

La experiencia musical

Investigación, interpretación y prácticas educativas

Actas del 13.º Encuentro de Ciencias
Cognitivas de la Música

Nicolás Alessandroni y
María Inés Burcet
(Eds.)

La experiencia musical : investigación, interpretación y prácticas educativas: actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música / Nicolas Alessandroni ... [et al.] ; compilado por Nicolas Alessandroni ; María Inés Burcet ; editado por Nicolas Alessandroni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2018.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3902-03-1

I. Psicología. 2. Cognición. 3. Ciencias de la Educación. I. Alessandroni, Nicolas II. Alessandroni, Nicolas, comp. III. Burcet, María Inés, comp. IV. Alessandroni, Nicolas, ed.
CDD 780.7

Fecha de catalogación: 4 de abril de 2018.

Foto de tapa y contratapa:

Mr.Push (2009). DSCF2382. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/mr-push/albums/72157622969062904>. Utilizada bajo la notmativa de la Licencia Creative Commons BY-NC 2.0.

Libro de actas de trabajos incluidos en el 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música “*La experiencia musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas*”

Editores: Nicolás Alessandroni y María Inés Burcet

Diseño gráfico y diagramación: Nicolás Alessandroni

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Buenos Aires - Argentina

E-Mail: info@saccomm.org.ar

Web: <http://www.saccomm.org.ar>

ISBN:

Fecha de publicación: abril de 2018

© para los autores de los trabajos

© de la recopilación para los editores y SACCoM

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

ISBN 978-987-3902-03-1



9 789873 902031



La experiencia musical: Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas.

La Plata, 28 al 30 de septiembre de 2017

Convoca:

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Organizan:

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Conservatorio de Música 'Gilardo Gilardi' (La Plata)

13.º ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA.

LA EXPERIENCIA MUSICAL: ABORDAJES DESDE LA INVESTIGACIÓN, LA INTERPRETACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinación general del encuentro

María Inés Burcet

Gerardo Guzmán

Equipo de organización

Nicolás Alessandroni

Mirian Túñez

Matías Tanco

Sara Gómez

Alexandra Navarro

Sebastián Wenger

Sebastián Castro

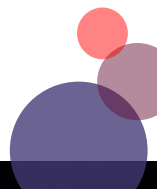
Mariano Guzmán

Romina Herrera

Alejandro Laguna

Stella Aramayo

María de la Paz Jacquier



COMITÉ CIENTÍFICO

Nicolás ALESSANDRONI (Instituto de Investigaciones Filosóficas [IIF-SADAF] / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] / Universidad Nacional de La Plata [UNLP] - ARG)

Rosane Cardoso ARAUJO (Universidade Federal do Paraná - BR)

José Luís ARÓSTEGUI PLAZA (Universidad de Granada - ES)

Mariana BORDONI (CONICET-FLACSO - ARG)

Fernando BRAVO (University of Cambridge-Dresden University of Technology - REINO UNIDO -ALEMANIA)

María Inés BURCET (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Lilliana Alicia CHACÓN SOLÍS (Universidad de Costa Rica – COSTA RICA)

Leticia CUEN (Universidad de Paris - Sorbonne - FRANCIA)

Denia DÍAZ (Universidad Nacional Autónoma de México - MEXICO)

Manuel C. EGUIA (Universidad Nacional de Quilmes - ARG)

Silvia ESPAÑOL (CONICET - ARGENTINA)

Antenor FERREIRA CORREA (Universidad de Brasília - BR)

José Eduardo FORNARI NOVOV (Universidad Estatal de Campinas - BR)

Claudia GLUSCHANKOF (Levinsky College of Education, Tel-Aviv - ISRAEL)

André Luiz GONCALVES DE OLIVEIRA (Universidad do Oeste Paulista - BR)

Juan Pablo GONZALEZ (Universidad Alberto Hurtado SJ - CHILE)

Romina HERRERA (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Pilar HOLGUÍN TOVAR (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - COLOMBIA)

Tania Verónica IBAÑEZ GERICKE (Fac. de Artes - Universidad de Chile - CHILE)

María de la Paz JACQUIER (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

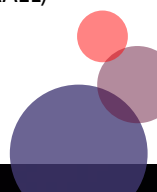
Luis JURE (Universidad de la República - UR)

Pedro Paulo KOHLER BONDESAN DOS SANTOS (Universidad de Sao Pablo - BR)

Dafna KOHN (Levinsky College of Education -Faculty of Music Education- Tel Aviv - ISRAEL)

Alejandro César LAGUNA (INET-MD -Pólo de Aveiro - PORTUGAL; LEEM -UNLP)

Mónica Graciela LUCERO (Universidad Nacional de San Juan - ARG)



COMITÉ CIENTÍFICO (continuación)

Isabel Cecilia MARTÍNEZ (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Luiz Alberto NAVEDA (Universidade Estadual de Minas Gerais - BR)

Gabriela Alicia ORTEGA (Universidad Nacional de San Juan – ARG)

Alejandro PEREIRA GHIENA (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Diana PÉREZ (Universidad de Buenos Aires – CONICET/IIF/SADAF - ARG)

Clara Márcia PIAZZETTA (Universidad Estadual do Paraná - BR)

Alina Lourdes PONSODA ALONSO (Universidad de las Artes ISA- La Habana - CUBA)

Martín ROCAMORA MARTÍNEZ (Universidad de la República - UR)

Dolores RODRÍGUEZ CORDERO (Universidad de las Artes ISA- La Habana - CUBA)

Guillermo ROSABAL-COTO (Universidad de Costa Rica - COSTA RICA)

Genoveva SALAZAR HAKIM (Universidad Distrital Francisco José de Caldas - COLOMBIA)

Jorge Manuel SALGADO DE CASTRO CORREIA (Universidad de Aveiro - PORTUGAL)

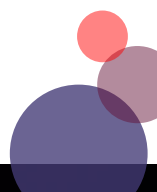
Guadalupe SEGALERBA (Bachillerato Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Favio Demian SHIFRES (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Ana Liza TROPEA (Universidad de Buenos Aires - ARG)

Mónica Leonor VALLES (LEEM-FBA-Universidad Nacional de La Plata - ARG)

Gustavo Fabián VARGAS (Escuela de Musica-Fac. de Humanidades-Universidad Nacional de Rosario - ARG)



SOCIEDAD ARGENTINA PARA LAS CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA (SACCoM)

COMISIÓN DIRECTIVA 2016-2018

Presidente

María Inés Burcet

Vicepresidente

María Eugenia de Chazal

Secretario

Nicolás Alessandrini

Tesorera

Mirian Túñez

Vocales titulares

Matías Tanco

Susana Dutto

Vocales suplentes

Soledad Carretero

Stella Aramayo

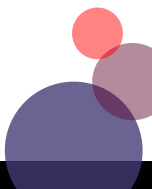
Alejandro Grosso Laguna

Órgano de fiscalización

Javier Damesón

Romina Herrera

Mónica Valles



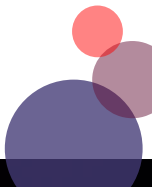
Índice

Prólogo(M.I.Burcet).....	xii
Aportes musicológicos del pensamiento composicional de Mariano Etkin (1943-2016) (S. Aramayo).....	2
Innovaciones en la bandola del trío típico de cuerdas andino-colombiano (C.E. Balcázar).....	19
Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur (C.M. Beltramone y M.I. Burcet).....	35
Mejora de la memoria gracias al entrenamiento musical en niños en edad preescolar (M. Benítez et al.).....	44
Club social de bebés: musicalidad comunicativa y primera infancia (M. Bordoni).....	65
Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida (M. Bordoni y S. Español).....	76
Circulación, construcción de conocimientos y oficio del músico de tango. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi (A. Bresson y D. Gonnet).....	90
La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical (M.I. Burcet y S. Uzal).....	105
El padre Fray Juan de Jesús Anaya Prada y su aporte al género del villancico navideño colombiano (J. Calderón Ochoa y A.E. Hernández Torres).....	116
Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales (S. Castro y F. Shifres).....	134
Comunicação não verbal: um caso de diálogo musical como ponto de partida para a formação de um vínculo (J.L. de Moraes).....	143

