. Y es que, en muchas ocasiones la escucha precede a la vista y a los demás sentidos, por lo que constituye una ventaja en la carrera por protegernos y sobrevivir; por lo tanto, la interpretación de la información acústica que recibimos a través del lenguaje y de los sonidos del entorno tiene una importancia biológica fundamental (Roederer, 2000).

Quizá sea por eso, por lo que la relación personal y musical entre la madre y un bebé se desarrolla y se estrecha a lo largo del proceso de gestación a través de la comunicación sonora. Como es sabido, desde antes de nacer los fetos pueden reconocer la voz de la madre, escuchar rimas y melodías y manifestar respuestas de tipo fisiológico a la música, tales como la disminución en la frecuencia cardíaca (Trehub, 2001). Por supuesto, la exposición al mundo sonoro se intensifica cuando el bebé nace y, rodeado de estímulos amorosos por parte de la madre, el canto se convierte en el medio favorito para convocarlo a la existencia y convertirlo en un ser humano plenamente constituido. Más aún, el canto se convierte en uno de los recursos indispensables para reducir la inquietud del niño, hacer desaparecer su miedo, transformar su angustia en paz, sosegar el llanto, inducir el sueño, impulsar sentimientos positivos y, en general, contribuir al bienestar del bebé (Gómez Martínez y Capistrán Gracia, 2020).

Durante la infancia, gracias a su oído, el niño desarrollará innumerables competencias psicomotrices y cognitivas a través del canto y de la música instrumental. Ya en la adolescencia, será a través del oído que se sentirá acompañado de sus canciones favoritas, lo que contribuirá a su integración social, fomentará su madurez y promoverá su bienestar psicológico. En síntesis, nuestros oídos representan ventanas siempre abiertas a los estímulos sonoros de nuestro medio, por lo que, educar al niño para que desarrolle al máximo su capacidad auditiva, debe ser una de nuestras prioridades como formadores musicales (Ocaña Fernández, 2014).

Algunas reflexiones e ideas pedagógicas

Antes de compartir algunas reflexiones e ideas pedagógico-didácticas en relación a la importancia del entrenamiento auditivo y de la apreciación musical, deseamos destacar en primer lugar que nuestra visión se adscribe a

la filosofía praxial de David J. Elliot y, en ese sentido, abraza las dos premisas fundamentales que surgen de este enfoque: a) la naturaleza de la educación musical depende de la naturaleza de la música misma; b) el significado de la educación musical depende del significado que la música adquiera en la vida del hombre (Elliott, 1995).

En ese mismo espíritu de apertura y emancipación, nos alineamos a la perspectiva decolonial de la educación musical (Shifres y Rosabal-Coto, 2017), y nos unimos a una perspectiva incluyente que abrace las diversas manifestaciones musicales y promueva el desarrollo de actitudes de respeto y valoración hacia el patrimonio cultural y la diversidad musical, es decir, postulamos “una educación musical intercultural en la que la música académica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico” (Aróstegui, 2014, p. 19).

Finalmente, nuestro enfoque pedagógico de la apreciación musical se inserta en la visión de los métodos activos, ya que prioriza la actividad práctica (en este caso representada por la escucha activa) frente a la reflexión teórica (conocimientos históricos, sociales, culturales y biográficos), pues creemos que de esa forma el estudiante se abre de manera natural y espontánea a una gran diversidad de posibilidades sonoras y, como afirmaba Charles Ives, “estira sus oídos” (citado en Alexander, 2002) y se habilita para apreciar y valorar distintas manifestaciones musicales. Una vez aclarada nuestra postura filosófica y pedagógica, queremos plantear la organización de la apreciación musical en tres grandes áreas formativas que iremos desglosando a continuación y que, no por estar enumeradas, implican precisamente un orden pedagógico preestablecido. Por el contrario, se trata de áreas formativas que pueden ser abordadas en distinto orden e incluso, de manera simultánea dado que se enriquecen mutuamente. Lo que dependerá de las distintas situaciones académicas y de la creatividad e imaginación del educador musical.

