

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Campus León
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Cultura y Arte

**“EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA EN LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR”.**

Que presenta:

Lic. Eduardo Toledo Muñoz.

Tutor:

Dr. Alejandro de la Rosa

INTRODUCCIÓN

La formación musical constituye un campo al que se requiere dar mayor atención, dado su impacto en el proceso formativo, por lo que es necesario ahondar tanto en el establecimiento como en la puesta en práctica de planes y programas de estudio.

La enseñanza de la música en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en las escuelas públicas de la ciudad de León, Guanajuato, tiene diversos enfoques y objetivos pues éstos se ajustan de acuerdo al nivel de desarrollo de los alumnos. Por ejemplo: en el nivel preescolar se le denomina “MÚSICA Y MOVIMIENTO”. En este nivel las actividades que se abordan van íntimamente ligadas con el desarrollo del movimiento, la coordinación y la sincronización con un tiempo (beat) determinados. Cabe mencionar que también tales actividades van relacionadas con el desarrollo del lenguaje, buenos hábitos, la imaginación y las relaciones interpersonales.

En el nivel de Primaria de las escuelas de gobierno dentro de la ciudad de León Guanajuato no se considera una asignatura de música como tal, pero existe la de “EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA”. Esta asignatura engloba una serie de actividades como son teatro, danza, literatura, música y artes plásticas aunque su impartición queda a manos del profesor asignado al grado y por supuesto a favor de los usos, costumbres y necesidades del contexto escolar como por ejemplo los concursos de declamación, composición de poesía, himno nacional, bailables, obras de teatro, pastorelas, entre otras.

En el nivel Secundaria federal en la ciudad de León es muy similar la mecánica en que se trabajan las materias artísticas ya que también sirven de apoyo para diferentes actividades como en la primaria, no obstante, para este nivel existe una separación de lo que son las artes visuales y la música aunque lamentablemente no en todas las secundarias se adscriben a maestros que atiendan estas diferentes materias por lo que en muchas ocasiones hay un solo maestro para atender ambos rubros (en algunos casos llegan a atender, además de música y artes visuales, teatro, literatura y danza).

En los últimos años se ha dado mayor énfasis a diversos aspectos formativos dentro de los planes de estudio de educación básica, pero ¿qué es lo que ocurre con las materias que se refieren al arte, como en este caso es la música? ¿Por qué es que todavía no la consideramos como parte esencial en la formación de las nuevas generaciones ya que ésta incluye el conjunto de actividades escolares y extraescolares con las que se forma el comportamiento estético de las sociedades y que por supuesto se compone del conjunto de actividades que van dando forma a los hábitos e imaginarios de los pueblos (García, Néstor. 1981)? Para plantearnos un panorama preciso nos avocaremos al mapa curricular¹ 2011 de educación básica para darnos una idea de lo valioso o considerado que es el arte en la educación en México.

A continuación observaremos el esquema del mapa curricular de educación básica² extraído del plan de estudios 2011.

¹ El Mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí. En el Mapa curricular pueden observarse de manera horizontal la secuencia y la gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. La organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: inglés y Habilidades Digitales. Es conveniente aclarar que esta representación gráfica no expresa de manera completa sus interrelaciones

²La educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria y hemos elegido la revisión de estos niveles ya que la enseñanza del arte en estas etapas son importantísimas cuando los niños tienen contacto con el arte desde temprana edad, los beneficios son bastantes. No con el hecho de implicar que los niños se vuelvan artistas, cantantes o bailarines, sino que a través de la experiencia artística se propicia la sensibilidad y el crecimiento como personas. Para María Francisca Roldán García, coordinadora del programa infantil y juvenil de formación artística de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana, lo que hace el arte es dar conciencia a las emociones, sensaciones y de todos los conflictos que el ser humano tiene dentro y es así como el arte más que un talento, es un proceso de sensibilización ante la vida. Por eso, lo recomendable en sensibilizar a los niños ante el mundo por medio del arte.(<http://www.abcdelbebe.com/nino/la-importancia-de-la-expresion-artistica-en-los-ninos>)

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
								Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Educación Física ⁴			Asignatura Estatal		
											Formación Cívica y Ética I y II		
		Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 41

Como podemos apreciar, el esquema anterior se encuentra dividido en los diferentes niveles que comprenden la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y a su vez se muestran los distintos campos de formación³ los cuales vienen segmentados en los siguientes:

1. Lenguaje y comunicación,
2. Pensamiento matemático.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social.

³ Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

4. Desarrollo personal y para la convivencia.

El aspecto de la educación artística o bien las materias dedicadas al arte se encuentran presentes en todos los niveles en la parte inferior justamente en el campo de formación del desarrollo personal y para la convivencia. Pero, ¿cuál es la orientación de éste aspecto desde el punto de vista de la educación básica? En el plan de estudios 2011 viene definido de la siguiente manera: “Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad.”⁴ Ahora, desde preescolar hasta secundaria viene incluida la materia de educación artística. Esto podría ser alentador si nos ponemos a pensar en que la educación artística es impartida ininterrumpidamente durante todo el esquema de la educación básica. Sin embargo, habrá que analizar más profundamente cuantas horas se le dedica en comparación de las demás materias y por supuesto, lo más importante, ¿Quién o quienes están a cargo de impartirla y si esos actores que se dedican impartirla cuentan con los elementos necesarios para dar satisfactoriamente una cátedra en dicha materia? Veamos entonces las horas que se le dedican a esta materia según los diferentes niveles que comprenden a la educación básica aunque cabe mencionar que en el caso de educación preescolar, la educadora debe de organizar el tiempo de trabajo a partir de las características de los niños, por lo que el cuadro de su carga horaria no se ostenta. Sin embargo, en el caso de la educación artística (que esencialmente es música) se distribuye según las necesidades del preescolar mediante 2 clases semanales de media hora o una clase semanal de 45 a 50 minutos. En el caso de la educación primaria, la distribución recomendada del tiempo se presenta de la siguiente forma en el plan de estudios 2011.

⁴ Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 54

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	9	360
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Soledad	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 82

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	200
Ciencias Naturales	3	120
La Entidad donde Vivo	3	120
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 82

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 83

Como podemos ver en el caso de los recuadros anteriores la materia de educación artística correspondiente a los niveles de primer, segundo y tercer grados presentan la misma cantidad de horas anuales que son 40. Se nota un ligero cambio con respecto a las horas en preescolar aunque este cambio es mínimo. Lo mismo ocurre en el caso de los grados cuarto, quinto y sexto.

