



EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA “CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES”

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Universidad Autónoma de Aguascalientes

MUSIC EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL WELL BEING IN CHILDREN AND EARLY ADOLESCENTS AT THE “CHILDREN’S CITY OF AGUASCALIENTES”

Photo by **Flavio Takemoto** from FreeImages

RESUMEN

Este artículo, tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman: a) emociones positivas; b) compromiso, c) relaciones positivas, d) significado y propósito vital; y e) logros (2011). La investigación se desarrolló en la "Ciudad de los Niños de Aguascalientes" México, una institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad. El estudio fue de corte mixto y tuvo un diseño experimental de pretest-postest con grupo control. Los grupos experimental y de control fueron integrados de forma aleatoria. El tratamiento consistió en clases de educación musical, mientras que el grupo de control recibió clases de comprensión de lectura. El pretest y el postest consistieron en una batería de test psicológicos estandarizados. Los resultados indican que los niños en el grupo experimental tuvieron una mejoría generalizada en su bienestar psicológico, mientras que los niños en el grupo de control bajaron consistentemente en su nivel de bienestar. Estos hallazgos destacan el notable potencial de la educación musical para elevar la calidad de vida de los niños y su tremendo impacto social.

PARALABRAS CLAVE

Educación musical, bienestar psicológico, condiciones de vulnerabilidad, niños y adolescentes en etapa temprana

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of a study that aimed to determine the effects of music education in children and early adolescents in a representative subdimension of each dimension in Seligman's construct of well-being: a) positive emotion; b) engagement; c) relationships; d) meaning and purpose in life; and e) accomplishment (2011). The research was developed in the "Ciudad de los Niños de Aguascalientes" Mexico, an institution that protects orphans, as well as children and adolescents in vulnerable conditions. The research combined quantitative and qualitative methods and had an experimental design of pretest - posttest with control group. The experimental and control groups were integrated randomly. The treatment consisted of music education classes, while the control group received reading comprehension classes. The pre-test and post-test consisted of a battery of standardized psychological tests. The results indicate that children in the experimental group had a generalized improvement in their psychological well-being, while children in the control group consistently lowered their level of well-being. These findings highlight the remarkable potential of music education to raise children's quality of life and its tremendous social impact.

KEYWORDS

Music education, psychological wellbeing, vulnerability conditions, children and early adolescents

EDUCACIÓN MUSICAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ETAPA TEMPRANA DE LA “CIUDAD DE LOS NIÑOS DE AGUASCALIENTES”

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

El constructo de bienestar psicológico se enmarca en el ámbito de la psicología positiva, corriente que tiene como propósito enfatizar los aspectos más saludables del ser humano, sobre la base de que la salud es mucho más que la ausencia de enfermedad, sino que abarca también la dimensión psicológica, emocional, espiritual y afectiva del individuo. Así, la psicología positiva involucra el abordaje científico de las experiencias positivas, los rasgos positivos de los individuos, las instituciones que promueven su desarrollo y los programas que contribuyen a optimizar la calidad de vida de los individuos, a la vez que busca prevenir o reducir el surgimiento de psicopatologías (Seligman, 1999).

De acuerdo con Seligman (2011), el bienestar psicológico es un constructo. En otras palabras, es una entidad hipotética abstracta integrada por cinco dimensiones: a) emociones positivas; b) compromiso; c) relaciones positivas; d) significado y propósito vital; y e) logros. Cada una de esas dimensiones tiene tres características: debe contribuir al bienestar del ser humano, este debe buscarla por sí misma y cada dimensión debe ser medida de forma individual, sin tener en cuenta el resto de ellas. Existe una amplia variedad de actividades que pueden promover el bienestar. Sin embargo, se han realizado multitud de investigaciones que indican que la música es una de las mejores actividades para promoverla.

Este artículo tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman (2011). La investigación se desarrolló en la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes” México, una institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad que pertenecen a familias en situaciones disfuncionales. De acuerdo con el blog de esa institución, su objetivo es:

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

En general, la disfuncionalidad familiar se refleja en una incapacidad por parte de los padres para satisfacer las necesidades materiales, afectivas, educativas y psicológicas de los niños. Así, entre otras situaciones, en esa institución se encuentran niños y niñas cuyos progenitores están en prisión, son drogadictos, pertenecen a familias que viven en pobreza extrema, que son maltratados o que fueron dejados por sus padres bajo el cuidado de sus abuelos ancianos para emigrar a los Estados Unidos. Debido a su situación, los internos reflejan un déficit en su nivel de bienestar psicológico y muestran actitudes negativas tales como: aislamiento, desconfianza, problemas para comunicar sus sentimientos, agresividad, ansiedad, falta de concentración, falta de autoestima, dificultad para mostrar empatía, bajo nivel de desempeño académico y demás (Hernández Avelar, comunicación personal, 14 de enero de 2017¹).

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se definirán las dimensiones que integran la Teoría del Bienestar de Seligman (2011) y se proporcionará información sobre los resultados de algunas investigaciones que avalan la capacidad de la música para promoverlas.

Música y emociones positivas

Las emociones positivas están relacionadas con una vida satisfactoria. La autoestima, la auto-percepción y la confianza en sí mismo son ejemplos representativos de esta dimensión en que todos los factores son medidos solo subjetivamente (Seligman, 2011).