Construcción de conocimientos y desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros, así como los componentes estructurales de la música.

De acuerdo con Collí Argáez (2007), uno de los objetivos más importantes de la educación musical está representado por el desarrollo por parte del niño, de la capacidad para escuchar con atención, percibir, pensar y discriminar los elementos que integran aquello que ha escuchado, para así establecer conexiones con la información que él ya posee y lograr un aprendizaje significativo. Según ese académico, esta capacidad puede comenzar a desarrollarse si exhortamos a los niños a escuchar de manera consciente y discriminar los sonidos que se producen en la vida cotidiana; por ejemplo, el canto de las aves, una puerta que se cierra, un coche que pasa, un vendedor que anuncia su mercancía en la calle, un perro que ladra, una llave del agua que se abre, etc. Del mismo modo, el desarrollo auditivo puede lograrse a través de actividades musicales lúdicas en el aula, por ejemplo, identificar con los ojos cerrados la voz de un compañero o discernir si un sonido se aleja o se acerca.

Actividades tan sencillas como las descritas en el párrafo anterior, impulsan procesos mentales complejos que favorecen el desarrollo de la inteligencia, así como la capacidad de observación y de análisis. Tales competencias se constituyen entonces en el fundamento para la siguiente fase del proceso de

escucha activa, en la cual el docente guía al estudiante para que comprenda la manera en que los compositores organizan y estructuran su música (Pascual Mejía, 2006).

Desde la perspectiva de Miller (1982), los niños deben desarrollar la capacidad de descubrir y describir por sí mismos las estructuras sonoras que constituyen la música. Para llevar a cabo tal tarea, recomendamos al educador musical guiar al estudiante a través del reconocimiento de los parámetros de la música (timbre, tempo, intensidad, fraseo y articulación). Por supuesto, en un nivel inicial los niños podrán prescindir de estos tecnicismos y emplear un lenguaje sencillo y coloquial. Posteriormente, será un deleite para ellos aprender nuevos términos musicales y emplearlos en la tarea de describir aquello que escuchan. Más adelante, el docente podrá ampliar el bagaje de conocimientos técnicos y guiar a los niños para que reconozcan los elementos musicales (melodía, armonía, ritmo e instrumentación) y así, gradualmente, los alumnos desarrollarán las competencias necesarias para descubrir a través de la escucha activa las formas musicales más básicas (AB, ABA, Rondo, etc.) y los géneros musicales más representativos (concierto, sinfonía, ópera).

Por supuesto, existe un repertorio enorme de obras muy apropiadas para que el estudiante desarrolle las competencias mencionadas en los párrafos anteriores. Por ejemplo, el canto gregoriano *Victimae paschali laudes* ofrece bastantes oportunidades para que el niño, guiado sabiamente por el maestro, construya por sí mismo su conocimiento al descubrir los parámetros de la música e ir describiéndola mediante el uso de un vocabulario coloquial y sencillo, que posteriormente, y mediante procesos de aprendizaje significativos (Ausubel, 2000), podría volverse técnico y experto.

Así, por ejemplo, mediante la escucha activa, un grupo de estudiantes de sexto grado de primaria podría descubrir que la obra carece de acompañamiento instrumental (ejecución *a capella*), que es interpretada por hombres (timbre de voces masculinas), que carece de un pulso determinado y que el ritmo se ajusta al texto (ritmo prosódico), que todos cantan la misma línea melódica (textura monódica), que la velocidad (tempo) es moderada, y que los intérpretes hacen brevísimas pausas a lo largo de la ejecución (fraseo). Por supuesto, también descubrirán que se trata de una obra apacible y que transmite tranquilidad y paz (carácter), sin contrastes sonoros (dinámica) ni manipulaciones en la velocidad (agógica).