Ahora, si comparamos el número de horas de educación artística con las asignaturas de español, matemáticas e incluso inglés (lengua extranjera) esta queda muy por debajo de lo estimado. Cabe mencionar que en el caso de los preescolares se contrata al maestro de música y es quien imparte esta materia pero en el caso de las primarias esta asignatura queda a cargo de los maestros titulares por lo que muchas veces o se le dedica menos de lo estimado o definitivamente no se imparte ya que muchos de ellos no cuentan con los elementos y las herramientas necesarias para impartir de una manera eficaz (Rodríguez Socorro, 2006) dicha asignatura aunque existen algunos casos de escuelas que realizan contrataciones externas de los maestros de artes. Tal es el caso de los maestros Proarte (maestros de las disciplinas de música, danza, literatura, teatro y artes plásticas contratados por el instituto de cultura de

Aguascalientes que son enviados a las primarias oficiales) en la ciudad de Aguascalientes o el caso en la ciudad de León Gto de los maestros de Coros de valle de señora (que solo imparten clase a los grados de cuarto, quinto y sexto) que realizan una selección de niños aptos para las presentaciones que deben de llevar a cabo según les marca tanto el calendario escolar. Esto es en el caso de las primarias oficiales ya que en las particulares sí se cuenta con un esquema más definido en cuanto a la impartición de ésta materia aunque la carga de horas no difiere mucho de las señaladas para las primarias oficiales. En el caso de las secundarias federalizadas las materias son divididas por horas y cada una de éstas es atendida por distintos maestros. Esto es, a diferencia de las telesecundarias donde el esquema es muy similar a la primaria en cuanto a que ahí se cuenta solamente con un maestro titular que se encarga de impartir todas las asignaturas. A continuación, revisaremos con atención el número de horas recomendada por la secretaria de educación en las secundarias generales y técnicas federalizadas presentadas en el plan de estudios 2011:

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA SECUNDARIA					
PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda Lengua: Inglés I	3	Segunda Lengua: Inglés II	3	Segunda Lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3*	Tecnología II	3*	Tecnología III	3*
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1
TOTAL	35		35		35

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 84

En éste nivel como podemos constatar en el recuadro anterior aumenta el número de horas de la materia de educación artística así como las demás asignaturas. Pero solamente se aumenta una hora por lo que sigue quedando debajo de lo estimado en comparación a otras (español, matemáticas e inglés). Esto sin contar que en muchas escuelas no se cuenta con maestro no sólo de educación artística sino de otras materias por lo que muchas veces aunque el programa estipule una cosa los alumnos no siempre reciben la educación que se dice que se les imparte (Fernández Aldara, 2003). Por otra parte, en la reforma educativa se ha estado impulsando la modalidad de tiempo completo y que cuya idea es que para el 2021 todas las escuelas de gobierno del país que funcionen con el tiempo parcial o de medio tiempo instalada en los años 70 (esquema escolar actual) transiten a escuelas de Tiempo completo. Por tanto, es pertinente saber cuántas horas se destinarán a la materia de educación artística en la modalidad de tiempo completo en las primarias y secundarias federalizadas del país.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	12.0	480
Segunda Lengua: Inglés	6.0	200
Matemáticas	9.0	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 73

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.6	340
Segunda Lengua: Inglés	6.0	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	4.0	160
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	36.0	1400

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp.

73

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	6.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	36.0	1400

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp.

74

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	7	Español II	7	Español III	7
Segunda Lengua: Inglés I	6	Segunda Lengua: Inglés II	6	Segunda Lengua: Inglés III	6
Matemáticas I	7	Matemáticas II	7	Matemáticas III	7
Ciencias I (énfasis en Biología)	7	Ciencias II (énfasis en Física)	7	Ciencias III (énfasis en Química)	7
Geografía de México y del Mundo	6	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	3	Educación Física II	3	Educación Física III	3
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	2	Tutoría	2	Tutoría	2
TOTAL	46		46		46

Secundaria de tiempo completo.

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 75

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	7	Español II	7	Español III	7
Segunda Lengua: Inglés I	4	Segunda Lengua: Inglés II	4	Segunda Lengua: Inglés III	4
Matemáticas I	6	Matemáticas II	6	Matemáticas III	6
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	6	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	8*	Tecnología II	8*	Tecnología III	8*
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	2	Tutoría	2	Tutoría	2
TOTAL	60		60		60

Secundaria técnica de tiempo completo.

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 76

Como pudimos observar en los modelos de tiempo completo correspondientes al nivel primaria solamente habrá de aumentarse 1 hora por semana. Por tanto, éste ligero incremento en las horas de educación artística puede verse contrastado nuevamente con el incremento de otras materias como es el caso de la lengua extranjera que tuvo un incremento sustancial de hasta 3.5 horas.

En el nivel secundaria sucede lo mismo ya que si revisamos la tabla correspondiente a las secundarias generales de tiempo completo podremos ver que solamente se le ha aumentado una hora ya que se cuenta con 3 horas semanales en comparación con el esquema de tiempo parcial donde solamente eran 2 horas semanales destinadas a educación artística. En el caso de las secundarias técnicas queda exactamente igual la distribución de 2 horas semanales tanto en tiempo parcial como completo. Otra evidencia de esta “marginación” que sufren las materias referidas al arte puede sustentarse al revisar el apartado de los estándares curriculares⁵ dentro del documento del plan de estudios 2011 donde existen clasificaciones y definiciones para dichos estándares.

A continuación revisemos el siguiente extracto que nos muestra los estándares curriculares del plan de estudios 2011 de educación básica donde se especifican los objetivos trazados y los aspectos que se esperan reforzar en los alumnos desde preescolar hasta secundaria.

- | |
|--|
| <p>1. Estándares Curriculares de español: integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Procesos de lectura e interpretación de textos.b) Producción de textos escritos.c) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.d) Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje. |
|--|

⁵ Los Estándares Curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. Cabe mencionar que cada conjunto de estándares, correspondiente a cada periodo, refleja también el currículo de los grados escolares que le preceden.

- e) Actitudes hacia el lenguaje.
2. Estándares nacionales de habilidad lectora: Estos propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son los siguientes:
- a) Primaria
1° 35 a 59
2° 60 a 84
3° 85 a 99
4° 100 a 114
5° 115 a 124
6° 125 a 134
- b) Secundaria
1° 135 a 144
2° 145 a 154
3° 155 a 160
- Nota: El nivel de preescolar no ha sido incluido ya que en estas etapas no se toma con obligatoriedad la actividad de la lectura.
3. Estándares de Segunda Lengua (Inglés): Su construcción responde a criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni), y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (mcer). Los estándares se agrupan en:
- a) Comprensión.
b) Expresión.
c) Multimodalidad.
d) Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.
4. Los Estándares Curriculares de Matemáticas: Presentan la visión de una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos. Tales conocimientos se organizan en:
- a) Sentido numérico y pensamiento algebraico.
b) 2. Forma, espacio y medida.
c) 3. Manejo de la información.
d) 4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas.

5. Los Estándares Curriculares de Ciencias: presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. El paso a través de los estándares de Ciencias debe entenderse como la adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico y una vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental. Se presentan en cuatro categorías:
 - e) Conocimiento científico.
 - f) Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
 - g) Habilidades asociadas a la ciencia.
 - h) Actitudes asociadas a la ciencia.
 - i) Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.

6. Los Estándares Curriculares de Habilidades Digitales presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, E interactuar con otros. Implican la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC (tecnologías de la información y comunicación); es decir, utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas. Se organizan a partir de seis campos:
 - a) Creatividad e innovación.
 - b) Comunicación y colaboración.
 - c) Investigación y manejo de información.
 - d) Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
 - e) Ciudadanía digital.
 - f) Funcionamiento y conceptos de las TIC.