Creatividad musical y modulación cognitiva (V. Díaz Abrahan et al.).....	148
El juego social temprano y las pautas de reciprocidad en la díada adulto-bebé (S. Español et al.).....	162
Relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos. Carlos Guastavino: “Quince canciones escolares” ciclo para canto y piano. Primer registro audiovisual del ciclo, U.N.T. (P.O. Murad y P.Y. Espert).....	172
La música para piano de Gilardo Gilardi. Registro discográfico. Divulgación. Partituras (P.Y. Espert y D.C. De Marinis).....	181
El CRDI: algunos detalles sobre modificaciones técnicas en la medición de la percepción estética. Tomas de validación de nuevo software. Implementaciones y recorridos en Argentina de la Interfaz Digital de Respuesta Continua (A.L. Frega et al.).....	193
A leitura musical à primeira vista nos cursos de música de universidades brasileiras da região sul: um estudo com base na teoria sociocognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem (A. Gonçalves y R. Cardoso de Araújo).....	203
Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas (M.N. Guzmán et al.).....	213
Prosodia y métrica: paradojas de la comunicación en danza (A. Grosso Laguna et al.).....	224
Fundamento biomecánico para el compás musical y el caminar en el tango (A.C. Grosso Laguna).....	234
El pogo más grande del mundo: el fenómeno de la intercorporalidad en públicos masivos (M. Marchiano e I.C. Martínez).....	250
Un modelo formal-funcional de la zamba (A. Martínez).....	262

A codificação de emoções na música instrumental: um estudo experimental em um contexto musical brasileiro (E. Kornin Silveira Mello y D. Ramos).....	277
DAMyRE - Diseños Analógicos Melódicos y Reformulaciones Educativas (D.A. Merlo).....	297
El juego en el quehacer musical. La experiencia del Ensamble “Los Tamborcitos del ECUNHI” (L. Molina y D. Gonnet).....	311
Bandas marciais nas escolas de tempo integral: habitus e metodologia de ensino coletivo (A. Nogueira de Sousa).....	318
Las formas dinámicas de la vitalidad en el teatro: un análisis multimodal de la obra “La última cinta de Krapp” de Samuel Beckett (A. Nudler y M. de la P. Jacquier).....	328
Experiencias en la interpretación del tango (M.I. Olivera).....	338
Una aproximación a J. S. Bach en la guitarra mediante el aprendizaje progresivo (M.R. Paredes).....	342
La construcción del sentido participativo en la música: dinámicas de interacción ‘orientador-orientado’ en la improvisación jazzística (J. Pérez et al.).....	350
La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados (J.F. Pissinis e I.C. Martínez).....	361
La ‘Folia’ y la ‘Fiesta del Divino’ en Guaratuba (Brasil): cognición musical en un estudio de caso bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales (C.E. de Andrade y S. Ramos).....	377
Escrituras musicales vernáculas: los registros escritos de los músicos de rock (M. Remiro y M.I. Burcet).....	389
Sonido como soporte materico y música como lenguaje signficante en los procesos formativos (D.A. Solana y E. Becerril Díaz).....	401

Suor borrado de notícias: experimentação vocal e investigação sonora (W.M. Agostini Storoli).....	421
Una clase de piano en la relación uno a uno (M. Tuñez).....	430
La notación rítmica a partir de la audición. Transformaciones vs. problemas de escritura (V. Wagner y F. Shifres).....	440



Mejora de la memoria gracias al entrenamiento musical en niños en edad preescolar

Benítez, M.¹, Díaz Abrahan, V.^{1,2}, Sarli, L.¹, Bossio, M.¹, Shifres, F.³
y Justel, N.¹

maria_347_benitez@hotmail.com

¹Laboratorio Interdisciplinario de Neurociencia Cognitiva (LINC). Centro de Estudios Multidisciplinarios en Sistemas Complejos y Ciencias del Cerebro (CEMSC). Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

²Universidad Nacional de Córdoba

³Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) / Facultad de Bellas Artes (UNLP)

Introducción

El entrenamiento musical estimula la plasticidad sináptica, lo cual puede ser observado en las diferencias neuroanatómicas, funcionales y comportamentales encontradas entre músicos y no músicos, así como también entre músicos en sí mismos, debido al tipo específico de instrumento en el cual el sujeto se haya especializado (Bangert & Schlaug, 2006; Elbert, Pantev, Wienbruch, Rockstroh, & Taub, 1995; Gaser & Schlaug, 2003; Justel & Díaz Abrahan, 2012; Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005). Estas divergencias pueden observarse tanto en adultos como en niños (Forgeard, Winner, Norton, & Schlaug, 2008; Hyde et al., 2009). Con una semana de entrenamiento las diferencias comienzan a emerger y las mismas son más pronunciadas cuanto mayor entrenamiento tenga la persona (Gaab, Gaser, & Schlaug, 2006) así como también son más significativas cuanto antes haya empezado su entrenamiento el sujeto (Elbert et al., 1995; Pantev et al.,

1998).

El efecto que el entrenamiento musical tiene en otros dominios es comúnmente denominado transferencia, y puede dividirse en transferencia cercana y lejana (Forgeard et al., 2008; Schellenberg, 2004). La primera hace referencia a la similitud que hay entre las habilidades musicales y los otros dominios evaluados, por ejemplo, transferencia desde el entrenamiento musical hacia habilidades motoras o coordinación motora (Hyde et al., 2009; Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev, & Trainor, 2006; Schlaug et al., 2005). En este tipo de transferencia la investigación es sólida. En relación a la transferencia lejana los resultados encontrados son mixtos. Implica que el dominio estudiado no se relaciona de modo lineal con el entrenamiento musical. Este tipo de transferencia se ha documentado en las habilidades espaciales, verbales, coeficiente intelectual así como habilidades matemáticas (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 2000; Chan, Ho, & Cheung, 1998; Costa-Giomi, 1999; Ho, Cheung, & Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Scott, 1992; Shahin, Roberts, Chau, Trainor, & Miller, 2008).

El entrenamiento musical puede ser dividido en receptivo y activo. En el primero la persona es un receptor de la música y sus elementos, y responde a la experiencia de modo verbal o con el silencio (Bruscia, 1998; Grocke & Wigram, 2007; Justel, O'Connor, & Rubinstein, 2015). El activo incluye experiencias en las cuales el sujeto hace música además de percibirla (Diaz Abrahan & Justel, 2015; Trainor, Gao, Lei, Lehtovaara, & Harris, 2009; Young & Glover, 1998). Los resultados investigados hasta el momento implican al entrenamiento activo, pero el receptivo o la comparación entre ellos no han sido vastamente investigados. Según los antecedentes el entrenamiento activo debería más efectivo (Gold, Wigram & Elefant, 2010), pero este tema permanece sin resolución.