Construcción de conocimientos sobre el contexto histórico de la música

Al rodear el aprendizaje técnico-musical con conocimientos contextuales acerca de las diversas manifestaciones musicales, los estudiantes amplían su cultura; desarrollan la capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los acontecimientos históricos y sociales, y sobre cómo estos llegan a influir en las artes; le encuentran sentido a la música que pudieran estar escuchando, así como a las obras que en ese momento pudieran estar interpretando; e incrementan su vocabulario (Custodio, 2023). Más aún, al conectar el conocimiento técnico-musical que han construido por ellos mismos, con acontecimientos históricos y sociales específicos, los estudiantes desarrollan la imaginación, cultivan aún más el gusto por la música y adquieren criterios básicos que los guían para poder elegir de manera informada de entre la

diversidad de géneros musicales que existen (Arguedas Quesada, 2004).

Si seguimos con el ejemplo utilizado en el apartado anterior, los estudiantes, guiados por su maestro, podrían continuar construyendo su conocimiento en torno a la obra *Victimae paschali laudes*, al hacer búsquedas en el internet a través de sus celulares. Así, aprenderían un poco sobre la Edad Media, sobre la religión católica, sobre la función del canto gregoriano como parte de la liturgia, sobre la música como recurso para promover la evangelización, sobre el poder de la iglesia al imponer el latín como su lengua oficial en el mundo occidental, sobre Gregorio I, “El Magno” y un largo e importante etcétera cultural.

Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo transversal, de lo que Aróstegui (2021) llamaría “música educativa”, en donde una determinada temática (en este caso, un canto gregoriano) se constituye en punto de partida para incursionar en la historia universal, la ciencias sociales y la religión, con el propósito de fomentar una educación lo más integral posible. Más aún, al hacer la búsqueda de información a través de recursos tecnológicos, los estudiantes desarrollan también sus habilidades digitales.

No está de más destacar que este proceso educativo aplica para cualquier género musical. Imaginemos por un momento lo que los estudiantes podrían aprender sobre el movimiento por los derechos humanos, al escuchar de manera activa una canción de protesta como *Blowin' in the wind* de Bob Dylan; pensemos en el acercamiento a la cultura maya que ellos podrían alcanzar a través de la canción de cuna *Koonex, Koonex*; reflexionemos sobre el nivel de comprensión que los estudiantes alcanzarían en relación a un movimiento filosófico tan importante como la Ilustración, al escuchar la 9ª Sinfonía de Ludvig Van Beethoven, o pensemos en el nivel de entendimiento que podrían llegar a poseer respecto a la lucha por los derechos de la mujer, al escuchar alguna obra de Fanny Mendelssohn. Y es que, la música ha estado presente en cada uno de los periodos de la historia universal, por lo que las posibilidades de generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, motivantes y emocionantes, son innumerables.

Desarrollo de la capacidad para responder a los contenidos afectivos de la música

Esta área se refiere al desarrollo de la capacidad por parte del niño para apreciar las distintas manifestaciones musicales y responder verbal y corporalmente a los contenidos afectivos (sensaciones, emociones, sentimientos) que estos despiertan en ellos. Por supuesto, estamos hablando de impresiones de naturaleza subjetiva, sin embargo, de acuerdo con Juslin, (2013) esas impresiones no se pueden rechazar o cuestionar a través de razonamientos objetivos, pues lo que el oyente percibe en la música es lo que esta le está transmitiendo en ese momento.

El objetivo final es que los estudiantes alcancen un nivel de comprensión más profundo de la música que escuchan, con el propósito de que lleguen a responder a los contenidos estéticos y emocionales de una manera más comprometida que les permitan vivir la música a plenitud, desarrollar su sensibilidad y alcanzar momentos de contemplación. Además, cuando se exhorta a los niños para que expresen verbalmente lo que sienten al escuchar una obra, estos reflejan su comprensión del contenido emocional de la música,

desarrollan su pensamiento crítico y reflexivo y aprenden organizar sus pensamientos y a comunicar sus ideas, sentimientos y necesidades.

