

Las pedagogías abiertas. Un enfoque educativo-musical más acorde a los contextos socioculturales

Open pedagogies. A Music Education Approach More in Line with the Sociocultural Contexts

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia^a

Abstract:

The curricula of tertiary music education degrees in Mexico base a good part of the training of future teachers on the knowledge and practice of the so-called active methods, which were conceived to meet the music education needs of cultures and times different from those of Mexico. Thus, this article presents a reflection on the topic of open pedagogies as a way to develop educational-musical approaches that will be decolonial in nature and more in line with the reality of different sociocultural contexts. Additionally, a brief discussion is presented in relation to the presence of representative elements of the so-called “active methods of musical education” in the open pedagogies approach to, finally, call for the search for pedagogical-didactic alternatives that allow the improvement of the educational practices.

Keywords:

Music education; open pedagogies; cultural context; active methods; teacher training.

Resumen:

Los planes de estudio de las licenciaturas en educación musical de México suelen fundamentar una buena parte de la formación de los futuros maestros en el conocimiento y manejo de los métodos activos, los cuales fueron concebidos para satisfacer las necesidades educativo-musicales de culturas y épocas distintas a las de México. Así, en este artículo se presenta una reflexión en torno al tema de las pedagogías abiertas como vía para desarrollar propuestas educativo-musicales decoloniales y sin hegemonías, más acordes a la realidad de los distintos contextos socioculturales. Adicionalmente, se presenta una breve discusión en relación con la presencia de elementos representativos de los llamados “métodos activos de educación musical” en las pedagogías abiertas para, finalmente, hacer un llamado a la búsqueda de alternativas pedagógico-didácticas que permitan la mejora de las prácticas educativas.

Palabras Clave:

Educación musical; pedagogías abiertas; contexto cultural; métodos activos; formación docente.

Introducción

En las últimas décadas ha tomado fuerza un movimiento que tiene como propósito promover el reconocimiento de las estructuras coloniales que durante siglos han impuesto la filosofía, los métodos y el currículo de la educación musical en todos los niveles y ámbitos, con la finalidad de impulsar posibilidades estéticas y musicales que giren en torno a las tradiciones culturales y a las necesidades expresivas y socio-afectivas de los estudiantes (Castillo Alarcón, 2017). Este movimiento busca distanciarse de la visión que favorece valores estéticos eurocéntricos, (muchos de los cuales están

afianzados en la tradición conservatoriana del siglo XIX) y fomenta el culto a la música académica como objeto de contemplación y análisis, por medio de propuestas didáctico-pedagógicas que se apoyan en una educación musical que es plural y diversa y que valora las “músicas-otras” (Shifres y Rosabal-Coto, 2017, p. 87). Estas, son representadas por las expresiones singulares de los pueblos, por las “músicas ‘auténticas’, es decir, las que representan los valores culturales de las regiones o del país en su totalidad” (Castillo Alarcón, 2017, p. 6).

^a Autor de Correspondencia, Profesor Investigador, Universidad Autónoma de Aguascalientes | Departamento de Música | México, <https://orcid.org/0000-0002-4594-8570>, Email: raul.capistran@edu.uaa.mx

Estas ideas han llegado hasta los estudiantes de música y de educación musical a nivel superior, han hecho mella en ellos, y los han impulsado a cuestionar la formación profesional que están recibiendo. Así, durante el periodo de preguntas y respuestas posterior a la última mesa redonda del 1er Congreso de Educación y Formación Musical llevado a cabo en el Conservatorio Nacional de Música de México, en enero de 2024, un estudiante pidió la palabra y de manera determinante leyó un escrito que había preparado para la ocasión:

No quiero decir que esté mal estudiar métodos como el Kodály, Dalcroze, Orff, Suzuki, Ward, etc., los cuales se ven de manera superficial y que suelen ser metodologías originadas o pensadas en ambientes y condiciones socioculturales distintas a las de México. Como digo, no me pronuncio en contra del estudio de aquellos métodos y personajes, pues el conocimiento y estudio de ellos sirve como apoyo y referente a los que podemos recurrir para sacar material, ejercicios, etc., a lo largo de nuestro desarrollo docente y trabajo en las aulas. A lo que voy, es que el estudio de aquello, por sí solo, ¡no basta! Haría falta complementar [nuestra formación] con el estudio y concientización de la singularidad del entorno en el que nos vamos a desempeñar como maestros¹.