Uno de los muchos atributos de la música es su capacidad de infundir o despertar emociones. Los resultados de varias investigaciones indican: a) que las personas usan la música diariamente para ayudarse a sí mismas a equilibrar sus emociones en una variedad de situaciones y formas (Goethem y Sloboda; 2011); b) que la música provoca respuestas emocionales que se reflejan en reacciones físicas y nerviosas, tales como cambios en el ritmo cardíaco y en la respiración, así como en el flujo de sangre en las áreas del cerebro involucradas con el placer y la gratificación (Blood y Zatorre, 2001); c) que la música promueve experiencias estéticas (Castro, Galante y Limongi, 2013; Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon, 1993); d) que mejora la autoestima de los estudiantes (Rickard, Appelman, James, Murphy, Gill y Bambrick, 2012); y e) que aumenta la motivación y la autoeficacia en los niños (Broh; 2002). Adicionalmente, las autopercepciones positivas generadas a través de la música, como la autoestima y la autovaloración, pueden ayudar a incrementar la motivación para perseverar en otras disciplinas de estudio, a pesar de algún fracaso inicial (Hallam, 2010). Más aún, la capacidad de la música para promover emociones positivas permea a toda la sociedad, fomenta la confianza y la reciprocidad y contribuye a la creación de capital social (Procter, 2011; Putnam, 2001; Putnam y Feldstein, 2003).

Música y compromiso

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

Recientemente, los estudios empíricos han arrojado luz sobre la influencia de la música y la educación musical en la promoción del compromiso y el flujo (Lamont, 2011). Los resultados de un estudio desarrollado por Ashley (2002), con relación a las actitudes de 18 adolescentes involucrados en la ejecución de música sacra de alto nivel artístico en un coro de iglesia, indican que éstos sentían un "profundo reconocimiento y compromiso hacia la música" (p. 180).

Por su parte, Custodero (1998) encontró que las actividades musicales que implicaban altos niveles de desafío inducían a los niños a un estado de flujo y compromiso, a la vez que promovían en ellos actitudes de ser muy capaces para afrontar esos retos. Del mismo modo, Anderson y Overy (2010), determinaron que la música y las clases de arte promovían un incremento en el nivel de compromiso en actividades educativas, por parte de menores infractores en una prisión de Escocia.

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

Música y Relaciones

a) La música fomenta los vínculos sociales desde una edad muy temprana (Trehub, 2001); b) promueve comportamientos prosociales favoreciendo la reducción de prejuicios inclusive entre grupos antagónicos (Bakagiannis y Tarrant, 2004); c) mejora la relación de los estudiantes no solo con sus compañeros y maestros, sino también con sus padres (Broh, 2002); d) favorece el desarrollo de una mejor percepción de los alumnos con relación a la vida escolar y mejora el clima en el aula (Eerola y Eerola, 2014); f) favorece la inclusión social (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi y Sarazin, 2014); g) fomenta las relaciones interpersonales (Stacey, Brittain y Kerr, 2012); y h) impulsa una vida más saludable al reducir el nivel de cortisol y aumentar el nivel de oxitocina, hormona implicada con la vinculación social íntima (Kreutz, 2014). También promueve la afiliación y la empatía (Kirschner y Tomasello, 2010; Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012).

Música y sentido y propósito vital

Según Seligman (2011), el sentido y propósito vital se puede definir como: “pertener y servir a algo que uno cree es más grande que el yo” (p. 17). Sin embargo, esta dimensión no se basa en un solo aspecto. La gente puede encontrarlo en una variedad de formas tales como “proyectos personales, familia, amor, trabajo y religión” (Emmons, 1997, p. 487). El significado de la vida implica tener una dirección a seguir, metas u objetivos. Como Emmons (2003, p. 107) explica: “Las metas son componentes esenciales de la propia experiencia de una persona y contribuyen al proceso mediante el cual construyen sus vidas como significativas o que valen la pena”.

Los resultados de varios estudios han sugerido que la educación musical y el involucramiento en actividades musicales dan sentido a la vida de muchas personas (Johnson y Eason, 2014) y que el canto fomenta un sentido de estar ocupado en una actividad valiosa y significativa, que vale la pena y que da un sentido de propósito y motivación (Clift, Hancox, Staricoff y Whitmore, 2008)

Música y logro

Existen estudios cuyos resultados han sugerido que las actividades extracurriculares como la música, ejercen un impacto positivo en el sentido de logro del ser humano, no sólo en la disciplina misma, sino en otras áreas académicas. Schellenberg (2004) encontró que el involucramiento en actividades musicales incrementaba el coeficiente intelectual de los niños y mejoraba su desempeño académico. Por su parte, Helmrich (2010) encontró que los estudiantes que tomaban algún tipo de instrucción formal en música instrumental o coral se desempeñaban mejor en álgebra que aquellos que no lo hacían. Los resultados obtenidos por Helmrich se correlacionan con los de Baker (2011) cuyo estudio reveló que los estudiantes inscritos en música tenían puntuaciones significativamente más altas en inglés y matemáticas que la media de los que no se habían inscrito en música. El investigador concluyó que la inscripción en música fue un predictor positivo de los logros académicos. Así mismo, Rose, Jones-Bartoli y Heaton (2015) determinaron que los estudiantes que tomaban clases de música por encima de los estándares obligatorios mostraban una mejor coordinación, así como niveles de razonamiento no verbal más altos en comparación con los estudiantes regulares. Por otro lado, en un estudio que involucró estudiantes de secundaria, Hylton (1981, p. 296) encontró que para los estudiantes: “la música ofrece oportunidades para el logro en situaciones que no son competitivas”.