Fuente: Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 86-89

A grandes rasgos podemos ver que estos estándares curriculares han sido diseñados para desarrollar habilidades (técnicas e intelectuales) y por supuesto, al revisar el anterior extracto, podemos darnos cuenta de que solamente este tipo de aspectos son a los que se les da valor puesto que el arte o la educación artística no figura dentro de estos estándares donde la parte del desarrollo de la sensibilidad, la expresión de las emociones y los sentimientos queda solamente en un lugar periférico en los diseños curriculares actuales de nuestro país ya que dichos diseños están impregnados de un pensamiento positivista dónde solamente el conocimiento observable, cuantificable y

utilitario tiene validez mientras que aquello que no es completamente comprobable o que atiende otro tipo de aspectos (culturales, psicológicos, sociales etc.) quedan en un segundo plano por su naturaleza de difícil comprobación dejando el papel del arte reducido a una actividad de ocio y entretenimiento (Ros Nora, 2005). Por otra parte, si fuera un hecho que la materia de educación artística no tuviera trascendencia que la de atender aspectos superficiales y consumistas seguramente se presentaría la misma situación en otros países o bien ya habría desaparecido de los marcos curriculares de otros países. Sin embargo esto no ha sido así, sino al contrario, ya que ha adquirido mayor atención en los espacios del plan curricular en otros lugares del mundo. Esto lo podemos encontrar revisando el siguiente esquema extraído del texto titulado “Periodización del tiempo escolar en diferentes países (Mekler Víctor ,2000) donde podemos ver en datos porcentuales como se distribuyen las horas de diversas asignaturas en México con respecto a algunos países de Europa.

País	Lengua	Mate- mática	Cs. Nat.	Cs. Soc	Leng Ext.	Artes	Educ. Física
Alemania	13 %	12%	11%	11%	18%	9%	9%
Argentina	15%	15%	12%	12%	9%	9%	9%
Austria	14%	12%	13%	11%	11%	11%	11%
España	20%	13%	10%	10%	13%	12%	10%
Finlandia	12%	12%	12%	12%	9%	6%	9%
Francia	18%	14%	10%	13%	17%	7%	11%
Holanda	16%	8%	9%	14%	26%	10%	11%
Inglaterra	15%	12%	23%	9%	9%	8%	5%
Italia	22%	10%	10%	14%	10%	13%	7%
Japón	13%	11%	11%	12%	10%	8%	10%
México	14%	14%	14%	13%	9%	6%	6%
Portugal	11%	13%	14%	16%	17%	6%	6%
Suecia	10%	12%	13%	17%	9%	7%	9%

Área curricular para el nivel o ciclo de secundaria

Fuente: Mekler Víctor (2000) “Periodización del tiempo escolar en diferentes países”

Programa de gestión curricular y capacitación, Buenos Aires. pp.7

Por lo expuesto en el cuadro anterior podríamos preguntarnos ¿Acaso la filosofía positivista en occidente en diferentes países ha ido perdiendo fuerza dejando así lugar a nuevas perspectivas y maneras de ver la educación? Dar respuesta a dicho cuestionamiento daría apertura a una serie de discusiones que podrían desviarnos del objetivo del presente estudio. Sin embargo, lo que sí es un hecho es que los nuevos avances tecnológicos han permitido recabar nueva información acerca de las implicaciones del arte y los procesos cerebrales como tal es el caso de la íntima relación que existe entre la música y el desarrollo del lenguaje (Patel, 2003). O bien, las aplicaciones terapéuticas de la música a pacientes con afasias⁶ provocadas por algún tipo de lesión o desorden neurológico. (Sacks Oliver, 2009)⁷.

En resumen, es una pena que aun en pleno siglo XXI continuemos con viejos modelos curriculares en nuestro país mientras que en otros lugares se está reconsiderando la posición de la enseñanza de las artes ya que éstas estimulan el pensamiento crítico y aunado a ello propician la producción de expresiones artísticas y la apreciación de las producciones ajenas en diferentes contextos (Ros Nora, 2005).

Es por esto que en México los programas actuales para educación básica parecen no dar cabida a la importancia de la enseñanza de las artes como parte de nuestra formación no como estudiantes o personas preparadas para el trabajo si no para realizarnos como seres humanos (Godínez Rojas Socorro, 2006). Por otra parte, pensar en que “todo está perdido” o considerar esta situación como algo imposible de cambiar sería todavía peor. Por esto, los profesionales de las artes en México debemos tomar nuestro papel como artistas, maestros y difusores del arte muy en serio por lo que debemos contribuir y aportar acciones que maten o reviertan la situación anteriormente descrita. Por esto, el presente estudio pretende recopilar datos que ayuden a reivindicar el valor formativo de la educación artística, en especial la música como elemento indispensable en la formación de las futuras generaciones.

⁶ Se define como un trastorno provocado por algún daño en la parte del cerebro que controla el lenguaje. Puede dificultar la lectura, la escritura y el habla.

Para tal efecto es que se pretende en el presente estudio poner en relieve el valor de la enseñanza de la música en el nivel de educación preescolar reconociéndola como una valiosa herramienta de enseñanza dentro de la práctica docente puesto que es un aspecto fundamental de nuestro crecimiento como seres humanos. Por lo anteriormente mencionado; el primer capítulo del presente trabajo consistirá en la presentación de la problemática, hipótesis, objetivos, estado del arte, revisión del estado del arte, vinculación de los trabajos a la problemática, justificación y la metodología. En el segundo capítulo se expondrá la primera parte del marco teórico referencial que abarca desde aspectos como son los propósitos de la educación preescolar, las competencias a desarrollar dentro de la educación musical, los diversos instrumentos para verificar que las competencias y los propósitos establecidos para éste nivel se vayan cumpliendo así como el desarrollo evolutivo de los niños y los padecimientos que en esas etapas pueden presentarse.

El tercer capítulo contiene la segunda parte del marco teórico referencial que abarca las corrientes pedagógicas musicales y datos relacionados con la música y las funciones cerebrales.

En el cuarto capítulo se expone la investigación de carácter cuantitativo nombrando primero datos importantes de la investigación como son factores de riesgo, ámbito de la realización del estudio, así como el número de alumnos que participaron, encuestas aplicadas tanto a educadoras como a padres de familia, los instrumentos y herramientas que se implementaron para recabar los datos dentro del aula y se cierra dicho capítulo con la exposición de datos duros mediante gráficas para posteriormente presentar las conclusiones de los resultados obtenidos.

En el quinto y último capítulo presentamos una propuesta de actividades lúdico musicales que corresponden con las corrientes pedagógico-musicales expuestas cuya intención es generar los procesos mentales y cognitivos presentados en el capítulo 3. En ésta propuesta aparecen también las actividades aplicadas en el estudio. Y las conclusiones finales.

CAPITULO

I

PLANTEAMIENTO GENERAL

1.1 Planteamiento del problema.

La problemática actual radica en la consideración de las materias referidas al arte; en éste caso la educación musical, vista como de carácter periférico (Ros Nora, 2005; Fernández Aldara, 2003) dentro de los programas de educación básica actuales en México. Esto se debe al desconocimiento que se tiene acerca del impacto positivo que genera la educación musical en el desarrollo de los niños (Schlaug G, Et.al, 1995) Por tanto, el no efectuar la impartición constante y consecutiva dentro de los planes de estudio rezaga la posibilidad de brindar oportunidades de desarrollo a los alumnos de los niveles de educación básica en México (Fernández Aldara, 2003; Ávila Ripa Andrea, 1998; Godínez Rojas Socorro, 2006)

Los rubros de delimitación del problema son los siguientes:

- a) Objeto de estudio: El valor de la educación musical en el nivel preescolar
- b) Enfoque: Las aportaciones de la educación musical en el nivel preescolar
- c) Temporalidad: Época actual.