No contento con lo anterior, el estudiante se había tomado la molestia de apoyar sus argumentos con una cita del ensayo "La sensibilidad del mexicano" del político decimonónico Ezequiel Chávez (2002, p. 25), cita que, aunque ya centenaria (el ensayo fue publicado por primera vez en 1901), quedaba que ni mandada a hacer para su propósito y que leyó para la concurrencia:

[...] se incide a veces en el absurdo de querer trasplantar, lisa y llanamente a un país, instituciones educativas, represivas o políticas que han florecido en otro, sin reflexionar en qué acaso no sean aclimatables en el intelecto, en los sentimientos y en la voluntad de los pueblos a quienes se trata de mejorar, ofreciéndoles un presente tan precioso tal vez, cuanto inadecuado.

Por supuesto, la contundente argumentación del estudiante ponía en tela de juicio no únicamente el plan de estudios del programa en que se encontraba inscrito, sino también los diseños curriculares de muchos otros programas del país, pues algunas de sus asignaturas enfatizan el conocimiento y manejo de los métodos activos de educación musical que él había mencionado. Y es que, se espera que los estudiantes manejen el

enfoque que Zoltán Kodály (1882-1967) concibió para los niños de Hungría; que experimenten actividades de educación musical propias de la propuesta que Carl Orff (1895-1982) diseñó para los estudiantes alemanes; que conozcan la filosofía que fundamenta el método generado por Shinichi Suzuki (1898-1998) para los niños japoneses, y que lleven a cabo ejercicios de eutritmia característicos del enfoque que Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) ideó para alumnos del Conservatorio de Música de Ginebra, en Suiza (Capistrán-Gracia, 2019; 2022).

Está demás decir que el comentario de aquel estudiante inquietó al autor de este artículo, lo hizo reflexionar, y lo impulsó a tratar de formular ideas y alternativas que dieran respuesta a estos cuestionamientos, pues los consideró no solo legítimos, sino también dignos de ser debidamente atendidos, dada la implicación que tienen no solo en el ámbito de la educación musical a nivel superior, sino también en la educación básica. El presente artículo comparte algunos de los resultados de esas reflexiones. Se espera que sean de utilidad para los estudiantes, para los docentes de música a nivel básico, así como para los formadores de educadores musicales.

Las pedagogías abiertas en la educación musical

Todo cuestionamiento que exhorta a reflexionar, que invita a ejercer el pensamiento crítico con el propósito de encontrar respuestas, es por demás estimulante, y más, cuando esa interrogante proviene de un estudiante, pues esa búsqueda se convierte en una misión de carácter didáctico. Así, después de darle un buen número de vueltas al asunto, el autor de este artículo vino a encontrar una buena opción en la propuesta de las pedagogías abiertas. Este enfoque fue intensamente promovido por la pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza (1929-2023) y ha seguido vigente por medio del Foro Latinoamericano de Educación Musical, principalmente a través de su Seminario Latinoamericano de Educación Musical o SLEDEM (FLADEM, 2023).

En línea con la visión de las pedagogías abiertas, el FLADEM, como es conocido por muchos de los que se encuentran inmersos en el mundo de la educación musical, es un organismo independiente que tiene entre sus objetivos trascendentales salvaguardar las raíces musicales de los pueblos y preservar los modelos educativo-musicales que hubieran surgido como resultado de sus propios procesos culturales e históricos (FLADEM, 2022).