Es un hecho fuertemente documentado que la memoria para ítems emocionales es mayor que para aquellos neutros (Bradley, Greenwald, Petry & Lang, 1992; Cahill & McGaugh, 1995, 1998; Justel, Psyrdellis, & Ruetti, 2013; McGaugh & Roozendaal, 2009). Hay dos dimensiones que pueden afectar el mayor efecto de la memoria debido a su contenido emocional: la valencia (el ítem o evento a ser recordado es positivo, negativo o neutro) y el nivel de activación o arousal (el ítem produce baja o alta activación en el organismo). Hay una falta de consenso en relación a estos dos componentes: algunos autores plantean que el arousal sería la dimensión más relevante, mientras otros abogan por la valencia (Adelman & Estes, 2013; Kensinger & Corkin, 2003). La investigación indica que los ítems negativos son mejor recordados que los positivos (Alexander et al., 2010; Hua et al., 2014; Leventon & Bauer, 2016; Van Bergen, Wall, & Salmon, 2015); y que la edad es un predictor fiable del desempeño en la memoria (Cordon, Melinder, Goodman, & Edelstein, 2013, pero vea también Alexander et al., 2010). Una gran cantidad de evidencia ha evaluado estos fenómenos en adultos (e.g. McIntyre, McGaugh,

& Williams, 2012; Roozendaal & McGaugh, 2011). Pero cómo la valencia y el arousal influyen en la memoria para información emocional en los niños no ha sido vastamente investigado, por lo cual es relevante desentrañar estas cuestiones generando un adecuado control experimental sobre la valencia y el arousal que permita un examen más completo de la emoción y la memoria. Cómo los niños procesen la información emocional es relevante para el estudio normativo del desarrollo así como también para el estudio de la psicopatología (Otgaar, Candel & Merckelbach, 2008; Solomon, DeCicco, & Dennis, 2012).

El objetivo de este trabajo es examinar el efecto del entrenamiento musical activo y receptivo por un periodo de 4 o 10 semanas sobre la memoria emocional de niños de 4 y 5 años de edad. Se espera que los chicos recuerden más imágenes emocionales que neutras (efecto de arousal). Además, que recuerden más las imágenes negativas que las positivas (efecto de valencia). Por otro lado, se predice que, debido a los patrones esperables de desarrollo, los niños de mayor edad rindan mejor que los niños más pequeños. Finalmente, se espera que el patrón de recuerdo se vea afectado por el entrenamiento musical, siendo más pronunciadas las diferencias con el entrenamiento activo y que cuanto más tiempo de entrenamiento tenga el niño, mayores sean las diferencias (4 vs 10 semanas).

Metodología

Participantes

Participaron un total de 184 niños de 4 y 5 años de edad, 45% de ellos eran varones ($M_{\text{age4}} = 58.53$, $SD=0.55$, $M_{\text{age5}} = 69.19$, $SD=0.47$). Antes de comenzar con la investigación se obtuvo la aprobación de los jardines participantes y luego se realizó una reunión con los padres para explicarles el estudio y aclarar las dudas que pudieran tener. Los padres observaron las imágenes que verían sus hijos y de estar de acuerdo en participar del estudio firmaron un consentimiento informado. Luego de ello se comenzó con la intervención. Las familias eran de clase económica media-baja con español como lengua nativa.

Materiales

Se usó un set de 72 imágenes apropiadas para niños seleccionadas de las IAPS (International Affective Picture System; Lang, Bradley & Cuthbert, 1995). Veinticuatro de esas imágenes eran de contenido placentero/positivo (por ejemplo un helado¹), 24 eran de contenido negativo/displaceroso (i.e. un niño llorando²) y 24 eran de contenido neutro (e.g., escenas de naturaleza³). Veinticuatro de esas imágenes fueron usadas para evaluar valencia y arousal (activación), las cuales

fueron consideradas las imágenes target (blanco) mientras que las otras 48 imágenes fueron usadas para el reconocimiento (inmediato y diferido). Dentro de cada condición emocional la mitad de las imágenes contenían humanos y la mitad no (para controlar los sesgos que se producen al procesar imágenes con sujetos humanos, Leventon & Bauer, 2016). La tarea se administró usando una presentación Power Point y los estímulos fueron presentados en un monitor de 14". Los chicos estaban sentados a 60cm de la computadora.

Procedimiento

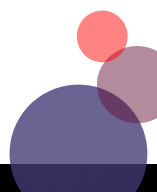
El protocolo consta de 3 etapas para el estudio 1 y de 5 etapas para el estudio 2.

Estudio 1:

1-Entrenamiento musical por un período de 4 semanas (receptivo o activo);

2- Luego que los chicos completaran el entrenamiento musical se llevaron a cabo los test. Cada niño era retirado de clase y llevado a un cuarto silencioso para ser evaluado de modo individual. Se sentaban con el monitor de la computadora enfrente y se les mostraban 24 imágenes de una por vez (8 neutras, 8 positivas y 8 negativas mezcladas de modo aleatorio). Debido a que se encuentra reportado (Solomon et al., 2012) que para algunos niños es difícil entender el sistema de evaluación usado por Lang (Self Assessment Manikin, SAM, Lang et al., 1992) se decidió usar caritas neutras, felices y tristes para facilitarles la tarea a los niños (Fig. 1) y con esas caritas se evaluó la valencia y arousal de las imágenes. En cada una de las imágenes el niño debía señalar que carita le correspondía según como él se sentía (triste, neutra o contenta), esto era usado para evaluar valencia. Para analizar estos datos un 1 le corresponde a la cara triste, un 2 a la neutra y un 3 a la contenta.

Luego de seleccionar la Valencia el investigador le mostraba 5 caritas de diferente tamaño, desde una muy pequeña a una grande y el niño debía indicar cuánta alegría, cuán contento lo ponía la imagen (o triste o neutro). Esto se usaba para evaluar arousal y se analizó esta información en una escala de 1 a 5, siendo 1 el puntaje de la carita más pequeña y 5 la mayor (la Fig. 1 tiene un ejemplo de las caritas usadas para evaluar arousal de la valencia feliz). Una vez que el niño evaluaba valencia y arousal de las 24 imágenes el investigador le preguntaba qué imágenes recordaba de las que recién habían observado (recuerdo libre inmediato). Luego de ello las 24 imágenes target eran mezcladas con 24 novedosas y ellos tenían que decir si la habían visto previamente o no (reconocimiento inmediato). Toda esta fase tomó alrededor de 20 minutos.



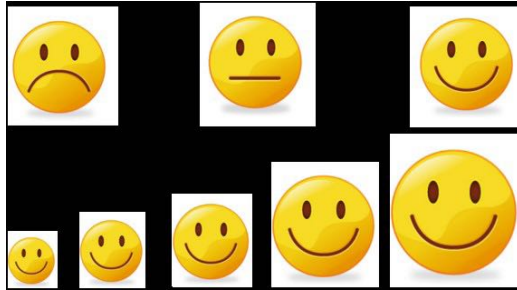


Figura 1. Escala de valoración de valencia emocional y escala de valoración de arousal o nivel de activación emocional

3- Luego de una semana de intervalo se volvía a evaluar el recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas. Esta fase tenía una duración de 10 minutos aproximadamente.

Estudio 2:

- 1-. Observación y calificación de valencia y arousal de las imágenes, recuerdo libre y reconocimiento inmediato de las imágenes observadas (del mismo modo que para la fase 2 del estudio 1);
- 2-. Luego de una semana de intervalo recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas;
- 3-. Entrenamiento musical por un período de 10 semanas;
- 4-. Observación y calificación de valencia y arousal de las imágenes, recuerdo libre y reconocimiento inmediato de las imágenes observadas (del mismo modo que para la fase 2 del estudio 1);
- 5-. Luego de una semana de intervalo recuerdo libre y reconocimiento diferido de las imágenes observadas.