Después de la delimitación de los rubros podríamos plantearnos el problema de la siguiente manera: ¿Cuáles son las aportaciones que brinda la educación musical a los alumnos que cursan el nivel preescolar oficial en la ciudad de León Guanajuato?

1.2 Hipótesis.

El acceso a la educación musical de calidad (Hernández Candelas Marta, 2013) desde edades tempranas como es el preescolar, abre puertas a la adquisición de herramientas cognitivas, sociales, afectivas, físicas etc. (Sacks Oliver 2009; Schlaug et. al.1995; Soria

Uros et. al. 2011) que le permiten a los niños un mayor desenvolvimiento en su etapa escolar y propicia a que tengan una mejor calidad de vida.

1.3 Objetivo General

Realizar una investigación de carácter mixto con el propósito de poner en relieve las implicaciones que existen entre la educación musical y el desarrollo de los alumnos y alumnas en la etapa del preescolar.

1.4 Objetivos particulares.

- a) Realizar una investigación documental.
- b) Realizar investigación cuantitativa como evaluaciones y aplicación de encuestas en 4 preescolares oficiales de la ciudad de León Guanajuato.

Metas

-Conocer los avances que se han tenido con respecto a la música y su relación con las funciones del cerebro y el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de la etapa de preescolar.

-Identificar los posibles cambios o avances presentados en los alumnos estimulados por el aprendizaje de la música.

-Identificar las actividades lúdico musicales que son estimulantes y de gran impacto positivo para los alumnos de preescolar.

-Derivar la información obtenida al desarrollo de un libro que permita compartir la información primordialmente con maestros de música, estudiantes y maestros de normal, educadoras de preescolar, estudiantes de música y público en general.

1.5 Estado del arte.

A continuación se presenta el estado de conocimiento referido cuyas investigaciones y textos se encontraron en bibliotecas, escuelas y fuentes digitales dentro de la ciudad de León Guanajuato. Los documentos que componen el presente apartado son: 4 artículos de revista, 3 libros de texto, 1 tesis doctoral, 1 tesis de maestría, 1 tesina de licenciatura y 1 documento de internet. Dichos documentos fueron seleccionados con base a las palabras clave como música, preescolar, educación artística y sistema educativo.

1.5.1 Revisión de los trabajos seleccionados.

- 1) Ávila Ripa Andrea (1998) “El concepto de talento musical como posible factor de discriminación en educación” *La Vasija*. año 1 No 2 pp. 102-106

El anterior artículo señala las condiciones desiguales en que se encuentran los alumnos de las escuelas oficiales con respecto a las privadas ya que según el escrito, los alumnos de escuelas privadas poseen mayor atención por parte de sus padres y recursos económicos por lo que es más fácil para ellos tener acceso a una educación artística. Además, se hace mención de la inteligencia musical enunciada con antelación por Howard Gardner y los recortes presupuestales que ocasionalmente se aplican a la educación en México lo que impacta directamente en el detrimento de oportunidades y la democratización de la educación artística.

- 2) Josefa La cárcel Moreno (2003) “Psicología de la música y emoción musical” *Educatio*. Año 1 No 20-21 pp. 213-226.

Éste artículo señala el apoyo que actualmente tenemos los docentes a través de la tecnología para identificar los impactos que la educación musical genera en los alumnos en cuanto a que ésta no se trata solamente de procesos cognitivos sino también de procesos orgánicos; es decir, la educación musical favorece la producción de sustancias (neurotransmisores) por el cerebro, la activación de hormonas (oxitocinas) y la función de ciertas zonas cerebrales como es la amígdala que se encarga de almacenar

sensaciones ligadas a recuerdos ya sean éstos agradables o desagradables. Otro detalle importante que recalca es que cuando la educación musical se lleva a cabo se generan conexiones sinápticas únicas, dicho de otro modo; tales conexiones no se generan con otro tipo de entrenamiento que no sea a través de la música.

- 3) Pescetti Luis María (1996) “Taller de animación musical y juegos” México, SEP. pp.13-14.

En el presente texto el autor comparte diversos cantos y juegos algunos diseñados por él mismo y otros son recolecciones. La aplicación de dichas actividades es efectiva considerando las condiciones desfavorables que se pueden suscitar en las escuelas de América latina como son falta de instrumentos, aula, recursos entre otros. Dichas actividades están desarrolladas con la intención de enriquecer el lenguaje y sentido musical de los alumnos.

- 4) Rivas García de Núñez, Arroyo de Durán, García Conde de Nyssen, Ibarra Rivas (1976) “Actividades musicales preescolares” México, edit. Kapelusz. pp.3-11

En el ejemplar citado los autores realizan una descripción del desarrollo de los niños desde que nacen y como su oído va permitiéndoles conocer el mundo que les rodea a través de las voces de sus padres y sonidos característicos de su entorno. Además de ello hace mención de la música y como ésta provoca reacciones orgánicas en el cuerpo como es en las palpitaciones o inclusive en la relajación muscular. Aunado a ello el desarrollo del lenguaje del niño como consecuencia de su relación con su entorno sonoro.

- 5) Fernández Aldara (2003) “La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente” Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Vol.1 Num. 4. pp.87-11

En este artículo la autora hace mención de la enorme simulación que se da en cuanto al discurso sobre la educación artística plasmado en los planes nacionales de cultura y educación (2001-2006) y su abordaje al currículo escolar y que sin embargo en realidad dista de ser democrática e incluyente por lo que la educación artística más que parecer materia de educación parece ser de índole política.

- 6) Hernández Candelas Marta (2013) “Evaluación de la correlación entre entrenamiento musical y desarrollo del lenguaje a partir de un programa de intervención musical (Head Start) en Puerto Rico” Tesis Doctoral, Universidad de Granada. pp. 326-330

La autora de este trabajo hace mención en las conclusiones de que el dotar de experiencias musicales a los niños de la etapa de preescolar a través de canciones, movimientos y evoluciones, así como manejo de los instrumentos estimula a los niños sobre todo en el lenguaje. Se apoya de diversos autores como Patel 2007, Zatorre 2005 y Gibbs 2006 para aseverar la íntima relación que existe la estimulación musical con respecto al desarrollo del lenguaje de los pequeños de la etapa del preescolar. Aunque también hace mención en cuanto a que la educación musical debe ser impartida por una persona bien preparada y por supuesto el instar a las autoridades gubernamentales en cuanto la importancia de la implementación de la materia música en edades tempranas y en la etapa escolar. Al final menciona que hacen falta explorar más acerca del tema.

- 7) Pérez Vázquez Laura Rebeca (2001) “El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria” México, Universidad Pedagógica nacional. pp.61

En ésta investigación la autora hace una revisión de los planes y programas de primaria y asume que aunque la educación artística permite la expresión y el desarrollo de la sensibilidad se encuentra en un lugar marginal. Por otro lado en el preescolar menciona que la importancia de la educación artística de calidad le permite al niño conocer, manipular y comprender su cuerpo; le dota además de estímulos para el desarrollo del lenguaje que le abrirán puertas para su desarrollo personal y social.