¹ Después del mencionado congreso, el estudiante proporcionó al autor el escrito con el propósito de analizarlo, reflexionar sobre él y escribir este artículo.

Desde la perspectiva de Hemsy de Gainza, el propósito de las pedagogías abiertas es hacer más natural, fluida y sencilla la relación de los pueblos latinoamericanos con su propia música y promover una educación musical que es integral y de naturaleza multidisciplinaria (Dial77, 2018). En ese sentido, la educadora musical costarricense Carmen Méndez (citada en López León, 2019), explica que las pedagogías abiertas constituyen propuestas o perspectivas metodológicas cuyos fundamentos están representados por la intervención pedagógica, el ejercicio de la creatividad, el énfasis en la experiencia misma de la música y la capacidad para experimentar. Además, esta educadora musical destaca la manera en que la libertad, la imaginación y la fantasía se constituyen en atributos indispensables para que los docentes puedan desarrollar estilos propios de trabajo en el aula.

Para Analía Bas la propuesta de una pedagogía musical abierta hace alusión a una didáctica de la escucha, ya que implica que no hay una manera de enseñar un tema, sino que existe una diversidad de posibilidades para hacerlo. En ese sentido, la libertad que tiene el docente para elegir una o varias alternativas didácticas depende de las características de los estudiantes con quienes se trabaja (FLADEM PUR, 2022).

Finalmente, este movimiento va más allá de la escucha y de la reproducción musical, pues busca impulsar la creatividad y estimular la autoexpresión a través de la composición y la improvisación, con lo que se logra un acercamiento al lenguaje musical contemporáneo (Díaz Gómez, 2005).

Utilizar canciones con distinto tipo de compás y alterarles el acento al interpretarlas; inventar comienzos y finales para canciones conocidas; exhortar a los estudiantes para que modifiquen el carácter de una canción a través de consignas de estados emocionales como alegría, tristeza, coraje y nostalgia; explorar las posibilidades tímbricas y sonoras de la voz al decir los propios nombres; proponer nuevas formas de ejecutar los instrumentos musicales disponibles (incluyendo la propia voz); crear formas diversas de grafía musical; y concientizar la escucha de sonidos de la vida cotidiana y cuestionarse si seguirán vigentes o desaparecerán en un futuro próximo, son solo algunas de las innumerables posibilidades educativo-musicales que promueven las pedagogías abiertas para impulsar el aprendizaje en un ambiente de libertad y participación. No está de más mencionar que el autor de este artículo ha vivenciado esas posibilidades a través de actividades de aprendizaje en las que se ha involucrado al asistir a las

diversas ediciones del Seminario Latinoamericano de Educación Musical.

Así, las pedagogías abiertas promueven una educación musical que promueve la formación integral del estudiante a partir de la riqueza del contexto sociocultural en el que está inmerso. Y es que, al impulsar a los educadores musicales a hurgar en la naturaleza misma de la comunidad en la que desarrollan su actividad docente; al proponer el rescate de los modelos educativo-musicales emanados de su propia evolución histórica; y al fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por la creatividad, la imaginación y la libertad, conjugados con el rico y variado repertorio musical latinoamericano, se establecen las bases para construir un modelo pedagógico-musical propio, un enfoque educativo sin hegemonías (FLADEM, 2023) que, al ser decolonial por naturaleza, procura distanciarse de los paradigmas eurocéntricos del conocimiento para impulsar espacios de autorreflexión y promover prácticas educativas propias en el ejercicio docente cotidiano (Argüello Parra y Anctil Avoine, 2019). Ahora bien, si a lo anterior se le añade que las pedagogías abiertas se conciben como un proceso permanente de aprendizaje y como un medio para fomentar la integración de los lenguajes musicales para el mejoramiento del ser humano, en beneficio de la transformación del mundo y de la vida, tenemos una propuesta integral de carácter eminentemente humanista (FLADEM, 2002).