Entrenamiento musical

El entrenamiento tomó lugar en los jardines de los neños, por un período de 4 o 10 semanas, con dos encuentros por semana de media hora cada una. Ambos entrenamientos tenían el mismo contenido curricular, pero dictados desde diferentes perspectivas. El entrenamiento receptivo estaba diseñado con actividades que implicaban escuchar, identificar y reconocer los diferentes

elementos musicales del discurso, como discriminación de voces humanas (mujer, hombre, niño); identificación de diferentes intensidades de sonidos; discriminación de tomos graves y agudos; reconocimiento de escalas ascendentes y descendentes, entre otras tareas. Por su parte, el entrenamiento activo implicó hacer música, mediante actividades de imitación; reproducción y creación de sonidos musicales; interpretación de canciones; reproducción de sonidos de diferentes intensidades; exploración sonora de los instrumentos con diferentes tonos, etc. Ambos entrenamientos fueron llevados a cabo por un musicoterapeuta calificado. Debido a que había dos tipos de entrenamiento (activo vs receptivo) y dos edades diferentes (4 y 5 años), se conformaron 4 grupos en cada uno de los estudios: Nenes de 4 años con entrenamiento receptivo (4REC), niños de 4 años con entrenamiento activo (4ACT), nenes de 5 años con entrenamiento receptivo (5REC) y niños de 5 años con entrenamiento activo (5ACT).

Análisis de datos

El estudio 1 fue analizado con análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA MR). El Entrenamiento (Activo vs Receptivo) y la Edad (4 vs 5 años) fueron los factores inter sujeto, mientras que las Imágenes (Neutras, Positivas o Negativas) fue la MR. Se usaron análisis post-hoc (LSD) cuando fuera pertinente para analizar los efectos principales y las interacciones significativas. El cuadrado Eta parcial (η^2p) se usó para estimar el tamaño del efecto.

En el estudio 2 no se cumplían los supuestos de homogeneidad y normalidad por lo cual se usaron análisis no paramétricos para analizar los datos. Se usó la U de Mann-Whitney para analizar diferencias entre grupos y Wilcoxon para estudiar diferencias intra grupo.

El valor de alfa fue de 0.05 y el paquete estadístico SPSS se usó para computar los datos.

Resultados

Estudio 1

Valencia. Los nenes debían indicar entre 3 caritas la Valencia de cada imagen (Fig. 1). Los nenes calificaron las imágenes positivas por encima de las neutras y las negativas por debajo de las neutras. Los análisis estadísticos confirmaron estas impresiones. El ANOVA indicó un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=1.72$, $p<0.047$, $\eta^2p=0.037$], Imagen [$F(2,208)=931.94$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.9$] y la interacción de Edad x Imagen también resultó significativa [$F(2,208)=3.53$,

$p < 0.031$, $\eta^2 p = 0.033$].

Los análisis *Post Hoc* mostraron que los niños de 4 años calificaron las imágenes neutras por encima que los niños de 5 años [$F(1,104) = 8.16$, $p < 0.005$, $\eta^2 p = 0.073$]. Además, los *Post Hoc* indicaron que los niños de 4 años calificaron las imágenes positivas por encima de las neutras y estas últimas por encima de las negativas [$F(2,103) = 361.68$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.875$]. El mismo patrón de resultados se observó en los niños de 5 años [$F(2,103) = 406.77$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.888$].

Las imágenes positivas fueron calificadas por encima de las negativas y las neutras cayeron en medio de ellas. Este patrón se observó en ambas edades. Los resultados indican que el sistema de caras es un procedimiento confiable para evaluar valencia en niños pequeños.

Arousal. Los niños tenían que calificar en una escala de 1 a 5 (con caras pequeñas a grandes) cuán emocionales les parecían las imágenes. Los resultados principales indicaron que las imágenes emocionales fueron calificadas como más activantes que las neutras y que este efecto se vio afectado por el entrenamiento musical que había recibido el niño. El ANOVA indicó un efecto principal de Entrenamiento [$F(1,104) = 15.81$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.132$], Imagen [$F(2,208) = 18.36$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.15$], la interacción de Entrenamiento x Edad también resultó significativa [$F(1,104) = 5.71$, $p < 0.003$, $\eta^2 p = 0.08$] así como la interacción de Imágenes x Entrenamiento [$F(2,208) = 8.11$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.07$].

Los análisis *Post Hoc* indicaron que el grupo 4ACT calificó como más emocionales las imágenes que el grupo 4REC [$F(1,104) = 23.92$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.187$]. Además, los *Post Hoc* indicaron diferencias entre 4ACT y 5ACT [$F(1,104) = 5.82$, $p < 0.018$, $\eta^2 p = 0.053$].

Los *Post Hoc* para evaluar la interacción Entrenamiento x Imagen indicaron que los niños con el entrenamiento activo calificaron las imágenes positivas y negativas como más activantes que los niños que recibieron el entrenamiento receptivo [$F(1,104) = 21.68$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.173$; $F(1,104) = 15.27$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.128$].

Además, en el entrenamiento receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes que las negativas y las neutras [$F(2,103) = 9.43$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.155$]. En el entrenamiento activo las imágenes neutras fueron calificadas como menos activantes que las negativas y positivas [$F(2,103) = 17.25$, $p < 0.0001$, $\eta^2 p = 0.251$].

En conclusión, las imágenes emocionales fueron calificadas como más emocionales que las neutras en ambas edades. Además, el entrenamiento activo calificó como más emocionales las imágenes que el receptivo. Nuevamente las caras fueron un

sistema confiable de evaluar arousal en nenes pequeños.

Recuerdo libre inmediato. Inmediatamente luego de que los nenes evaluaran Valencia y arousal el investigador les preguntó que imágenes recordaban haber visto, los resultados están en la Fig. 2. De modo general, las imágenes emocionales fueron mejor recordadas que las neutras y los nenes de 5 años se desempeñaron mejor que los de 4. El ANOVA mostró un efecto principal de Imagen [$F(2,208)=9.903$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.087$] con diferencias significativas entre imágenes positivas y negativas ($p=0.047$), negativas y neutras ($p<0.0001$), y positivas y neutras ($p=0.027$). Además, se halló un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=6.22$, $p<0.014$, $\eta^2p=0.086$]. Ningún otro análisis arrojó diferencias significativas ($p>0.05$).

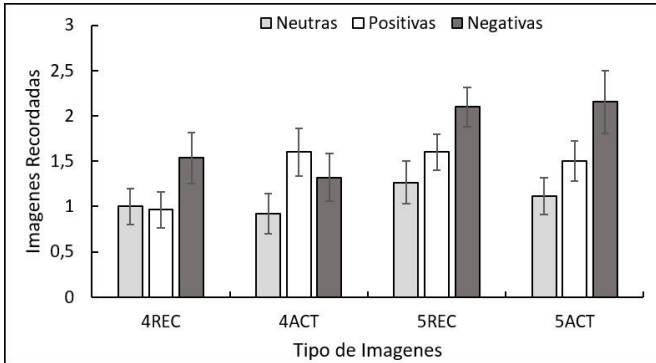


Figura 2. Cantidad de imágenes recordadas de modo inmediato.

Reconocimiento inmediato. Para evaluar reconocimiento las 24 imágenes originales se entremezclaron 24 novedosas y los nenes debían indicar cuáles recordaban y cuáles no. Los análisis estadísticos indican que no hubo diferencias entre los grupos ($p>0.05$).

Recuerdo libre diferido. Los tests diferidos se realizaron luego de una semana de la realización de los test inmediatos. En la Fig. 3 se observa que las imágenes emocionales son mejor recordadas que las neutras y que los nenes de 5 años se desempeñaron mejor que los de 4. El ANOVA indicó un efecto significativo de Imagen [$F(2,208)=30.59$, $p<0.0001$, $\eta^2p=0.227$], con diferencias entre imágenes neutras y positivas ($p=0.004$), neutras y negativas ($p<0.0001$), y positivas y

negativas ($p < 0.0001$). Además el ANOVA indicó un efecto significativo de Edad [$F(1,104)=11.59$, $p < 0.001$, $\eta^2 p = 0.10$]. Ningún otro análisis arrojó diferencias significativas ($p > 0.05$).