SUBDIMENSIONES DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO SELECCIONADAS PARA EL ESTUDIO

Para propósito de este estudio se seleccionaron las siguientes subdimensiones como representativas de cada dimensión.

Autoestima

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

Experiencia óptima o flujo

El flujo o experiencia óptima es una subdimensión íntimamente ligada a el compromiso. Dada esa estrecha relación, ya ha sido abordada en el apartado anterior.

Empatía

De acuerdo con Eisenberg y Fabes (1990, p. 132), la empatía puede definirse como “Una respuesta emocional que surge de la condición o estado emocional de otro, y que es congruente con ella e involucra al menos un grado mínimo de diferenciación entre él mismo y el otro”. En otras palabras, la empatía implica ponerse en el lugar de otro y, por consiguiente, desempeña un rol relevante en la disposición prosocial de los seres humanos (Richaud, 2008).

Significado vital

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

Motivación escolar

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

Diseño de la investigación

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

Escenario

La “Ciudad de los Niños de Aguascalientes”, México, institución que toma bajo su protección a huérfanos, así como a niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad que pertenecen a familias en situaciones disfuncionales. Esta institución proporciona albergue, vestido, alimentación, cuidados médicos, atención psicológica, atención espiritual y educación a todos los niños y niñas que toma bajo su protección.

Participantes

En el estudio se contó con los 25 internos de 9 a 12 años que se encontraban en la “Ciudad de los Niños de Aguascalientes”. A través de un muestreo aleatorio simple, los internos fueron asignados a dos grupos, uno experimental con 13 participantes y otro de control con doce.

Tabla 1. Edad y sexo de los participantes en los grupos experimental y de Control

Grupo Experimental				Grupo de Control			
Edad	Hombre	Mujer	Total	Edad	Hombre	Mujer	Total
9	1	1	2	9	3	0	3
10	2	3	5	10	2	1	3
11	0	2	2	11	1	2	3
12	2	2	4	12	3	0	3
Total	5	8	13	Total	9	3	12

Durante la intervención, cinco de los internos dejaron la institución; dos del grupo de control y tres del grupo experimental, con lo que quedaron 10 participantes en cada grupo.

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

- a) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda, Miranda y Enríquez (2011). Consta de 58 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona como: "Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar". Este inventario contiene una "escala de mentiras". En caso de que el puntaje de la escala de mentiras obtenga 8 puntos o más, la prueba queda invalidada. Con el propósito de categorización, los puntajes están organizados de la siguiente manera: 0-24 puntos=baja autoestima; 25-49 puntos=promedio bajo; 50-74 puntos=promedio alto y 75-100 puntos=alta autoestima.
- b) Cuestionario de Empatía para Niños y Adolescentes en Etapa Temprana de Richaud (2008). Consta de 15 ítems representados por afirmaciones en primera persona como: "cuando veo llorar a alguien que no conozco siento ganas de llorar". Cada ítem va seguido de una escala tipo Likert. Los puntajes finales están organizados en cinco categorías o niveles de empatía: 15-23=nivel bajo; 24-32=nivel medio bajo; 33-41=nivel medio; 42-51=nivel medio alto y 52-60=nivel alto.
- c) Cuestionario de Significado Vital en la Vida de los Niños (Meaning in Life in Children Questionnaire) de Shoshani y Russo-Netzer (2017). Consta de 21 ítems con escalas tipo Likert representados por afirmaciones en primera persona como: "pienso que aun si algo malo pasa en mi vida puedo superarlo". La suma del puntaje da un resultado el cuál se traduce en cinco categorías: 21-37 puntos=nivel bajo; 38-54 puntos=nivel medio bajo; 55-71 puntos=nivel medio; 72-88 puntos=nivel medio alto y 89-105 puntos=nivel alto.
- d) Motivación Escolar de Ávila de Encío (2017). El cuestionario consta de 10 ítems representados por afirmaciones en primera persona relacionadas con este constructo, tales como "pongo mucho interés en lo que hacemos en clase". Cada ítem va seguido de las opciones "falso" o "verdadero". Ávila de Encío proporciona la clave de interpretación del test en la que se concede un punto a cada respuesta que coincida con la clave proporcionada. La categoría alcanzada depende del siguiente puntaje: 0-3=no motivado; 4-6=medianamente motivado; 7-10=motivado.
- e) Parte I del Cuestionario de Experiencia Óptima en Niños y Adolescentes de Mesurado (2008). Esta parte consta de cuatro ítems y es de naturaleza predominantemente cualitativa.

El investigador contactó vía correo electrónico con los autores de los test y obtuvo su consentimiento para utilizarlos gratuitamente en el estudio, así como las claves para su evaluación. El Cuestionario de Significado Vital en la Vida de los Niños fue traducido del inglés por el investigador, previa autorización de los autores.