Hasta aquí, podría decirse que se ha dado respuesta al cuestionamiento del citado estudiante, sin embargo, queda un punto que es indispensable esclarecer: ¿Por qué incluso los más apasionados defensores de las pedagogías abiertas sabiamente incorporan en sus actividades de aprendizaje elementos propios de los llamados métodos activos de educación musical? Pues porque esto es simplemente inevitable, ya que se trata de elementos musicales de carácter universal.

A lo largo de 10 años, el autor de este artículo ha asistido no solo a varios de los seminarios organizados por el Foro Latinoamericano de Educación Musical o FLADEM, sino también a los congresos y jornadas del Foro Mexicano de Educadores Musicales o FORMEDEM, filial mexicana que deriva del primero. Al hacerlo, ha podido darse cuenta de cómo muchas de las creativas actividades que se han compartido a través de sus talleres, incorporan el movimiento corporal expresivo tan característico del enfoque Dalcroze. De igual modo, ha podido constatar que, al igual que Kodály, recurren al canto como medio indispensable para el aprendizaje significativo; que hacen uso de la percusión corporal y

del obstinado de maneras muy similares a las que Orff proponía y que, al igual que Willems y Martenot, procuran el desarrollo del oído como piedra angular para la sensibilización del educando. Por lo tanto, no es de sorprender que los llamados métodos activos de educación musical se hayan mantenido vigentes por tanto tiempo, y que sigan brindando beneficios, aun cuando al crearlos estos grandes pedagogos hayan pensado en los niños de su tiempo y de sus países de origen (Capistrán-Gracia, 2019). Más aún, es totalmente comprensible que estudios como los de Brophy (2002), Sánchez Llamas (2009) y Brufal (2013) destaquen la importancia de que los futuros educadores musicales conozcan sus principios filosóficos, comprendan sus fundamentos pedagógicos y sepan implementar actividades representativas.

Y es que, el movimiento corporal expresivo, al ser utilizado como recurso para vivenciar a través de nuestro cuerpo conceptos musicales, 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 (Ferguson, 2003; Custodero, 1998); desarrolla la mente musical (Maes et al., 2014); favorece un entendimiento más rápido y fácil de aspectos teórico-rítmicos (Jaques-Dalcroze, 1912, 1921; Van der Merwe, 2014); representa un mecanismo liberador de tensiones físicas y psicológicas (Habron, 2014) y promueve la salud y el bienestar (Kreutz, 2019).

De la misma manera, el canto es uno de los recursos más valiosos para impulsar la educación musical de los niños, ya que se trata de una capacidad innata a la que todos (salvo en casos de afonía) tienen acceso, y por medio de él desarrollan habilidades para escuchar de manera activa; adquieren destrezas para afinar y modular la voz y aprenden a reconocer los componentes estructurales de las obras que cantan (Pascual Mejía, 2006).

Y ni hablar de la importancia que tiene el entrenamiento del oído, y que tantas veces destacó Willems (1985), pues a través de este sentido el niño desarrollará innumerables competencias psicomotrices y cognitivas mientras que en la adolescencia se sentirá acompañado de sus canciones favoritas, lo que contribuirá a su integración social, fomentará su madurez y promoverá su bienestar psicológico (Pascual Mejía, 2006). Por tanto, no es de sorprender que académicos como Ocaña Fernández (2014) aseveren que educar al niño para que desarrolle al máximo su capacidad auditiva debe ser una de las prioridades de los formadores musicales.

Por lo tanto, es crucial que el futuro educador comprenda que incluso el modelo educativo-musical más auténtico que se haya creado apelará en mayor o menor medida a algunas ideas o elementos musicales que, por ser de carácter universal se encuentran también en los enfoques y métodos activos. Por lo tanto, su conocimiento va más allá de “servir como apoyo y referente a los que se puede recurrir para sacar material, ejercicios, etc.”, como afirmó el referido estudiante, sino que permitirá comprender de manera más profunda y objetiva que lo que hace única a la propuesta de las pedagogías abiertas, es la ya expuesta idea de la libertad en la exploración de experiencias de aprendizaje que promuevan la creatividad y la imaginación, en las que la música propia del contexto sociocultural representa uno de los factores medulares que las vuelven significativas.