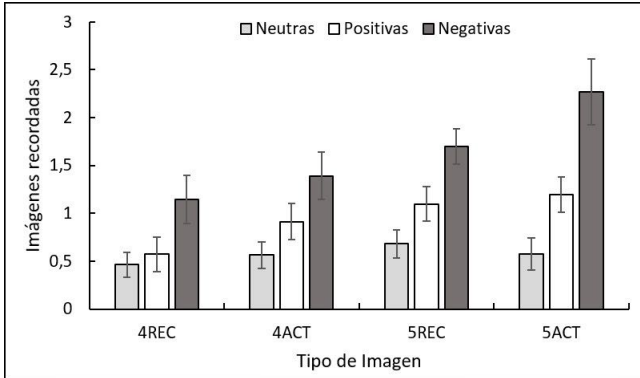


Figura 3. Cantidad de imágenes recordadas luego de una semana.

Reconocimiento diferido. Los entrenamientos activos se desempeñaron mejor que los receptivos (en ambas edades). El ANOVA indicó un efecto principal de Entrenamiento [$F(1,104)=7.64$, $p < 0.007$, $\eta^2 p = 0.068$] y la triple interacción también resultó significativa [$F(2,208)=3.51$, $p < 0.032$, $\eta^2 p = 0.018$].

Los test *Post Hoc* indicaron que el grupo 4ACT reconoció más imágenes positivas que el grupo 4REC [$F(1,104)=7.84$, $p < 0.006$, $\eta^2 p = 0.07$]. El grupo 5ACT reconoció más imágenes neutras que el grupo 5REC [$F(1,104)=8.8$, $p < 0.004$, $\eta^2 p = 0.078$]. El grupo 4REC reconoció más imágenes neutras que el grupo 5REC [$F(1,104)=7.61$, $p < 0.007$, $\eta^2 p = 0.068$]. El grupo 4REC reconoció más imágenes neutras que positivas. El grupo 5REC reconoció más imágenes positivas que negativas y neutras. De modo general, los resultados indican que el entrenamiento activo mejoró el reconocimiento en ambas edades.

Estudio 2

Valencia. Tanto de modo previo como posterior al entrenamiento musical los niños calificaron las imágenes positivas como más emocionales que las neutras y éstas a su vez como más activantes que las negativas. Los test de Wilcoxon arrojaron los siguientes resultados:

Para el grupo 4REC los análisis indicaron que las imágenes negativas se calificaron por debajo de las neutras ($Z = -4.29$, $p < 0.0001$); las imágenes positivas estuvieron

calificadas por encima de las neutras ($Z=-3.32$, $p=0.001$); y de las negativas ($Z=-4.3$, $p<0.0001$). De modo posterior al tratamiento musical se repitió el mismo patrón que de modo previo a la intervención musical [diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-4.29$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-2.69$, $p=0.007$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-4.29$, $p<0.0001$)].

En el grupo 4ACT las imágenes positivas fueron calificadas por encima de las neutras ($Z=-3.54$, $p<0.0001$) y de las negativas ($Z=-3.68$, $p<0.0001$), además las imágenes neutras estuvieron por encima de las negativas ($Z=-3.61$, $p<0.0001$). Este mismo patrón se repitió luego de la intervención musical [Diferencias entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.83$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-2.98$, $p=0.003$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.82$; $p<0.0001$)].

En el grupo 5REC de modo previo a la intervención musical, así como posteriormente a ella, se halló el mismo patrón en formato de escalera, es decir las imágenes positivas por sobre las neutras y negativas y a su vez las neutras sobre las negativas [pre tratamiento diferencias entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.64$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-3.65$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.64$, $p<0.0001$). Diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.36$, $p=0.001$); imágenes positivas vs neutras ($Z=-3.09$, $p=0.002$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.41$; $p=0.001$)].

Para el grupo 5ACT se halló de modo previo al entrenamiento musical que las imágenes positivas se calificaron por encima de las negativas y que las neutras estuvieron también calificadas por encima de las negativas [Diferencias significativas pre tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.53$, $p<0.0001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.52$, $p<0.0001$)]. Las mismas diferencias se hallaron luego de la intervención musical [diferencias post tratamiento entre imágenes negativas y neutras ($Z=-3.53$, $p=0.001$); imágenes positivas vs negativas ($Z=-3.52$; $p<0.0001$)].

En relación a la comparación entre medidas pre vs post tratamiento se halló que el grupo 5REC calificó como con mayor valencia las imágenes negativas luego de la intervención musical que antes de ella ($Z=-2.13$, $p=0.033$). En el grupo 4REC se encontró que luego de la intervención las imágenes positivas fueron calificadas con menor valencia que antes del entrenamiento en música ($Z=-3.74$, $p<0.0001$).

Arousal. En el grupo de 4 años con entrenamiento musical receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes de modo previo al entrenamiento en comparación a luego de él ($Z=-2.49$, $p=0.013$). En el grupo de 4 años con el entrenamiento activo se observó el mismo patrón en las imágenes positivas (mostrando una tendencia, $p=0.052$) y negativas ($Z=-2.41$, $p=0.016$).

Previo al entrenamiento en el grupo de 5 años con entrenamiento receptivo las imágenes positivas fueron calificadas como más activantes que las neutras ($Z=-2.49$, $p=0.013$) y que las negativas ($Z=-2.03$, $p=0.043$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento activo de música las imágenes negativas fueron evaluadas como más activantes que las positivas luego de la intervención musical ($Z=-2.22$, $p=0.026$).

De modo general de modo posterior al entrenamiento las imágenes fueron calificadas como menos activantes que de modo previo a la intervención, esto podría deberse a que no era la primera vez que observaban las imágenes mostrando por ende un efecto de carry-over.

Recuerdo libre inmediato. Los resultados que se detallarán a continuación son acerca de las imágenes que recordaron los niños de modo inmediato a la observación de las imágenes.

En el grupo de 4 años con entrenamiento receptivo de modo posterior al entrenamiento los niños recordaron más cantidad de imágenes neutras que antes de la intervención ($Z=-2.1$, $p=0.036$). En el grupo de 4 años con entrenamiento activo no se observaron diferencias ($p>0.05$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento receptivo se observó el mismo patrón que para los niños de 4 años con el mismo entrenamiento, es decir mayor recuerdo de imágenes neutras luego de la intervención, sin embargo, el análisis estadístico no llegó a la significación, solo denotando una tendencia ($p=0.063$). En este grupo de modo posterior al entrenamiento las imágenes positivas fueron menos recordadas que las neutras y que las negativas ($Z=-2.12$, $p=0.034$).

En el grupo de 5 años con entrenamiento musical activo se observó una tendencia a que las imágenes negativas sean mayormente recordadas que las neutras, tanto antes como después de la intervención musical ($p=0.051$).

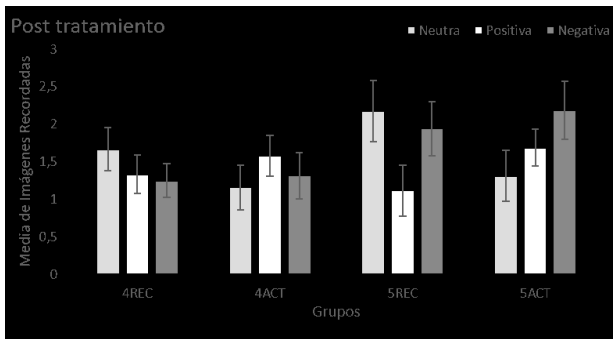


Figura 4. Comparación de la media de cantidad de imágenes neutras, positivas y negativas recordadas de manera inmediata para cada uno de los grupos de modo posterior a la intervención musical.