Con dos meses de antelación se llevó a cabo una reunión con el director de la institución en la cual fue informado sobre los objetivos de la investigación. Una vez obtenida su autorización, se firmó el consentimiento informado. El pretest fue aplicado el 20 de septiembre de 2017 y el postest el 14 de diciembre del mismo año en la biblioteca de la institución, iniciando a las 15 horas y terminando a las 16:15 horas. Los test fueron impresos en papel y se proporcionaron suficientes lápices a los participantes para que dieran sus respuestas. Los test fueron aplicados por el propio investigador, quien estuvo presente todo el tiempo a fin de asistir a los participantes en cualquier duda que pudieran tener y proporcionar lápices y borradores cuando estos fueran requeridos. Las instrucciones que se proporcionaron consistieron básicamente en:

- a) Explicar que no se trataba de un examen, sino de un cuestionario en el que no había respuestas equivocadas;
- b) Clarificar el procedimiento para dar respuesta a los ítems.

Los test fueron evaluados manualmente, de acuerdo con las instrucciones proporcionadas por sus autores. Los resultados fueron introducidos en el programa IBM SPSS 2.0. La intervención aplicada al grupo experimental entre el pretest y el postest consistió en clases de educación musical con duración de 30 minutos, impartidas dos veces a la semana por el propio investigador. Simultáneamente, el grupo de control tomó clases de lectura en voz alta impartidas por una especialista del Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Características de la intervención educativo-musical

Las actividades de la intervención educativo-musical involucraron los siguientes cuatro elementos que, de acuerdo con investigaciones empíricas, promueven el bienestar psicológico:

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

espejo, contribuyen al desarrollo de la coordinación motriz, el liderazgo, la creatividad y favorecen que se compartan estados mentales (Frith y Frith, 2006).

- d) Involucramiento rítmico. Este elemento es definido por Clayton, Sager y Will (2005, p. 2) como una “actividad musical en la que interactúan dos o más ritmos independientes hasta llegar a conjugarse y convertirse en uno solo”. El involucramiento rítmico favorece la coordinación motora, la concentración, el trabajo en equipo y la cohesión entre sus miembros mejorando su habilidad para auto ajustarse al paso interno de una persona y alinear sus estados afectivos (Cross, 2005).

Ilustración 1. Investigador impartiendo clase en la Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A.C. Las imágenes han sido distorsionadas para proteger la identidad de los niños.



Es importante mencionar que muchas de las actividades desarrolladas durante la intervención se basaron en los enfoques de educación musical de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály, dado que cubren muchos de los aspectos arriba listados².

² El lector puede acceder a los Planes de Clase y al “Libro del Maestro” a través de las siguientes ligas:

https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul_capistran_edu_uaa_mx/Ed2AXHJnsOVOkXb_RuVacSYBPCo0rrga2pKT92DZXHTYow?e=C0a8Dt

https://eduuaa-my.sharepoint.com/:b:/g/person/raul_capistran_edu_uaa_mx/Ebypm4FciJJBqb7Fn-HEzAysBys1xfApOGX30sWeOp4mU3w?e=I4R7Uo

La actividad en el grupo de control

El grupo de control recibió clases de lectura en voz alta y comprensión de lectura, en las que los niños desarrollaron la habilidad de analizar lecturas acordes a su edad y nivel académico para posteriormente: a) describirlas con sus propias palabras; b) responder cuestionarios orales o escritos sobre las mismas; participar en discusiones relacionadas con la lectura y; c) elaborar dibujos alusivos. Los libros de los cuales se tomaron las lecturas fueron: *Y el viento me platicó. Cuento*; *Y el viento me platicó. Leyenda*; *Y el viento me platicó. Fábula*; de Barbará Salazar y Escobedo Solorzano (1990). Este tipo de actividad se seleccionó con la finalidad de que representara una mera extensión de las actividades que los niños ya llevan en sus clases regulares y que no representara una pérdida de tiempo, sino que contribuyera a su formación. Es decir, se trató de seleccionar una actividad de naturaleza neutra.

Duración

Respecto a la duración de la intervención, se pensó que ésta no debería exceder de un semestre con la finalidad de no interrumpir demasiado las actividades regulares de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes. Al mismo tiempo se pensó en el número mínimo de sesiones de 30 minutos, a través de las cuales el niño tuviera un acercamiento a la educación musical y, a la vez, fuera posible tener algunos resultados tangibles que reflejaran su esfuerzo, con lo que se determinó que 25 sesiones serían un número suficiente.

RESULTADOS

Autoestima

Como se mencionó anteriormente el test de autoestima incluye una "prueba de mentiras". Desafortunadamente, solo hubo cuatro test válidos. Cómo puede observarse en la tabla 2, los resultados obtenidos por los participantes en el grupo experimental (pretest $M=46.33$ y posttest $M=62.00$) reflejan una mejoría en su autoestima. Sin embargo, la Prueba de Wilcoxon³ arrojó un resultado de $p=.109$ que indica que no existe una diferencia significativa entre la pretest y la posttest pues el coeficiente es mayor a $\alpha=.05$. Los puntajes promedios obtenidos por el grupo experimental indican que permaneció en la categoría de "promedio alto". Por lo que respecta al único estudiante del grupo de control cuyo test resultó válido, los resultados reflejan una disminución en su nivel de autoestima. El puntaje de este estudiante (pretest = 47-postest = 39) lo coloca en la categoría de "promedio bajo".