Conclusiones

La sociedad y la economía del conocimiento del siglo XXI, a la vez que han constituido al profesor en un elemento indispensable para promover la educación, han impuesto en él enormes responsabilidades y obligaciones (Hargreaves, 1999). Y es que, en los últimos años la población estudiantil no solo ha crecido tremendamente, sino que su diversidad social, cultural, económica e intelectual ha representado un reto para los docentes, quienes deben tener una preparación disciplinar más sólida y equiparse con recursos y herramientas psicopedagógicas que le permitan proporcionar una formación lo más integral posible a sus discípulos y atender y canalizar las situaciones que se presentan en el aula (Niño, Mendoza y Méndez, 2013; Planas, 2008). Más aún, a fin de dar atención eficientemente a esos desafíos, es crucial capacitar al docente para satisfacer las necesidades de una sociedad inmersa en una cultura que se transforma continuamente y que demanda por tanto, una educación más actual y significativa. En ese sentido, las pedagogías abiertas abren una puerta para que los maestros de música reflexionen, ejerzan su creatividad libremente, rompan con los paradigmas establecidos por la tradición y se atreva a generar procesos de enseñanza aprendizaje más en línea con la realidad del contexto sociocultural que lo rodea, que promuevan la motivación y la emoción y que tengan un mayor sentido para el estudiantado.

Si bien, este artículo gira en torno a las pedagogías abiertas en la educación musical, no está demás tocar el tema de la inquietud y participación del estudiantado en relación con las áreas de oportunidad y vacíos que los programas académicos pueden llegar a exhibir; en

primer lugar, porque constituyó el detonante para la discusión que aquí se presenta; y en segundo lugar, porque representa una temática que, aunque tangencial, tiene gran relevancia en la formación integral de los estudiantes. Y es que, de acuerdo con Öncü y Şengel (2010), el hecho de que los estudiantes manifiesten un interés genuino y demanden la transformación positiva de ciertos procesos educativos, se ha relacionado con un nivel de aprendizaje más profundo y significativo, por lo que estos serán más satisfactorios si se tienen en cuenta sus intereses al diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es crucial que el profesorado y la dirección de los programas académicos generen mecanismos formales a través de los cuales el alumnado pueda expresar su opinión.

En ocasiones, los docentes se quejan de la tendencia por parte de algunos estudiantes para responsabilizar a las instituciones educativas y culpar a los directivos y al profesorado por las fallas, carencias, vacíos y problemáticas que los programas académicos o las clases exhiben. Sin embargo, ese tipo de inquietudes pueden constituirse en oportunidades valiosas, no solo para que los docentes reflexionen, investiguen y respondan a sus cuestionamientos, sino también para hacer a los alumnos y a las alumnas corresponsables en la misión de atender las necesidades de un programa o de un curso y así poder mejorar. Así, por ejemplo, los constantes cuestionamientos e interrupciones de un grupo de alumnos cuando un profesor está exponiendo su clase podrían ser el detonante para implementar metodologías de enseñanza de carácter activo y centradas en el estudiante, tales como el debate y el coloquio.

En ese sentido, el nivel de licenciatura podría constituirse entonces en el escenario ideal para que los y las estudiantes, después de detectar las fallas que ellos consideran que entorpecen y obstaculizan su formación integral, se involucren en procesos de reflexión que los lleven a hacer propuestas de mejora que tengan un impacto positivo en el funcionamiento de los programas y en la impartición de las asignaturas. Quién sabe si esos alumnos y alumnas serán los futuros maestros que un día crearán algún modelo educativo-musical que llegue a representar un referente en este ámbito disciplinar.