Reconocimiento inmediato. En esta evaluación los niños tenían que reconocer entre 48 imágenes aquellas que habían visto previamente. No se encontraron diferencias en ninguno de los grupos para esta medida ($p > 0.05$).

Recuerdo libre diferido. Luego de una semana se volvía a preguntar a los niños que imágenes recordaban de las vistas la semana anterior.

El grupo de 4 años con entrenamiento receptivo mostró una tendencia a recordar más imágenes neutras de modo post intervención ($p = 0.051$). Por su parte el grupo de la misma edad, pero con entrenamiento activo recordó más imágenes negativas luego de la intervención que previamente a ella ($Z = -2.51$, $p = 0.012$). Además, luego de las 10 semanas de entrenamiento se observó una tendencia a recordar más imágenes negativas que neutras y positivas ($p = 0.057$).

En relación a los niños de 5 años de edad con entrenamiento musical receptivo se halló un mayor recuerdo de imágenes neutras de modo posterior a la intervención ($Z = -2.35$, $p = 0.019$). De modo previo al entrenamiento las imágenes negativas fueron mayormente recordadas que las neutras ($Z = -2.53$, $p = 0.01$). En los niños de la misma edad, pero con entrenamiento activo luego de la intervención de 10 semanas recordaron mayor cantidad de imágenes negativas ($Z = -2.17$, $p = 0.03$).

De modo general puede notarse que el entrenamiento musical mejoró la memoria de los niños luego de la intervención prolongada.

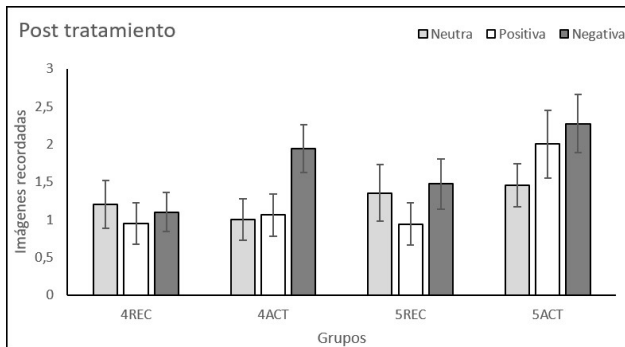


Figura 5. Media de imágenes neutras, positivas y negativas recordadas de manera diferida, post intervención.

Reconocimiento diferido. Luego de una semana los nenes debían indicar de un conjunto de 48 imágenes cuales habían visto previamente y cuáles no. Se halló que los nenes de 4 años de edad con entrenamiento musical activo reconocieron más cantidad de imágenes positivas luego de la intervención que previo a ella ($Z=-2.14$, $p=0.038$). Los demás análisis no arrojaron diferencias significativas ($p>0.05$).

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto del entrenamiento musical tanto activo como receptivo en la memoria emocional de niños de 4 y 5 años, luego de 4 y 10 semanas de actividad musical. Los principales resultados indicaron que las imágenes emocionales fueron más activantes que las neutras. A su vez, las imágenes emocionales fueron más recordadas que los estímulos neutros. Por otra parte, las imágenes negativas resultaron más activantes y más recordadas que las positivas. En cuanto a las diferencias dependiendo de la edad, los niños de 5 años presentaron un mejor rendimiento que los niños de 4 años. Finalmente, el entrenamiento activo resultó más efectivo que el receptivo en lo que refiere a la modulación de la memoria emocional.

Existen antecedentes que establecen la dificultad de evaluar, en niños pequeños, la valencia y el arousal emocional de imágenes a través del uso de una de las herramientas más utilizadas en el campo (self-assessment manikin; Bradley et al., 1992). Por esta razón, en el presente trabajo se empleó un sistema de caras, que es más adecuado para el abordaje con niños. A través del uso de caras, los niños podían valorar imágenes negativas entre las positivas y negativas. Las imágenes negativas fueron calificadas con el mínimo y las positivas con la máxima puntuación. No se encontraron diferencias en la valoración de las imágenes dependiendo de la edad de los niños. Una limitación de este estudio fue que se utilizaron tres caras para la evaluación de la valencia, en los próximos estudios sería importante la incorporación de una herramienta con 5 caras, para tener un sistema de puntuación más escalonado. Sin embargo, el protocolo de caras fue una herramienta confiable para evaluar la valencia en niños pequeños.

Para evaluar el arousal o nivel de activación emocional, se utilizó un protocolo de 5 caras. Los resultados indicaron que el sistema fue adecuado para la evaluación emocional de cada imagen, por parte de los niños. En términos generales, las imágenes emocionales fueron calificadas como más activantes que las neutras, sin encontrar diferencias por edad. Por otra parte, los resultados indicaron que los chicos que participaron de un entrenamiento activo percibieron las imágenes emocionales como más activantes que aquellos niños del entrenamiento receptivo. Dilucidando estos resultados en el entrenamiento receptivo, las imágenes positivas fueron calificadas como más emocionales que las negativas y las neutrales (entre

las últimas no hubo diferencias). En el entrenamiento activo, las imágenes negativas y positivas fueron calificadas como más emocionales que las neutras, sin diferencias en las imágenes positivas y negativas. Finalmente, en cuanto a la prolongación del entrenamiento se encontraron diferencias con respecto a la línea de base del estudio de 10 semanas de entrenamiento, ya que los niños calificaron como menos activantes las imágenes vistas luego de la intervención, esto podría deberse a que no era la primera vez que observaban las imágenes mostrando por ende un efecto de arrastre o carry-over, aspecto a ser evaluado en próximos estudios.

La amígdala es el corazón de las emociones, tanto positivas como negativas (Cahill et al., 2001). Es la estructura involucrada durante la percepción y producción musical. El entrenamiento musical genera alteraciones en el procesamiento conductual y neuronal ante diferentes emociones (Park et al., 2014), a su vez los estímulos musicales son uno de los desencadenantes más intensos de fuertes emociones (Rickard, 2004). Las emociones inducidas por la música reclutan los circuitos de la recompensa y motivación, incluyendo el cerebro anterior basal, cerebro medio y regiones orbitofrontales, así como también la amígdala (Blood & Zatorre, 2001). Estas vías son activadas diferencialmente dependiendo si la actividad musical es activa o receptiva (Zatorre, Chen & Penhune, 2007), siendo más acentuado este efecto en las experiencias activas ya que interviene el sistema motor, así como también interacciones auditiva-motora. Cuanto más involucrado este el niño en el entrenamiento musical, mayor será la implicancia emocional, lo que puede ser observado en los niños que recibieron un entrenamiento activo, los cuales calificaron las imágenes como más emocionales que aquellos pares que participaron de las actividades receptoras.

En las medidas de recuerdo libre (inmediato y diferido) del estudio de 4 semanas de entrenamiento musical, las imágenes emocionales fueron más recordadas que las neutras, además los niños de 5 años presentaron un mejor rendimiento que el grupo de niños más pequeños. Las imágenes negativas fueron más recordadas que las positivas, y estas últimas más que las neutras, con una memoria escalonada. En contraposición, en el segundo estudio, luego de las 10 semanas de actividad musical, los niños que participaron de una práctica receptiva, independientemente de la edad, recordaron más información neutra que emocional, mientras que los niños con entrenamiento activo replicaron los resultados sobre el mayor recuerdo emocional por sobre el neutro.