³ Cuando los datos cumplieron con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk se aplicó la prueba T de Student. En su defecto, se aplicó la prueba de Wilcoxon.

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

AUTOESTIMA					
Grupo Experimental			Grupo de Control		
Pretest	Postest	Prueba de Wilcoxon	Pretest	Postest	Prueba de Wilcoxon
M = 46.33	M = 62.00	Sig. = .109	R = 47	R = 39	N/A
EMPATÍA					
M = 37.7	M = 43.3	Sig. = .012	M = 40	M = 39	Sig. = .473

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

SIGNIFICADO Y PROPÓSITO VITAL					
Grupo Experimental			Grupo de Control		
Pretest	Postest	Prueba T de Student	Pretest	Postest	Prueba T de Student
M = 78.10	M = 80.30	Sig. = .527	M = 75.70	M = 65.30	Sig. = .186
MOTIVACIÓN ESCOLAR					
M = 5.7	M = 7.5	Sig. = .045	M = 5.9	M = 5.4	Sig. = .464

Empatía

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

Significado y propósito vital

Los resultados entre el pretest (M=78.10) y el postest (M=80.30) indican una pequeña mejora en el nivel de propósito vital de los niños en el grupo experimental (ver tabla 3). La Prueba

T de Student establece que la diferencia no es significativa. El puntaje de la media en el pretest y la media en el posttest colocan a este grupo en un nivel "medio alto". Por otro lado, los resultados entre el pretest ($M=75.70$) y el posttest ($M=65.30$) en el grupo de control, reflejan un descenso en el nivel de propósito vital de los niños. La Prueba T de Student indica que la diferencia no es significativa, sin embargo, la diferencia entre sus medias refleja un descenso del "nivel medio alto" al "nivel medio".

Motivación escolar

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

Experiencia óptima o "flujo"

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

Para evaluar los resultados se siguieron las instrucciones proporcionadas por Mesurado (2008). Primero, se contabilizó el número de participantes que reportaron tener experiencias óptimas (pregunta 1). Como puede verse en la tabla 4, tanto en el grupo experimental como en el de control hubo un incremento entre pretest y posttest, sin embargo, el aumento en el grupo experimental fue mayor.

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

Tabla 4. Categorización y contabilización de experiencias óptimas

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

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

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

Tipo de autoconciencia	Grupo Experimental		Grupo de Control	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Pensamientos centrados “en nada”	3	3	1	0
Pensamientos centrados en la tarea misma o en el desarrollo de la actividad	1	1	0	0
Pensamientos centrados en el éxito de la actividad o en la meta que persiguen	2	2	0	2
Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos	0	4	5	5
Total	6 = 60%	10 = 100%	6 = 60%	7 = 70%

La cuarta y última pregunta de esta parte (“¿Por qué realizas esa actividad?”) es de opción múltiple e investiga el ejercicio de la voluntad en la elección de la actividad. Las opciones fueron: a) “porque tenías que hacerlo”; b) “porque querías hacerlo”; y c) “porque no tenías nada que hacer”. En ambos grupos destaca el incremento en la categoría: “porque quieres hacerlo”, lo que refleja un aumento en la voluntad de llevar a cabo la actividad para beneplácito propio (ver tabla 6). Es importante mencionar que solamente dos actividades reportadas por participantes en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, parecen cumplir con todos los requisitos para ser consideradas como experiencias óptimas. En ambos casos, la actividad fue la danza y la meta fue clara (“Que me quiero esforzar para hacer cosas con excelencia”, “En que me salga bien y correcto”), la retroalimentación era inmediata, y la actividad se hacía “porque se quiere hacer”. Por otro lado, en el grupo de control también se reportaron dos actividades que cumplían con todos los requisitos. Las actividades estaban representadas por el baloncesto y el fútbol; en ellas, existía el objetivo de “meter un gol” o “meter una canasta” y se llevaban a cabo “porque se quiere hacer”. Sin embargo, solo fueron reportadas en el postest.

Tabla 6. Ejercicio de la voluntad al seleccionar la actividad

Ejercicio de Voluntad	Grupo Experimental		Grupo de Control	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Porque tienes que hacerlo	0	1	1	3
Porque quieres hacerlo	2	5	3	4
Porque no tienes nada que hacer	4	4	2	0
Total	6	10	6	7

ALGUNAS OBSERVACIONES TOMADAS EN EL DIARIO DE CAMPO DURANTE LA INTERVENCIÓN

Durante las primeras seis semanas algunos de los niños mostraron una actitud de recelo y desconfianza. Durante ese periodo, fueron particularmente preocupantes las manifestaciones de frustración y la actitud de derrota ante la más mínima dificultad, así como las expresiones de desprecio al recibir palabras de exhortación y las burlas al recibir palabras de encomio por logros auténticamente alcanzados. Fue al inicio de la séptima semana que comenzaron a observarse cambios importantes en la actitud de los niños, tales como sonrisas de satisfacción al lograr una ejecución impecable en los xilófonos, aceptación de palabras de elogio, persistencia para lograr un objetivo e interés por saber cómo mejorar en un ejercicio. Es importante destacar un par de factores; primero, para ese momento, los participantes habían ya desarrollado cierta familiaridad con el investigador; segundo, después de seis semanas de trabajo, habían consolidado un conocimiento musical que, aunque mínimo, les permitía desenvolverse con mayor soltura y destreza. La experiencia estuvo a punto de ser arruinada un par de semanas antes del concierto final, cuando el investigador, en un esfuerzo porque “todo saliera bien” comenzó a exigir mayor precisión en la ejecución de las piezas que se estaban preparando. Afortunadamente, los rostros de los niños manifestando molestia y enojo fueron suficientes

para que el investigador reflexionara y retomara el estilo de enseñanza y aprendizaje que se había establecido originalmente.