Por lo que respecta a responder corporalmente a los contenidos afectivos de la música, nos alineamos a la propuesta de Émile Jaques Dalcroze (1912; 1921; 1930). Si bien, el enfoque educativo-musical de este pedagogo tiene un alcance formativo mucho más amplio, para propósito de este artículo nos concentraremos en una de sus dimensiones: la euritmia. Aquí, Jaques Dalcroze propone una diversidad de ejercicios y dinámicas para promover en los estudiantes una respuesta espontánea y eficiente a los estímulos musicales, hasta crear una armonía lo más perfecta posible entre pensamiento e impulso, entre mente y cuerpo, con el propósito de liberar a los estudiantes de cualquier bloqueo de tipo psicológico y puedan alcanzar un disfrute musical pleno. Y es que, como explica Vernia (2012), en el enfoque de Jaques-Dalcroze la música es percibida por todo nuestro cuerpo, no únicamente a través de nuestros oídos. Así, se desarrolla una interdependencia entre nuestros sentidos, los cuales se ayudan mutuamente para percibir de manera integral el fenómeno sonoro.

De acuerdo con Dalcroze, las emociones que se transmiten a través de la música son percibidas en varias partes de nuestro cuerpo, por medio de sensaciones que tienen distintos grados de contracción y relajación muscular. Estas sensaciones son expresadas por medio de distintos tipos de movimientos, posturas e incluso gestos, que pueden ser concebidos de manera espontánea o ser el producto del pensamiento y de la voluntad (Jaques Dalcroze, 1912, 1921, 1930). En otras palabras, estos movimientos, posturas y gestos se constituyen en medios de comunicación a través de los cuales los niños responden a los contenidos afectivos de la música. Adicionalmente, la euritmia representa en sí misma un medio para el gozo personal y un recurso que ayuda a la relajación y a la liberación de tensiones.

Sería imposible resumir en unos cuantos párrafos todo el trasfondo filosófico y pedagógico del enfoque Dalcroze, y mucho menos, proporcionar una guía para generar actividades inspiradas en la euritmia. Aquí, más bien nos gustaría exhortar a los educadores musicales para que se capaciten en este maravilloso enfoque educativo-musical y puedan así aprovechar el gran potencial que tiene. Sin embargo, siguiendo el ejemplo del canto gregoriano *Victimae paschali laudes* nos gustaría sugerir un par de actividades inspiradas en el enfoque Dalcroze que podrían servir para que el estudiante responda de manera corporal a los estímulos afectivos de esa obra.

1^a El maestro explora distintas posibilidades de expresar el contenido afectivo del canto gregoriano a través el movimiento de sus brazos y manos. Mientras lo hace, es imitado por sus estudiantes hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

1^b. Los estudiantes toman turnos para explorar libremente distintas maneras de expresar el contenido afectivo del canto gregoriano a través del movimiento de sus brazos y manos, mientras son imitados por sus compañeros y por el maestro hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

2^a. El maestro explora distintas maneras de caminar, hasta encontrar la que mejor exprese el contenido afectivo del canto gregoriano. Mientras

lo hace es imitado por sus estudiantes hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

2^b. Los estudiantes toman turnos para explorar libremente distintas maneras de caminar, hasta encontrar la que mejor exprese el contenido afectivo del canto gregoriano. Mientras lo hace es imitado por el maestro y por sus compañeros hasta lograr la sincronización más perfecta posible.

Al llegar a este punto, queremos destacar que el propósito de la primera de las tres grandes áreas formativas, es decir, la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias para escuchar de manera activa y distinguir los parámetros y los componentes estructurales de la música, pueden ser alcanzado maravillosamente a través del enfoque Dalcroze, ya que permite su comprensión a un nivel holístico que mucho favorece al desarrollo de la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento crítico y reflexivo, El lector encontrará más ideas sobre cómo aplicar el enfoque Dalcroze en el área formativa de la apreciación musical en el libro *Educación Musical. Métodos, Enfoques, Actividades* de Capistrán-Gracia (2015)

Epílogo

En México, la clase de apreciación musical suele limitarse a la presentación de los contenidos de la asignatura a través de la cátedra expositiva. Así, muchos docentes llegan a creer que al dar información en torno a un determinado periodo estilístico, proporcionar los datos más representativos acerca de la vida y obra de un compositor y redondear la clase con la audición de algunas obras cumplen de manera sobrada con su labor (Capistrán-Gracia, 2020). Si bien, este estilo de enseñanza ha sido la constante en muchas instituciones educativas (Zarzar-Charur, 2006) y a través de él se ha logrado el desarrollo de ciertas competencias de tipo cognitivo en los estudiantes, también los ha excluido de construir sus propios conocimientos a través del oído por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter integral que promueven la metacognición y el deseo permanente de aprender.