- 8) Ministerio de Educación (2009) “Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa”. España. pp. 23-29 recuperado de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113ES.pdf

En éste documento se hace una descripción de cómo es impartida la educación artística en Europa. Esta posee dos clasificaciones las cuales son de manera conjunta. (Cuando aparecen como las artes) y de manera separada (cuando aparecen artes visuales o música junto a química, historia o matemáticas). Pero además de éstas dos clasificaciones existe

la posibilidad de incluir a las materias artísticas dentro de otras asignaturas (no artísticas), independientemente de si el currículo se conceptualiza en áreas integradas o en materias separadas. En cuanto al tiempo que se asigna a la enseñanza de la educación artística es flexible, es decir; que cada país es libre de decidir (a cierta medida) cuantas horas anuales destinar a la impartición de ésta. En el nivel Primaria (denominada CINE 1) la mitad de los países dedican entre 50 y 100 horas anuales a la educación artística aunque hay países que se salen de este rango horario como son Luxemburgo, que dedica hasta 36 horas. Portugal, que dedica hasta 165 horas, y Liechtenstein, que dedica hasta 318 horas (aunque hay que señalar que este tiempo es el asignado al área integrada de Creación, Música y Deportes, que incluye el tiempo dedicado a la educación física).

- 9) Rojas Aragón Hermilo (2001) “La formación y el desarrollo de las competencias artísticas de los maestros de la Benemérita escuela Nacional de Maestros” México. Tesina de Licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

El autor de ésta Tesina menciona que en efecto la educación artística tiene utilidades de embellecer los festivales escolares. Sin embargo destaca que ésta práctica tiene origen desde las escuelas normales. Por ello establece una investigación cuya conclusión fue la de buscar que los docentes en formación de las normales se enriquezcan con cursos y con el contacto con la obra de arte; es decir generar experiencias que a los docentes les permita entrar en contacto con el arte no como un arte utilitario sino como fuente de reflexión y creatividad.

- 10) Viesca Francisco (1995) “Problemática y retos de la didáctica universitaria de la música” Perfiles Educativos. Vol 1 No. 68. pp.52-54

En este artículo el autor realiza una crítica en cuanto a los modelos de enseñanza del país pues menciona que existen 2; los modelos de conservatorio como las escuelas europeas y los modelos que ofrecen posgrados. Sin embargo menciona que la mayoría de los maestros de música pasan por el primer modelo pero no llegan a concluir sus estudios. Esto principalmente se debe al gran cúmulo de años que tiene que cursar en comparación con otras carreras.

- 11) Godínez Rojas Socorro (2006) “La educación artística en el sistema educativo nacional” México. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. pp.156-159.

El objeto de estudio de ésta investigación es la educación artística y la autora expone como ésta es descuidada en su impartición por los docentes de nivel básico. Sin embargo es por su falta de conocimiento en el campo ya que según la autora se debe más que nada por la falta de preparación de los docentes. Menciona además que es importante la educación artística pues funciona como generadora de artistas, públicos y dotando a la sociedad de miradas diversas de concebir las obras de arte. Por otro lado su postura es que se den un equilibrio en el estímulo de las inteligencias descritas por Howard Gardner donde no solamente se dé mayor importancia a las inteligencias lógico matemáticas y a las lingüísticas sino que debe darse mayor relevancia a las inteligencias vinculadas a las artes. Para finalizar expone que los diseños de la curricula de nuestro país están sujetas a planes y políticas que atienden prioridades que no responden a las necesidades educativas del país.

1.5.2 Vinculación de los trabajos analizados y la problemática.

Después de haber presentado una breve reseña de los trabajos que componen el estado del arte, se realizará ahora un análisis que permita entender cómo se relacionan con la problemática. Para comenzar, podemos notar que por la afinidad de los trabajos se denotan 4 líneas las cuales son:

- a) Actividades musicales en preescolar
- b) La importancia de la música en el nivel preescolar.
- c) La educación artística y los planes educativos.
- d) La importancia de la impartición de la educación artística de calidad.

Por otro lado además del establecimiento de la anteriores 4 líneas adjuntaremos las preguntas asociadas al presente estudio.

1. ¿Qué nuevos avances se han realizado en el campo de la música y su relación con el desarrollo de los alumnos de preescolar?
2. ¿Qué importante es que los niños y niñas en los preescolares tengan acceso a clases de música de calidad?
3. ¿Qué relación existe entre la música y el desarrollo del lenguaje?
4. ¿Qué actividades aplicables dentro del entorno del preescolar pueden ofrecernos buenos resultados y además de ello estar cimentadas en corrientes pedagógicas musicales?

1.6 Justificación.

La justificación del presente estudio radica en los siguientes aspectos.

- a) Relevancia. Es relevante pues aporta conocimientos acerca de los beneficios de la educación musical en los preescolares lo que ayudara a redimensionar su valor.
- b) Conveniencia. La función del presente estudio es la divulgación de los resultados arrojados por lo que abonará datos y conocimientos al campo de la educación musical en los preescolares.
- c) Implicaciones Prácticas. Al abonar en el campo de la educación musical los resultados pueden utilizarse para concientizar a la comunidad escolar (autoridades educativas, padres de familia y alumnos) acerca de las maneras diferentes en que la educación musical influye en el desarrollo de los niños y niñas del preescolar.
- d) Valor Teórico. Los resultados obtenidos pueden dar pie a nuevas visiones de manejar la educación musical en las aulas de los preescolares en el contexto de la ciudad de León Guanajuato. Dichos resultados manejan el tetranomio Educación-Música-Desarrollo- Preescolar cuyo campo no ha sido completamente explorado (Hernández Candelas Marta, 2013).

1.7 Metodología.

En el presente apartado daremos una perspectiva amplia de cómo está constituido el presente estudio y además de ello como es que se realizaron los procesos para la obtención de las conclusiones y resultados.

a) En el capítulo II se exponen los siguientes elementos:

-El cuadro de los campos formativos cuyo propósito es mostrar los aspectos que se busca desarrollar en los pequeños en su transcurso por el preescolar.

-El cuadro del campo formativo de expresión artística y sus competencias a abordar para ir comprendiendo como es que se contextualiza la educación musical en los programas actuales del preescolar y los 6 aspectos relevantes a abordar (Canto y lenguaje a través del canto, relaciones interpersonales, motricidad y movimiento, atención y concentración, conocimiento de notas musicales, fonomimia y conocimiento de las cualidades del sonido como son altura, intensidad, timbre y duración). El contemplar éstos 6 aspectos nos ayudará a exponer la propuesta de actividades en el capítulo 5.

-Los instrumentos de evaluación en el preescolar. Este elemento se aborda ya que a través del uso de algunos de estos instrumentos es como llevaremos a cabo el estudio cuyos resultados serán expuestos en el capítulo IV.

-Para cerrar el capítulo II se abordan diferentes aspectos del desarrollo evolutivo de los niños de edades de 3 a 5 años con la intención de entender los procesos que se suscitan en los pequeños de ésta etapa. Se aborda desde el desarrollo físico (Papalia et.al 2009), el desarrollo de la psicomotricidad y las habilidades motoras gruesas y finas (Comellas et. al. 2010), la génesis de la evolución de la percepción auditiva en los niños (García Hurtado, 2009), el desarrollo cognitivo y la teoría de la mente según las visiones de Jean Piaget y Vigotsky, Las hipótesis de la escritura de los niños y niñas de preescolar (Nemirovsky, Myriam (2009) y los aspectos social y afectivo de la evolución de los niños (Palau, 2010; Skeels y Die, 1939).

b) En el capítulo III se exponen los siguientes puntos:

-Este capítulo aborda las corrientes pedagógicas musicales iniciando con Zoltán Kodaly, Carl Orff, Montessori, Dalcroze, Murray, Schafer y Suzuki. Dichas corrientes se presentan para dar dirección al cúmulo de actividades que se presentarán como propuesta en el capítulo V. Para cerrar el capítulo III se presentan las relaciones que existen entre la música y el cerebro (Despins, 1989), además se presentan datos de cómo se configura el cerebro según Schlaug (2001) y como el lenguaje se relaciona directamente con los procesos que tienen que ver con el aprendizaje musical (Bernhardt, Smith y Smith 1992).

c) En el capítulo IV se presenta lo siguiente:

- Al iniciar se exponen las encuestas aplicadas a educadoras y a los padres de familia junto con sus respectivos resultados que se presentan por medio de datos porcentuales.