Referencias

- [1] Argüello Parra, A. y Anctil Avoine, P. (2019). Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-3. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0052/001)
- [2] 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>
- [3] Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- [4] Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e Implicaciones para la Educación Básica y Superior*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- [5] Capistrán-Gracia, R. W. (2022). El perfil docente recomendado por la bibliografía y su disociación de los planes de estudios de las licenciaturas en educación musical en México. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 10(20), 65-71. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ia/issue/archive>
- [6] Chávez, E. (2002). *La sensibilidad del mexicano*. En R. Bartra (Ed.), *Anatomía del Mexicano* (pp. 25-46). Plaza & Janes Editores.
- [7] Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12, 21-27. <https://doi.org/10.1177/104837139801200106>
- [8] Díaz Gómez, B. M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior Blanca Maravillas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343153>
- [9] Ferguson, L. S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* [Tesis de Doctorado]. University of Illinois Urbana-Champaign. <https://hdl.handle.net/2142/79794>
- [10] FLADEM. (2002). *Declaración de Principios*. Foro Latinoamericano de Educación Musical. https://www.fladem.org/_files/ugd/9495ee_a3ffa93aadf44de0b5997162a1f4e9a1.pdf
- [11] FLADEM. (2022). *Objetivos del FLADEM*. Foro Latinoamericano de Educación Musical. <https://www.fladem.org/about-1-1>
- [12] FLADEM. (2023). Primera Convocatoria XXVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical “La creatividad en la educación musical latinoamericana. Cuando el hacer musical nos transforma”. Foro Latinoamericano de Educación Musical. <https://www.fladem.org/eventos>
- [13] FLADEM PUR. (9 de noviembre de 2022). *Hablemos de Pedagogías Abiertas con Analía Bas* [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=T2oQNHUXRps&list=PLK6klRqboB90ICUXT5UEMF_TDsI06_OI8
- [14] Dial77. (10 de agosto de 2018). *Violeta Hemsy | SLADEM Lima 2018 | Pedagogías abiertas* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QF6s5xwGu6w>
- [15] Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Ediciones Paidós.
- [16] 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. <https://doi.org/10.4102/td.v10i2.101>
- [17] Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Great River Books.
- [18] Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata
- [18] Jaques-Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythms*. Constable and Company LTD.
- [20] Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. The Knickerbocker Press.
- [21] Kreutz, G. (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51–60. <https://doi.org/10.47513/mmd.v6i2.180>
- [22] López-León, R. (2019). Las pedagogías abiertas en educación musical: una puerta en la jaula pedagógica tradicional. *Ricardo López-León: Educación Musical*. <https://ricardolopezdumusica.com/blog/2019/7/24/las-pedagogas-abiertas-en-educacin-musical-una-puerta-en-la-jaula-pedaggica-tradicion-al>

- [23] Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4(1008), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01008>
- [24] Niño, M. E., Mendoza, F. Méndez, J. M. (2013). Tutoría y orientación educativa en el nivel superior desde la perspectiva de la organización escolar. *REMO*, 10(25), 62-67.
- [25] Ocaña Fernández, A. (2014). Educación auditiva y escucha creativa. En J. L. Aróstegui (Coord.), *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (pp. 45-66). Octaedro.
- [26] Öncü, S. & Şengel, E. (2010). The effect of student opinions about course content on student engagement and achievement in computer literacy courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2264-2268. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.320>
- [27] Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson Educación.
- [28] Planas, J. A. (2008). Importancia de la psicopedagogía para mejorar el sistema educativo. *Educaweb*. Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://www.educaweb.com/noticia/2008/12/22/importancia-psicopedagogia-mejorar-sistema-educativo-3378/>
- [29] 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
- [30] Sánchez-Llamas, J. (2009). Métodos pedagógico-musicales para Secundaria. Temas para la Educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 3, 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3181&s=5&ind=176>
- [31] 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. <https://doi.org/10.1177/0305735613513485>
- [32] Willems, E. (1985). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós Ibérica.