Quizá, debido a la similitud con las labores llevadas a cabo regularmente en la vida escolar de los niños, las actividades en el grupo de control se desarrollaron de manera bastante satisfactoria. Los niños leyeron en voz alta las fábulas, cuentos y leyendas de Barbará Salazar y Escobedo Solorzano (1990) y participaron activamente en los ejercicios de comprensión de lectura, incluyendo la descripción de acciones, sucesos, paisajes, entornos y estados psicológicos de los personajes; respondieron de manera oral o escrita a los cuestionamientos de la maestra; participaron en discusiones relacionadas con la lectura y elaboraron dibujos alusivos. Ocasionalmente, se generaron problemas de disciplina que, desde la perspectiva de la maestra, no representaron problema alguno.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del investigador, el estudio cubrió satisfactoriamente los objetivos planteados: determinar los efectos de la educación musical en niños y adolescentes en etapa temprana, en una subdimensión representativa de cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar de Seligman (2011): a) emociones positivas; b) compromiso, c) relaciones positivas, d) significado y propósito vital; y e) logros. Adicionalmente, en mayor o menor medida se obtuvo información que refleja los efectos positivos que la educación musical y el involucramiento en actividades musicales ejerce en el bienestar psicológico.

Por lo que respecta a la autoestima, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda et al. (2011), en opinión del investigador, no funcionó a satisfacción. Como se comentó anteriormente, solo cuatro niños aprobaron la “escala de mentiras”.

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

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

Así, el investigador considera que quizá, lo más valioso de este estudio, fue haber sido testigo de un cambio importante en los niños participantes, en donde pudo ver un cambio dramático

en su actitud, comportamiento y desempeño, como se reportó en el apartado de “Algunas observaciones tomadas en el diario de campo durante la intervención”.

En lo concerniente al efecto de la educación musical en la empatía, los resultados fueron definitivamente positivos y estadísticamente significativos. Esos resultados se correlacionan con los resultados obtenidos por Hylton (1981) y Rabinowitch et al. (2012) y se reflejaron en una palpable mejoría en la actitud de cooperación y trabajo en equipo por parte de los participantes. En la dimensión de significado vital, hubo una leve mejoría que, aun cuando no fue estadísticamente significativa, se correlaciona con los resultados obtenidos por Johnson y Eason (2014). Finalmente, en lo relativo al efecto de la educación musical en un mayor interés e involucramiento en actividades académicas, los resultados obtenidos indican que se logró una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del pretest y el postest, lo que hace que los resultados se correlacionen con las conclusiones obtenidas por Hylton (1981).

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

- a) Hubo un incremento importante en la frecuencia de experiencias óptimas (66.66%) y, al igual que en el estudio llevado a cabo por Anderson y Overy (2010), los resultados indican que la música y las actividades de educación musical pudieron haber promovido un incremento en el nivel de compromiso en actividades educativas;
- b) Hubo cambios importantes en el nivel de autoconsciencia al momento de tener la experiencia óptima. El incremento se dio en la categoría de “Pensamientos centrados en ellos mismos o en sus propias cogniciones o sentimientos” (0-4 frecuencias).
- c) Finalmente, hubo cambios muy relevantes en el ejercicio de la voluntad, representados por un incremento en la categoría de “Porque quieres hacerlo” (2-5).

De acuerdo con Herrera Santí (1997), las familias funcionales promueven el desarrollo integral de sus miembros y mantienen estados de salud favorables. Para entender la afirmación anterior, es importante recordar la definición proporcionada por la OMS, respecto a que la salud no solo implica la ausencia de síntomas de enfermedad, sino también el disfrute de bienestar psicológico y social. Por lo anterior, Valladares González (2008), establece que una familia funcional promueve estados de bienestar psicológico adecuados que favorecen un mejor desarrollo y desempeño de sus miembros. De lo anterior podrían derivarse los bajos resultados obtenidos a través del pretest, y que confirman las graves consecuencias de la disfuncionalidad familiar o, como en el caso de algunos de los participantes de la Ciudad de los Niños, las consecuencias de no pertenecer a familia alguna.

Con la cantidad de muestra, los resultados de este estudio no pueden tomarse en ningún caso como concluyentes, sin embargo, representan una contribución más sobre los efectos de la educación musical en el bienestar psicológico de los niños y la importancia de la música en sus vidas. El investigador espera que los resultados contribuyan a desarrollar una mayor conscientización sobre la importancia de la educación musical, como un instrumento que puede contribuir significativamente en la formación de los niños, ayudándolos a superar los retos que su desarrollo implica, sobre todo, en situaciones de desventaja, como la que viven los internos de la Ciudad de los Niños de Aguascalientes.

IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

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

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

CONSIDERACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Una primera recomendación para futuras investigaciones, sería utilizar algún otro inventario de autoestima. El Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Miranda et al. (2011), utilizado para este estudio presentó el problema de que la mayoría de los niños no aprobó la escala de mentiras. Resulta muy extraño que la gran mayoría de los niños hubiera respondido de manera defensiva, o haya comprendido la intención del cuestionario y tratado de responder positivamente a todos los ítems. Por otro lado, el investigador considera que, si bien la investigación cuantitativa arroja cifras duras capaces de reflejar con claridad cambios conductuales, emocionales y actitudinales, es importante mencionar que, desde su perspectiva, ésta no profundiza en el verdadero sentir de los participantes. El investigador recomienda apoyar las investigaciones de este tipo en enfoques cualitativos como la observación, los grupos focales y la entrevista etnográfica, que permitan tener un acercamiento más estrecho con los participantes, observar sus cambios y escuchar de viva voz lo que ellos sienten y piensan. Finalmente, no se debe olvidar que, contribuir a la formación integral de los niños se verá reflejado en futuros ciudadanos más plenos, generosos, responsables y humanos. Adicionalmente, el aprendizaje y disfrute musical no se limita a la ejecución de un instrumento, la interpretaciones de piezas musicales y la ejecución en ensambles. Como se ha visto, las actividades y juegos que involucran el movimiento corporal expresivo, la imitación y el involucramiento rítmico favorecen el desarrollo del bienestar psicológico del niño y, más aun, representan un

verdadero disfrute. Existe una gran diversidad de actividades musicales que podemos encontrar en libros y páginas de internet y que van a contribuir para crear clases en las que el niño puede aprender y divertirse. Se exhorta a los maestros a asistir a seminarios y congresos como ISME y SLDEM para mantenerse actualizados e incrementar su conocimiento de este tipo de actividades

FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

El autor desea expresar su agradecimiento a la Dra. Cecilia Méndez Sánchez por su disposición para asesorarlo respecto a la aplicación y evaluación de los test psicológicos

BIBLIOGRAFÍA

- Alperson, R. (1995). *A Qualitative Study of Dalcroze Eurhythmics Classes for Adults* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva York, Estados Unidos.
- Anderson, K. y Overy, K. (2010). Engaging Scottish young offenders in education through music and art. *International Journal of Community Music*, 3(1), 47-64. DOI: 10.1386/ijcm.3.1.47/1
- Ashley, M. (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, 102(4), 180-186. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/09654280210434255>
- Ávila de Encío, C. (2017). *Cuestionario para Valorar la Motivación Escolar*. Recuperado de <http://www.vivirenfamilia.net/blog/cuestionario-para-valorar-la-motivacion-escolar-carmen-avila-de-encio>
- Bakagiannis, S. y Tarrant, M. (2004). Can music bring people together? Effects of musical identity on intergroup bias in adolescence. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, IL. Adelaide, Australia: Causal Productions. DOI:10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x
- Baker, R. A. (2011). *The Relationship between Music and Visual Arts Formal Study and Academic Achievement on the Eighth-Grade Louisiana Educational Assessment Program (LEAP) Test*. (Doctoral dissertation). Louisiana State University, United States of America. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518493.pdf>

- Beard, S. K. (2015). Theoretically speaking: an interview with Mihaly Csikszentmihalyi on flow theory development and its usefulness in addressing contemporary challenges in education. *Educational Psychology Review*, 27, 353–364. DOI: 10.1007/s10648-014-9291-1
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818-11823. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/98/20/11818.full.pdf>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69–95. DOI: 10.2307/3090254
- Caldwell, J.T. (2012). *Expressive Singing. Dalcroze Euritmics for Voice*. Estados Unidos: Pearson.
- Castro, D., Galante, M.G. y Limongi, J. R. (2013). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMus, IUNA. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1(1), 19-31.
- Ciudad de los Niños de Aguascalientes, A. C. (2007). *Ciudad de los Niños de Aguascalientes*, A. C. Recuperado de <http://ciudaddelosninos.blogspot.com.es/2007/11/ciudad-de-los-ninos-de-aguascalientes-c.html>
- Clayton, M., Sager, R. y Will, U. (2005). In time with the music: the concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Meetings in Ethnomusicology*, 11, 1-82. Recuperado de <https://oro.open.ac.uk/2661/1/InTimeWithTheMusic.pdf>
- Cliff, S., Hancox, G., Staricoff, R. y Whitmore, C. (2008). *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*. Folkestone, UK: Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health. Recuperado de <https://www.canterbury.ac.uk/health-and-wellbeing/sidney-de-haan-research-centre/documents/singing-and-health.pdf>
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. En D. Miell, R. MacDonald, y D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 27-43). Oxford: Oxford University Press.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12, 21-27. DOI: 10.1177/104837139801200106
- Eerola, P. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104. DOI: org/10.1080/14613808.2013.829428
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. DOI: 10.1007/BF00991640