-Las encuestas fueron aplicadas a 14 maestras y 80 padres de familia cuyos hijos eran alumnos activos de los centros de trabajo.

-Posteriormente se presentan los instrumentos de evaluación aplicados dentro de las aulas. Tales instrumentos fueron listas de cotejo, escalas de actitudes y rúbrica los cuales vienen explicados dentro del capítulo número II y vienen acompañados de los datos de la escuela, grupo, observaciones, nombres reales de los alumnos etc. Cabe mencionar que las actividades aplicadas para la evaluación fueron previamente seleccionadas con el apoyo de la educadora y tomando en cuenta las necesidades y características del grupo a evaluar.

-La duración de las actividades fue de 1 mes con sesiones semanales de 60 minutos.

-La didáctica aplicada en las actividades de evaluación se llevó a cabo mediante el seguimiento de una secuencia con la finalidad de obtener

resultados óptimos, de tal forma que los aspectos más “relevantes”⁸ en los grupos fueron aquellos basados en “atención y concentración”, “canto”, “relaciones personales”, “fonomimia”, “musicogramas”, “desarrollo auditivo”, “ejecución instrumental y vocal” y “desarrollo kinestésico”.

d) En el capítulo V se presenta la propuesta de actividades para las sesiones de música incluidas aquellas que se aplicaron en la evaluación.

⁸ Debe entenderse como “relevantes” aquellas actividades en las que los alumnos mostraron mayor interés.

CAPITULO

II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: ASPECTOS FUNDAMENTALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PREESCOLAR (CAMPOS FORMATIVOS, EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN) Y EL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO EN ESTA ETAPA

2.1 Los propósitos de la educación preescolar.

En el nivel preescolar no existen parámetros estables para medir o diferenciar las capacidades que los niños y niñas llegan a desarrollar dentro del preescolar; por tanto, los propósitos del programa demarcan los logros que se espera que alcancen los niños al cursar los 3 años de preescolar. Por tal motivo es indispensable la labor de la educadora ya que ésta plantea actividades con diversos niveles de complejidad en las que se consideran las habilidades y potencialidades de los alumnos a fin de que se garantice su paso hasta el final de la educación preescolar. Dicha labor viene expresada en la siguiente cita: “La acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (Programa de estudios 2011)”.

Por otra parte, el programa de preescolar se enfoca al desarrollo de competencias⁹ de las niñas y los niños que asisten a dicho nivel, y esto tiene como finalidad que los alumnos asimilen sus aprendizajes y los utilicen en su quehacer cotidiano. Por otra parte el programa de preescolar se organiza en 6 campos formativos¹⁰ cuya organización se presenta de la siguiente manera en el plan de estudios 2011:

⁹ Competencias son las capacidades que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

¹⁰ Son aspectos del desarrollo y del aprendizaje infantil que por razones metodológicas y didácticas están organizados en campos que interactúan e influyen entre sí

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

Fuente: Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp.40

2.1.1 Los campos formativos, sus competencias y aprendizajes esperados.

Por motivos de espacio solamente se realizará la exposición del campo de apreciación y expresión artística ya que es el que está íntimamente relacionado con el aspecto musical.¹¹

¹¹ Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 82 y 83.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS			
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO			
COMPETENCIAS	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL		EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 		<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL		EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él o ella al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas fotográficas y cinematográficas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas. • Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías	
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas. • Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. • Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas. • Inventa historias a partir de una melodía escuchada. • Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. • Sigue el ritmo de canciones conocidas y modifica la letra. • Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra. • Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él. 	

ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha
APRENDIZAJES ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando o expresando las sensaciones que le producen. • Describe lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto. • Reconoce historias o poemas en algunos cantos. • Escucha diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distingue las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra. • Escucha piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comenta cuáles le gustan más y por qué. • Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra. • Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas.

Fuente: Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 82 y 83.

Como podemos apreciar, en los cuadros superiores encontramos los aspectos más relevantes que nos demarca el programa de preescolar para trabajar con el alumnado. Ahora si leemos con cuidado las competencias y sus aprendizajes esperados en el aspecto musical establecidos para el nivel preescolar se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

- a) Canto (lenguaje a través del canto)
- b) Relaciones Interpersonales
- c) Motricidad y movimiento
- d) Atención y concentración.
- e) Conocimiento de notas musicales y fonomimia
- f) Conocimiento de las cualidades del sonido (altura, intensidad, timbre y duración)

Es por ello que se establecieron estos puntos ya anteriormente citados en el capítulo 1 como las actividades más importantes para centralizar el presente estudio puesto que

las actividades musicales estimulan a los niños de manera que puedan concentrarse para identificar sonidos y las Fuentes sonoras; es decir diferentes instrumentos. Por otra parte deben de desarrollar el gusto por el canto cómo medio de expresión mediante melodías fáciles, divertidas y lúdicas para que mediante el ejercicio del canto (ejercicio compartido ya que al cantar todos los niños dentro del aula se vuelven participes de dicha acción) se presta a abrirse, convivir, jugar y por supuesto relacionarse con sus compañeros. Estas aportaciones, entre otras, son las que ofrecen las actividades musicales al pequeño del nivel preescolar.

2.1.2 Instrumentos de evaluación en el nivel de preescolar.

Los instrumentos de evaluación¹² como bien lo sabemos son recursos o herramientas que nos permiten extractar u obtener datos que nos confirman si se concretó el proceso de enseñanza aprendizaje en el que los alumnos lograron alcanzar las metas y los objetivos propuestos desde el inicio del curso (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo,2013). Originalmente dichas herramientas se segmentan en 4 aspectos que son:

- a) Observación. Este a su vez se subdivide en Guía de observación, registro anecdótico, diario de trabajo y escala de actitudes.
- b) Desempeño. De los alumnos. Se subdivide en preguntas sobre el procedimiento, cuadernos de los alumnos y organizadores gráficos.
- c) Análisis del desempeño. Se subdivide en portafolio, rúbrica y lista de cotejo.
- d) Interrogatorio. Se subdivide en tipos textuales como debate o ensayo y tipos orales y escritos como pruebas escritas.

¹² Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) “La evaluación en la escuela” México. Edit SEP,Pp 20

Sin embargo acotaremos a los recursos implementados en el preescolar más usuales debido a la naturaleza de la etapa de los niños que se sintetizarían en los de observación y de análisis de desempeño.