Es pues, necesario, promover la impartición de la apreciación musical de maneras más integrales que, como hemos explicado anteriormente, permitan que los estudiantes vivan la música en plenitud y lleguen a convertirse en personas con una formación humanista bien redondeada, para llegar a ser ciudadanos creativos, poseedores de un pensamiento crítico y reflexivo y capaces de resolver problemáticas en contextos reales

Y es que, como Willems (2001, p. 25) explica: “la verdadera cultura musical, tal y como podría hacerse en nuestras días, daría al alumno la posibilidad de seguir con un oído comprensivo no sólo la música occidental, sino todas las producciones modernas y exóticas”. Entonces, después de haberse abierto al mundo sonoro, el niño será más capaz de comprender de manera integral los aspectos que rodean la música que ha escuchado.

En su artículo “Redefining Music Appreciation: Exploring the Power of Music” Pierce (2015, p. 1) se preguntó:

¿Cómo podríamos crear un mundo empoderado por la música? ¿Cómo

podemos cambiar nuestra cultura para aceptar la música como una inteligencia innata y ayudar a otros a descubrir la alegría, el encanto, el misterio y el poder de la música en sus vidas diarias?

Aunque Pierce (2015, p. 1) aborda el tema de la apreciación musical en el ámbito de carreras profesionales no musicales, las respuestas que proporciona a sus propias interrogantes son, desde nuestra perspectiva, válidas para el nivel básico:

Las respuestas a estas preguntas se pueden encontrar redefiniendo el contenido y la pedagogía de la apreciación musical o los cursos de música que se ofrecen a los no especialistas en educación superior al incluir elementos descubiertos a través de la música y la investigación pedagógica junto con el aprendizaje activo.

Al llegar a este punto, quisiéramos añadir que consideramos que hay implicaciones que deben ser tomadas en cuenta y que justifican aún más que la clase de apreciación musical se imparta con estándares educativos más altos. Así, por ejemplo, tendríamos que preguntarnos si es la falta de una cultura musical básica bien fundamentada la que ha ocasionado cada vez con mayor frecuencia, que las salas de concierto y auditorios tengan públicos reducidos a pesar de la difusión que se hace de los recitales y conciertos que han sido programados (Capistrán, 2019; Zapata, 2004).

Para finalizar este artículo, queremos aclarar que, desde nuestra perspectiva, no es posible aseverar que una metodología de enseñanza es suficiente para mejorar todos los aspectos de la apreciación musical en todas las personas (Zalanowski, 1986). Por lo tanto, creemos que el involucramiento activo y auténtico en esta disciplina, así como la reflexión constante de docentes y estudiantes y la consulta de resultados de investigación pueden arrojar luz que oriente a los formadores para promover la mejora continua y la consolidación de esta parte tan importante de la educación musical: una apreciación musical que contribuya a la formación de estudiantes más sensibles y creativos; de seres humanos capaces de vivir las artes de manera plena y comprometida; de padres ávidos de inculcar en sus hijos el amor hacia la música; de públicos entusiastas que disfruten de los conciertos y recitales de música de arte occidental y escuchen con igual respeto e interés la música de otras culturas.

Bibliografía

Alexander, J. H. (2002). *To Stretch Our Ears: A Documentary History of America's Music*. W. W. Norton & Company

Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación*, 28(1), 111-122. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028109.pdf>

Aróstegui, J. L. (2021). Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite. En Aróstegui, J. L., Rusinek, G. & Fernández-Jiménez, A. (Eds.), *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 167-194). Octaedro.

Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.). (2021). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*. Octaedro.