Si el nivel de activación es el principal factor que explica los resultados, entonces las imágenes activantes deberían ser mejor recordadas. En el entrenamiento receptivo, los chicos valoraron como más activantes las imágenes positivas que las negativas y neutras, lo que resultaría en un mejor recuerdo de los estímulos emocionales positivos. Este no fue el caso, ya que tanto las positivas como las

negativas fueron más recordadas que las neutras, y las negativas más recordadas que las positivas, en lo que respecta a un entrenamiento de 4 semanas. Mientras que, con un entrenamiento receptivo más prolongado, se destacan las neutras por sobre las emocionales.

Sin embargo, si la valencia fuese el factor principal, tanto las imágenes positivas como negativas serían más recordadas durante la evaluación de la memoria. Esta predicción está en concordancia de modo general con los resultados obtenidos, dado que las imágenes emocionales fueron más recordadas que las neutras. Los resultados del recuerdo libre indican que tanto la valencia como el arousal o grado de activación son moduladores de la memoria, teniendo la valencia ventajas sobre el nivel de activación (Adelman & Estes, 2013).

Claramente los resultados muestran que las imágenes negativas son más recordadas que las positivas. Este resultado concuerda con una gran cantidad de literatura que apunta a un sesgo de negatividad (Alexander et al., 2010; Leventon, Stevens, & Bauer, 2014; Van Bergen et al., 2015). Los estímulos negativos son más recordados que los negativos porque activan en nuestro sistema múltiples niveles: psicológico, cognitivo y comportamental (Taylor, 1991). Los estímulos negativos implican mayores demandas cognitivas, más atención, además de ser más destacados. Experiencias de vida negativa presentan un impacto emocional más fuerte y duradero en comparación a las experiencias positivas (Sheldon, Ryan, & Reis, 1996); además de que existen más palabras para describir emociones negativas que positivas (Cordon et al., 2013). Desde una perspectiva evolutiva, los eventos negativos deben recordarse más para evitar futuros peligros (Vaish, Grossmann & Woodward, 2008).

En el reconocimiento diferido, los niños con un entrenamiento activo presentaron un mejor rendimiento que los niños participantes del entrenamiento receptivo, resultados que se encontraron en ambas edades. Las intervenciones activas se caracterizan por tener un entrenamiento más complejo, ya que no sólo involucra la percepción de música, sino que también la persona debe producir un discurso sonoro a través de instrumentos musicales o de la voz, lo que implica el funcionamiento del cerebro por completo. El entrenamiento receptivo implica la percepción de la música mientras que la tarea activa, además de la percepción, se caracteriza por una superposición de funciones cognitivas. Este entrenamiento presenta una integración multisensorial producto de una retroalimentación auditivo-motora y un ajuste en tiempo real de lo que el sujeto está produciendo (Zatorre et al., 2007). En el entrenamiento receptivo están involucrados: el córtex auditivo, giro temporal superior y medio, córtex auditivo secundario, córtex premotor, áreas somato sensorial y el cerebelo (Chen, Penhune, & Zatorre, 2008). Mientras que en el entrenamiento activo están involucradas las mismas áreas de la percepción musical sumándose las áreas de: ganglios basales, áreas motoras

suplementarias, córtex premotor dorsal, córtex prefrontal, córtex premotor y sensorio-motora (Soria-Urios, Duque, & García-Moreno, 2011). Esto podría indicar que el entrenamiento active es una mejor herramienta para mejorar el rendimiento cognitivo, que las prácticas receptivas (Collins, 2014; Munte, Altenmüller, & Jancke, 2002; Schlaug, 2001). A nivel general realizar actividades musicales, independientemente de que sean activas o receptivas, presentan un efecto en la memoria ya que, en el estudio de 10 semanas, los niños presentaron un mejor recuerdo luego del entrenamiento musical al comparar con el rendimiento de la línea de base.

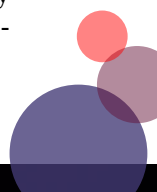
La literatura sobre la especialización hemisférica sugiere que el hemisferio izquierdo es responsable del procesamiento del lenguaje y el hemisferio derecho participa en el funcionamiento visual y musical, en población regular (Ho et al., 2003; Justel & Diaz Abrahan, 2012). De esta manera, las personas sin entrenamiento musical perciben la música de una forma holística, mientras que en los músicos ambos hemisferios son responsables del procesamiento musical con un mayor compromiso por parte del izquierdo ya que las personas que tienen conocimientos musicales realizan un procesamiento analítico de los estímulos (Soria-Urios et al., 2011; Zatorre et al., 2007). Teniendo en cuenta que nuestra muestra estuvo conformada por no músicos, podría estar involucrado el hemisferio derecho para el procesamiento del entrenamiento musical, el cual podría ser el responsable de la mejora de la memoria visual que se obtuvo en el presente trabajo (ya que el procesamiento visual depende del hemisferio derecho). Si evaluáramos memoria verbal y músicos, se esperaría que esta población presentara un mejor rendimiento que los no músicos, ya que la información verbal involucra el hemisferio izquierdo, utilizado para el análisis analítico de la música (Chan et al., 1998; Ho et al., 2003). En futuras investigaciones sería interesante abordar este tópico y analizar estas cuestiones.

La mejora cognitiva como producto del entrenamiento presenta grandes potenciales para estimular futuras investigaciones sobre posibles intervenciones que fomenten el funcionamiento cerebral humano, además de desarrollar proyectos de rehabilitación cognitiva, tales como el uso de la formación musical para mejorar la memoria (Chanda & Levitin, 2013; Fancourt, Ockelford, & Belai, 2014; Ho et al., 2003). Este efecto multimodal del entrenamiento musical junto con la capacidad de la música de impactar en la emoción podría utilizarse para facilitar y mejorar los enfoques terapéuticos orientados hacia la rehabilitación y la restauración de trastornos neurológicos (Altenmüller & Schlaug, 2015).

El entrenamiento induce cambios neuroanatómicos y funcionales, por lo que los programas de intervenciones musicales a largo plazo podrían ser un factor relevante para facilitar procesos de neuroplasticidad (Hyde et al., 2009; Schlaug et al., 2009). Estas intervenciones podrían ser relevantes para niños con desordenes

en el desarrollo, así como también para la población en general.


Referencias bibliográficas

- Adelman, J., & Estes, Z. (2013). Emotion and memory: A recognition advantage for positive and negative words independent of arousal. *Cognition*, *129*, 530-535. DOI: 10.1016/j.cognition.2013.08.014
- Alexander, K., O'Hara, K., Bortfeld, H., Anderson, S., Newton, E., & Kraft, R. (2010). Memory for emotional experiences in the context of attachment and social interaction style. *Cognitive Development*, *25*, 325-338. DOI: 10.1016/j.cogdev.2010.08.022
- Altenmüller, E. & Schlaug, G (2015). [Chapter 12 - Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy](#). *Progress in Brain Research*, *217*, 237-252.
- Bangert, M. & Schalug, G. (2006). Specialization of the specialized in features of external human brain morphology. *European Journal of Neuroscience*, *24*, 1832–1834. DOI: 10.1111/j.1460-9568.2006.05031.x
- Blood, A. J. & 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*, *98*, 11818–11823. DOI: 10.1073/pnas.191355898
- Bilhartz, T., Bruhn, R., & Olson, J. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*(4), 615–636. DOI: 10.1016/S0193-3973(99)00033-7
- Bradley, M.M., Greenwald, M.K., Petry, M.C., & Lang, P.J. (1992). Remembering Pictures: Pleasure and Arousal in Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *18*(2), 379-390. DOI:10.1037/0278-7393.18.2.379
- Bruscia, K. (1998). *Musicoterapia. Métodos y Prácticas*. México: Editorial Pax México.
- Cahill, L., Haier, R., White, N., Fallon, J., Kilpatrick, L., Lawrence, C., Potkin, S., Alkire, M. (2001). Sex-related difference in amygdala activity during emotionally influenced memory storage. *Neurobiology of Learning and Memory*, *75*, 1–9. DOI: 10.1006/nlme.2000.3999
- Cahill, L., & McGaugh, J.L. (1995). A novel demonstration of enhanced memory associated with emotional arousal. *Consciousness and Cognition*, *4*(4), 410-421. DOI: 10.1006/ccog.1995.1048
- 