1. Guía de observación. La guía de observación es un instrumento que se basa en remarcar los aspectos que son relevantes al observar al alumno. Puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos (inicio, desarrollo o cierre), durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar lo que permite identificar los aspectos que resulten más importantes para lo que el docente considere evaluar para la evaluación del docente. Por otra parte también permite detectar aspectos que estimulan el avance o bien aquellos que provocan la interferencia en el proceso del aprendizaje de los alumnos (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo, 2013)

-Ejemplo de una guía de observación:

Grupo: _____
Fecha de observación: _____

Competencias
Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.

Aspectos a observar

- ¿Cómo reaccionan los niños frente a las propuestas de las actividades?
- ¿Cómo interactúan los niños con los carteles? (es decir, ¿qué comentarios hacen sobre los carteles que el docente les muestra y el que les propuso elaborar? Por ejemplo, dicen que nunca habían visto carteles o que habían visto en algún lugar; dicen qué habían visto expuesto o anunciado en otros carteles).
- Referencias al lenguaje escrito: qué hacen los niños respecto a los carteles que observan y el que elaboran (qué decisiones toman).

Aprendizajes esperados

- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector; los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.

Registro

Fuente: Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) “La evaluación en la escuela” México. Edit SEP, pp 23

2. Registro Anecdótico. El registro anecdótico consiste en la redacción de un informe que describe hechos, sucesos o situaciones que se consideran relevantes ya que pone a relieve los comportamientos, actitudes e intereses de los alumnos. El registro anecdótico se compone de siete básicamente de 7 elementos que son: fecha, hora, nombre del alumno, (puede ser de alumnos o grupo), actividad evaluada, contexto de la observación, descripción de lo observado, interpretación de lo observado y finalidad de la observación o reflexión (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristáin Ricardo, 2013)

-Ejemplo de registro anecdótico:

Ejemplo:

Fecha: 12 de marzo del 2014 Hora: 9:00 Escuela: Jardín de Niños Bernardino de Sahagún.

Observación: No. 4 Observador: María García Rodríguez

Objetivo: observar cómo es la germinación de un frijol.

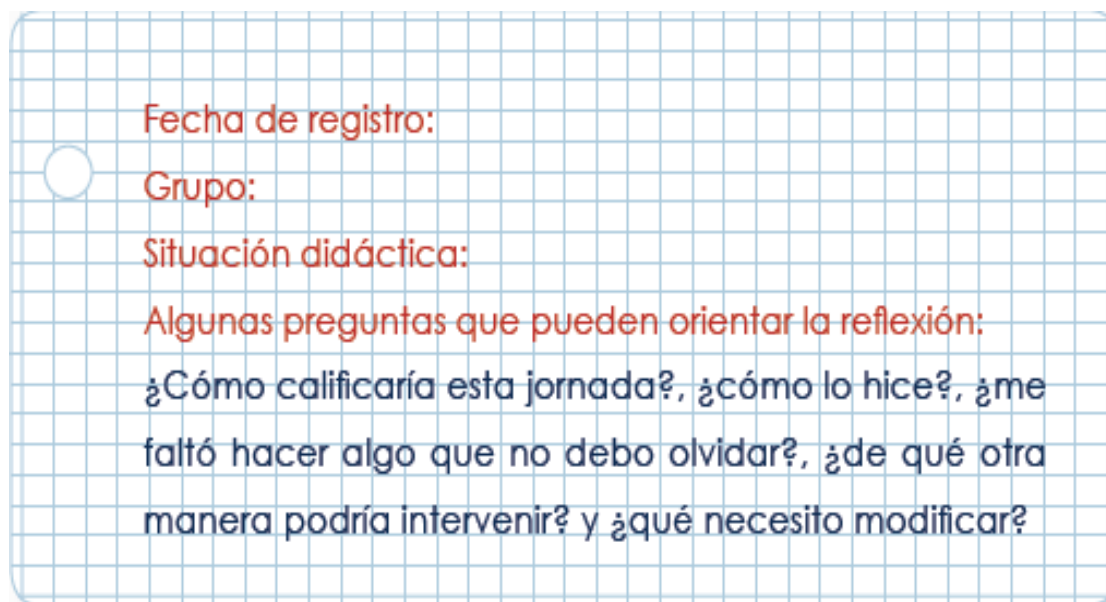
TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS / REFLEXIONES / CATEGORÍAS
<p>Después de escuchar sobre la importancia de las plantas, se les invito a realizar una. Para esto, se les entregó un frasco de gerber, algodón y un frijol. Estos, se les fueron otorgando conforme lo iban ocupando, y al terminar, se les preguntó qué pensaban que hacía falta para que su planta pudiera crecer, a lo cual ellos comentaron que era agua y al ponerle el agua uno de los niños dijo que también necesitaba estar en el sol.</p>	<p>Los niños se mostraron muy interesados por ver crecer su planta y cuidarla, mas sin embargo, algunos de ellos se mostraban desesperados porque los cambios no eran repentinos y querían que durante la jornada creciera su planta. Con esta actividad, se logró que los alumnos dijeran lo que ellos creían que iba a pasar con su planta, por ejemplo: unos decían que no iba a crecer porque no tenía tierra y otros decían lo contrario.</p>
<p>CONCEPTOS / AUTORES Encarnación Rodríguez, nos dice en su escrito "Reciclamos para cuidar nuestro planeta" que: "En las aulas surge de la necesidad de concienciar a los niños/as de lo importante que es cuidar de nuestro medio ambiente así como del papel que juegan, que jugamos todos en la conservación y protección del mismo." Rodríguez, E. (2008) Revista Transversalidad educativa No. 8, <i>Reciclamos para cuidar nuestro planeta</i>. Editorial Enfoques Educativos.</p>	

Fuente: Evaluación, (2014) "kinderguardianas" Recuperado de:

<http://kinderguardianas.blogspot.mx/2014/05/uso-de-multiples-instrumentos-registro.html>

3. Diario de trabajo. El diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando es necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Sin tratarse por supuesto de relatar al pie de la letra los hechos y actividades realizadas sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella. Consta de actividad planteada (organización y desarrollo), reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades que se llevaron a cabo, valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de auto evaluación y ocasionalmente hechos o circunstancias que hayan impactado el desarrollo de la jornada (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristaín Ricardo, 2013).

-Ejemplo de diario de trabajo:



Fecha de registro:

Grupo:

Situación didáctica:

Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión:

¿Cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? y ¿qué necesito modificar?

Fuente: Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) “La evaluación en la escuela” México. Edit SEP,pp 34

1. Escala de actitudes. Es una lista de frases cuya función es la de seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones. Los elementos de una escala de actitudes son los siguientes: Distribuir los enunciados en forma aleatoria, determinar la actitud a evaluar y definirla, elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la actitud, utilizar criterios similares al escala Likert (totalmente de acuerdo (TA), parcialmente de acuerdo (PA), ni de acuerdo/ni en desacuerdo (NA/ND), parcialmente en desacuerdo (PD) y Totalmente en desacuerdo (TD). (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo, 2013)

-Ejemplo de escala de actitudes:

Núm.	Indicadores	TA	PA	NA/ND	PD	TD
1.	Comparto mis materiales con compañeros que no los tienen					
2.	Me gusta ayudar a mis compañeros en las actividades que no entienden					
3.	Creo que uno debe ayudar solamente a sus amigos					
4.	Me disgusta ayudar a los compañeros que no entienden las actividades					
5.	Puedo organizar actividades para integrar a compañeros que están solos					
6.	Me gusta trabajar en equipo					
7.	Puedo organizar las actividades del equipo cuando me lo piden					
8.	Me alegro cuando mis compañeros mejoran					
9.	Me molesta compartir mis materiales con compañeros que no los tienen					
10.	Puedo escuchar con atención las opiniones de mis compañeros					
11.	Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan					
12.	Me molesta escuchar las opiniones de mis compañeros					
13.	Respeto las opiniones de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas					
14.	Creo que es mejor formar equipos con mis amigos					
15.	Puedo formar equipos con todos mis compañeros					

Fuente: Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) “La evaluación en la escuela” México. Edit SEP,pp 36

5. Portafolio. El portafolio o portafolios de evidencias es un concentrado de evidencias que permiten obtener la información del desempeño de los alumnos, además de que facilita la evaluación realizada por el docente, al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos. En el caso de aplicar una evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio se requiere de criterios que permitan al docente identificar en qué nivel de desempeño se encuentra el alumno destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristaín Ricardo, 2013).