Aróstegui, J.L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. (Ed.), *Aróstegui, La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 19-43). Dairea Ediciones.

Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica.

Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research* 6(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>

Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e19–e25. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010501>

Capistrán Gracia, R. W. (2019). La proyección de las emociones en la ejecución musical escénica. Un enfoque interdisciplinar. En R. W. Capistrán Gracia (coordinador), *Enfoques y Aproximaciones a la interdisciplina en las Artes* (pp. 31-48). UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_enfoques_aproximaciones_9786078714414.html

Capistrán-Gracia, R. W. (2020). La Clase de Historia de la Música desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. *ESCENA. Revista de las artes*, 80(1), 148-178. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/42479>

Capistrán-Gracia, R.W. (2015). *Educación Musical: Enfoques, Métodos, Actividades*. Aguascalientes, México: Editorial UAA. ISBN 978-607-8457-01-4. No disponible en línea.

Capistrán-Gracia, R.W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e implicaciones para la educación*. Editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html

Caplan, B. (2018). *The case against education: Why education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.

Collí Argáez, E. (2007). La apreciación y expresión musical en la formación integral del preescolar [Proyecto de Innovación de Acción Docente]. Universidad Pedagógica Nacional Pedas. Unidad 31-A.

Custodio, T. (2023). Historia y Apreciación Musical en el Programa Propedéutico Infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce”. Una investigación-acción [Trabajo Práctico de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22, 17-22.

Gómez Martínez, R. G. y Capistrán Gracia, R. W. (2020). El canto materno y su trascendencia en el ser humano. Implicaciones para la educación básica y superior. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 7, 33-53. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/729>

- González, M.E. (1974). *Didáctica de la Música*. Editorial Kapelusz.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hemsey de Gainza, V. (2007). *La Iniciación Musical del Niño*. Ricordi.
- Hof, R. (23 de marzo de 2021). The National Standards for Music Education (NAfME). Save the Music Foundation. <https://www.savethemusic.org/resources/national-standards-for-music-education/>
- Jaques Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythms*. Constable and Company LTD.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. The Knickerbocker Press.
- Jaques-Dalcroze, É. (1930). Eurhythmics and its implications. *The Musical Quarterly*, 16, 358-365.
- Juslin, P. N. (2013). What does Music Express? Basic Emotions and Beyond. *Frontiers in Psychology*, 4(596), 1-14.
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31. <https://www.iier.org.au/iier9/leong.html>
- Miller, S. D. (1982). Music Appreciation and Literature: Neglected Basics in Our Children's Musical Education. *American Music Teacher*, 31(3), 22-25. <http://www.jstor.org/stable/43541379>
- NAfME. (2014). *Music Standards*. <https://nafme.org/publications-resources/standards/>
- NASM. (2021). *NASM Handbook*. National Association of Schools of Music. <https://nasm.arts-accredit.org/accreditation/standards-guidelines/handbook/>
- Ocaña Fernández, A. (2014). Educación Auditiva y Escucha Creativa. En J. L. (Ed.), *Aróstegui, La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 45-65). Dairea Ediciones.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Pearson Educación.
- Pierce, D. L. (2015). Redefining Music Appreciation: Exploring the Power of Music. *College Music Symposium*, 55. <https://www.jstor.org/stable/26574401>
- Roederer, J. (2000). Aspectos curriculares y didácticos en la educación artística, en *Artes y Escuela*. Editorial Paidós.
- Shifres, F, y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals New York Academy of Sciences*, 930, 1-16. doi:10.1111/j.1749-66322001.tb05721.x.
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *ArtsEduca*, 1, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/305111>
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós Educador.
- Zalanowski, A. H. (1986). The Effects of Listening Instructions and Cognitive Style on Music Appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 43–53. <https://doi.org/10.2307/3344797>
- Zapata, E. (2004). *Developing an Inter-Arts Course for Collegiate Piano Majors: A Professional Problem [Disertación Doctoral]*. Texas Tech University. <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/20196>.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria. Competencias Docentes y Aprendizaje*. Grao.
- Zarzar-Charur, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. Editorial Patria.