- Cahill, L., & McGaugh, J.L. (1998). Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends in Neuroscience*, *21*(7), 294-299. DOI: 10.1016/S0166-2236(97)01214-9
- Chan, A., Ho, Y., & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, *396*. DOI: 10.1038/24075
- Chanda, M., & Levitin, D. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, *17*(4), 179-193. DOI: 10.1016/j.tics.2013.02.007
- Chen J.L., Penhune V.B. & Zatorre R.J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain. *Cerebral Cortex*, *18*, 2844-2854. DOI: 10.1093/cercor.bhn042
- Collins, A. (2014). Music Education and the Brain: What Does It Take to Make a Change? *National Association for Music Education*, *32*(2), 4–10. DOI: 10.1177/8755123313502346.
- Cordon, I., Melinder, A., Goodman, G., Edelstein, R. (2013). Children's and adults' memory for emotional pictures: Examining age-related patterns using the Developmental Affective Photo System. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*, 339-356. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.08.004
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, *47*(3), 198-212. DOI: 10.2307/3345779
- Diaz Abrahan, V., & Justel, N. (2015). Musical Improvisation. Giving a look between music-therapy and neuroscience. *Psicogente*, *18*(34), 372-384. doi: 10.17081/psico.18.34.512
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B. & Taub, E. (1995). Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, *270*, 305–307. DOI: 10.1126/science.270.5234.305
- Fancourt, D., Ockelford, A., & Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior, and Immunity*, *36*, 15-26. DOI: 10.1016/j.bbi.2013.10.014
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE*, *3*(10). DOI: 10.1371/journal.pone.0003566
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. (2006). *Brain*, *129*, 2593-2608. DOI: 10.1093/brain/aw1247
- Gaab, N., Gaser, C. & Schlaug, G. (2006). Improvement-related functional plasticity following pitch memory training. *NeuroImage*, *31*, 255-263. DOI:

10.1016/j.neuroimage.2005.11.046

- Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245.
- Gold, C., Wigram, T. & Elefant, C. (2010). Music therapy for autistic spectrum disorder. *Cochrane Database System Review*, 19 (2):CD004381. DOI: 10.1002/14651858.CD004381.pub2
- Grocke, D. & Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. (2003). Music training improves verbal but no visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. DOI: 10.1037/0894-4105.17.3.439
- Hua, M., Han, Z., Chen, S., Yang, M., Zhou, R., & Hu, S. (2014). Late positive potential (LPP) modulation during affective picture processing in preschoolers. *Biological Psychology*, 101, 77-81. DOI: 10/1016/j.biopsycho.2014-06-006
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009.
- Justel, N. & Diaz Abraham V. (2012). Brain plasticity: Musical training involvement. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108. DOI: [10.14349/sumapsi2012.1234](https://doi.org/10.14349/sumapsi2012.1234)
- Justel, N., O'Connor, J. & Rubinstein, W. (2015). Emotional memory modulation through music in older people: A preliminary study. *Interdisciplinaria*, 32(2), 247-259.
- Justel, N., Psyrdellis, M. & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: Una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2), 163-174. DOI: 10.14349/sumapsi2013.1276
- Kensinger, E., & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory & Cognition*, 31(8), 1169-1180. DOI: 10.3758/BF03195800
- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1995). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Technical Report A-6. Gainesville, FL: University of Florida.
- Leventon, J., & Bauer, P. (2016). Emotion regulation during the encoding of emotional stimuli: Effects on subsequent memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 312-333. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.09.024

- Leventon, J., Stevens, J., & Bauer, P. (2014). Development in the neurophysiology of emotion processing and memory in school-age children. *Developmental Cognitive Neuroscience, 10*, 21-33. DOI: 10.1016/j.dcn.2014.07.007
- McGaugh, J.L., & Roozendaal, B. (2009). Emotional hormones and memory modulation. *Encyclopedia of neuroscience*, 933-940. DOI: 10.1016/B978-008045046-9.00849-4
- McIntyre, C., McGaugh, J.L., & Williams, C. (2012). Interacting brain systems modulate memory consolidation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 36*(7), 1750-1762. DOI:10.1016/j.neubiorev.2011.11.001
- [Münste, T.F.](#), [Altenmüller, E.](#), & [Jäncke, L.](#) (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience, 3*, 473-478. DOI: 10.1038/nrn843
- Otgaar, H., Candel, I., & Merckelbach, H. (2008). Children's false memories: Easier to elicit for a negative than for a neutral event. *Acta Psychologica, 128*, 350-354. DOI: 10.1016/j.actpsy.2008.03.009
- Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, L.E. & Hoke, M. (1998). Increased auditory cortical representation in musicians. *Nature, 392*, 811-814. DOI: 10.1038/33918
- Park, M., Gutyrchik, E., Bao, Y., Zaytseva, J., Carl, P., Welker, L., Pöppel, E., Reiser, M., Blautzik, J., & Meindl, T. (2014). Differences between musicians and non-musicians in neuro-affective processing of sadness and fear expressed in music. *Neuroscience Letters, 566*, 120-124. DOI: 10.1016/j.neulet.2014.02.041
- Rickard, N. (2004). Intense emotional responses to music: a test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music, 32*(4), 371-388. DOI: 10.1177/0305735604046096
- Roozendaal, B., & McGaugh, J.L. (2011). Memory modulation. *Behavioral neuroscience, 125*(6), 797-824. DOI: 10.1037/a0026187
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*, 511-514. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences, 930*, 281-299. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A., & Winner, E. (2009). Training-induced neuroplasticity in young children. *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity: Annals of New York Academy of Sciences, 1169*, 205-208. DOI: 10.1111/j.1749-6632.04842.x
- 

- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training in the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230. DOI: 10.1196/annals.1360.015
- Scott, L., (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40(3), 225-235. DOI: 10.2307/3345684
- Shahin, A., Roberts, A., Chau, W., Trainor, L., & Miller, L. (2008). Music training leads to the development of timbre-specific gamma band activity. *NeuroImage*, 41, 113-122. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2008.01.067
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279. DOI: 10.1177/0146167296221007
- Solomon, B., DeCicco, J., & Dennis, T. (2012). Emotional picture processing in children: An ERP study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 110-119. DOI: 10.1016/j.dcn.2011.04.002
- Soria-Urios G., Duque P. & García-Moreno J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Neurología*, 52, 45-55.
- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110, 67-85. DOI: 10.1037/0033-2909.110.1.67
- Trainor, L. J., Gao, X., Lei, J., Lehtovaara, K., & Harris, L. (2009). The primal role of the vestibular system in determining musical rhythm. *Cortex*, 45(1), 35-43. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.10.014
- Vaish, A., Grossmann, T. & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383-403. DOI: 10.1037/0033-2909.134.3.383
- Van Bergen, P., Wall, J., & Salmon, K. (2015). The good, the bad, and the neutral: The influence of emotional valence on young children's recall. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4, 29-35. DOI: 10.1016/j.jarmac.2014.11.001
- Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London, UK: Falmer Press.
- Zatorre R.J., Chen J.L. & Penhune V.B. (2007). When the brain plays music: auditorymotor interactions in music perception and production. *Nature Reviews*, 8, 547-558. DOI: 10.1038/nrn2152.