- Emmons, R. A. (1997). Motives and goals. En R. Hogan y J. A. Johnson (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 485-512). San Diego, CA: Academic Press.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C.L.M. Keyes (Ed.), *Flourishing: The Positive Person and the Good Life* (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferguson, L. S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* (Tesis Doctoral). Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2142/79794>
- Frankl, V. E. (1991). *El Hombre en Busca de Sentido*. Barcelona, Editorial Herder. (Obra original publicada en 1946).
- Frith, C. y Frith, U. (2006). How we predict what other people are going to do. *Brain Research*, 1079, 36-46. DOI: 10.1016/j.brainres.2005.12.126.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Goethem, A. y Sloboda, J. (2011). The functions of music regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208-228.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócese a ti Mismo. Programa de Alfabetización Emocional*. Barcelona. Paidós.
- Habron, J. (2014). 'Through music and into music', through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2): 90-110. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271191441_'Through_music_and_into_music'_-_through_music_and_into_wellbeing_Dalcroze_Eurhythmics_as_Music_Therapy
- 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Salt Lake City: Great River Books.
- Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music, and algebra. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 557-577. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1023.8686&rep=rep1&type=pdf>
- Hernández-Avelar, A. (14 de enero de 2017). Comunicación personal.
- Herrera Santí, P. M. (1997). La familia Funcional y Disfuncional. Un Indicador de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es.

- Hietolahti-Ansten, M. y M. Kalliopuska. (1991). Self-Esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1364-1366. Recuperado de <https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.3f.1364>
- Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930: 43-61. doi:10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in high school student participants' perceptions of the meaning of choral singing experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287-303. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3345005>
- Johnson, C. y Eason, B. (2014). *KU research establishes link between music education and academic achievement. The University of Kansas*. Recuperado de <https://news.ku.edu/2014/01/14/ku-research-establishes-link-between-music-education-and-academic-achievement>
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45, 321-349. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>
- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9ceb/e342b4712f4998e3366ac77064fcf35340d9.pdf>
- Kreutz, G. (2014). Singing and social bonding. *Music and Medicine*, 6(2), 51-60. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267632743_Music_Medicine_2014_Volume_6_Issue_2_Pages_51_-_60_Kreutz_Singing_and_Social_Bonding_Introduction
- Lamont, A. (2011). University students' strong experiences of music: pleasure, engagement, and meaning. *Musicae Scientiae*, 15(2), 229-249. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/102986491101500206>
- Madsen, C., Brittin, R., Capperella-Sheldon, D. (1993). An empirical method for measuring the aesthetic experience to music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57-69. <https://doi.org/10.2307/3345480>
- Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4(1008), 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.01008
- Mesurado, B. (2008). Validez Factorial y Fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 25(1), 159-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445009.pdf>
- Miranda, J. B., Miranda, J. F. y Enríquez, A.L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(4), 5-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>

- Morán Astorga, C. y Menezes dos Anjos, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/292/207>
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–105). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pates, J., Karageorghis, C. I., Fryer, R. y Maynard, I. (2003). Effects of asynchronous music on flow states and shooting performance among netball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 415–427. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00039-0](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00039-0)
- Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 242-262. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489998>
- Putnam, R.D. (2001). Sport, Culture and Social Capital. Lecture delivered to the *Institute for Public Policy Research*. Recuperado de http://www.ippr.org/uploadedFiles/research/events/Arts_and_Culture/RDP%20on%20sports%20arts%20and%20social%20capital.pdf
- Putnam, R.D. y Feldstein, L.M. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484 - 498. DOI: 10.1177/0305735612440609
- Reynolds, J. W. (1993). Education and Student Self-Concept: A Review of Literature. *Research Perspectives in Music Education*, 4(1), 20-27. Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1993/00000004/00000001/art00006>
- Richaud M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista IIPS, Facultad de Psicología*, 11(1), 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3880>
- Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>

- Rose, D.C., Jones-Bartoli, A. y Heaton, P.H. (2015). A study of cognitive and behavioural transfer effects associated with children learning musical instruments for the first year over one academic year. *The Psychology of Education Review*, 39(2), 54-70. Recuperado de https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/18872/Accepted_Manuscript.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *American Psychological Society*, 15(8), 511-514. Recuperado de <https://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>
- Seligman, M.E.P. (1999). The president´s address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562. Recuperado de https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well Being*. New York: Free Press.
- Shoshani, A y Russo-Netzer, P. (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children: Development and validation of the meaning in life in children questionnaire (MIL-CQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 460–465. Recuperado de <https://kundoc.com/pdf-exploring-and-assessing-meaning-in-life-in-elementary-school-children-developmen.html>
- Stacey, R., Brittain, K. y Kerr, S. (2002). Singing for health: An exploration of the issues. *Health Education*, 102(4), 156–162. DOI: 10.1108/09654280210434228
- 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.
- Valladares González, A. M. (2008). La Familia. Una Mirada Desde la Psicología. *Medisur*, 6(1), 4-13. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319>
- Van der Merwe, L. (2014). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music*, 43(3), 390-406. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0305735613513485>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(803), 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.0080
- Wong, P. T. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International Forum for Logotherapy*, 20, 85–94. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308052294_Meaning-centered_counseling_A_cognitive-behavioral_approach_to_logotherapy
- Zarzar Charur, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. México: Editorial Patria.