-Ejemplo de portafolios de evidencias:



Fuente: Rangel Katty (2017) “Portafolios” Recuperado de:
<https://coleccion.siaeducacion.org/node/1883>

6. Rúbrica. La rúbrica es un instrumento de evaluación que contiene una serie de indicadores que permiten distinguir el grado de avance de los conocimientos, habilidades actitudes y valores, en una escala determinada. Usualmente se presenta como un esquema que en vertical presenta los aspectos a evaluar, y de manera horizontal, los rangos de valoración. Para su elaboración es indispensable utilizar los siguientes elementos: Redactar los indicadores, establecer los rangos máximo, intermedio y mínimo de logro y exponer una escala de valor fácil de utilizar (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristaín Ricardo, 2013)

-Ejemplo de una rúbrica:

RÚBRICA PARA EVALUAR SITUACIÓN DIDÁCTICA

Los 12 puntos se traducen en una calificación de 10 que será promediada con la de participación para obtener la calificación de unidad.

CRITERIOS	ALTO DESEMPEÑO 3	DESEMPEÑO MEDIO 2	BAJO DESEMPEÑO 1
Coherencia entre la situación didáctica y la competencia	La situación didáctica corresponde a la competencia planeada	La situación didáctica aborda de manera superficial la competencia	La situación didáctica es incongruente con la competencia
Secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre)	Plantea situaciones adecuadas para apertura, desarrollo y cierre	Enfatiza las actividades de desarrollo y plantea el cierre sin retomar inicio	No se planea actividad de cierre o las actividades no mantienen una secuencia lógica
Material didáctico	El material es variado, atractivo y congruente con la situación didáctica	El material didáctico es congruente con la situación didáctica	No se emplea material didáctico o es inadecuado para la situación didáctica
Posibilidades de aprendizaje significativo	La situación didáctica propicia la vinculación entre los conocimientos previos del niño y los nuevos aprendizajes	En la situación didáctica se plantea el aprendizaje sin considerar los conocimientos previos de los niños	La situación didáctica no tiene ninguna relación con el interés ni el nivel de desarrollo de los niños.
TOTAL	/12		

Fuente: Gómez, Alicia (2010) “Rúbrica para evaluar situación didáctica” recuperado de: <https://es.slideshare.net/AliciaGP/rbrica-para-evaluar-situacin-didctica>

7. Lista de cotejo. Es una lista donde se hacen notar las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar. Generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se toman en cuenta los aspectos que se relacionan con las partes más importantes del proceso y se ordena según la secuencia de realización. Además para realizarla hay que incluir los nombres de los alumnos y los ítems que consisten en si lograron o no los aprendizajes esperados (Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristáin Ricardo, 2013).

-Ejemplo de una lista de cotejo:

	Indicadores:	1.- Logra escribir su nombre. 2.- Sus grafías son legibles. 3.- Requiere ayuda para escribir su nombre y otras palabras. 4.- Escribe palabras que inician con la primera letra de su nombre. 5.- Escribe de izquierda a derecha.									
	Fecha:	ITEMS									
		1		2		3		4		5	
Nº	NOMBRE DEL ALUMNO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
	Total										

Fuente: Gómez, Alicia (2010) “Rúbrica para evaluar situación didáctica” recuperado de: <https://es.slideshare.net/AliciaGP/rbrica-para-evaluar-situacin-didctica>

En síntesis, hemos abordado algunos rubros con respecto a los preescolares como son los aspectos de los campos formativos, la evaluación y sus instrumentos como son las listas de cotejo, escalas de estimación, registros anecdóticos, portafolio entre otros. A continuación se abordarán los temas que son referentes al desarrollo de los niños de 3

a 6 años (edad en que cursan el preescolar). En esta etapa los procesos de desarrollo físico así como sus capacidades de pensar, hablar y recordar se amplían notablemente. Por otro lado concluiremos el capítulo añadiendo el desarrollo cognitivo, desarrollo en el aspecto social, desarrollo en el aspecto afectivo y cerraremos con las patologías y trastornos que se hacen presentes en estas etapas y que niños que las padecen con frecuencia y que podemos encontrar en las aulas de los preescolares.

2.2 Desarrollo Físico.

En esta etapa de desarrollo los niños y niñas tienden a crecer entre 5 y 7 centímetros por año y aumentan entre 1.8 y 2.7 kg al año con una ligera ventaja de los niños a comparación de las niñas ya que los niños desarrollan más musculatura y las niñas más tejido adiposo, sin embargo esta ventaja solamente llega hasta la etapa de la pubertad. (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009).

A continuación se mostrará la evolución del crecimiento físico de los niños de edades entre 3 a 6 años de edad.

Edad	Estatura en centímetros		Peso en kilogramos	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
3	95.3	93.9	14.5	13.6
3 ½	99.1	97.8	15.4	14.7
4	102.9	100.3	16.3	15.9
4 ½	105.4	104.1	17.2	16.8
5	109.2	107.9	18.1	18.1
5 ½	113.0	111.7	19.5	19.0
6	115.6	115.6	20.9	20.4

Fuente: Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth. (2009)

“Desarrollo Humano”. China Edit Mc Graw Hill, pp. 218

De acuerdo a la anterior ilustración cincuenta por ciento de los niños en cada categoría están por arriba de este nivel de estatura o peso y cincuenta por ciento están por debajo. Por otra parte, mejoran sus habilidades para correr, saltar en un pie, saltar con ambos pies, entre otras cosas (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009) A continuación citaremos algunas características físicas que se dan en estas etapas.

1. Apariencia delgada y atlética infantil.
2. La barriga se endurece pues se desarrollan los músculos abdominales.
3. Se alargan torso, brazos y piernas.
4. El cartílago se vuelve hueso y el crecimiento de los huesos y los músculos avanza lo que hace más fuertes a los niños.
5. El cerebro y el sistema nervioso entran a una fase de maduración por lo que se fomenta el desarrollo de habilidades motoras.
6. En esta etapa se desarrollan algunos desórdenes de sueño y otras afecciones ligadas a situaciones psico-afectivas.

Fuente: Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth. (2009)
“Desarrollo Humano”. China Edit Mc Graw Hill, Pp. 221

2.2.1 Desarrollo del cerebro.

En el caso del cerebro en la etapa de la niñez temprana (3 a 5 años) su crecimiento es considerable pues ya para los tres años el cerebro alcanza la densidad de 90% con respecto al cerebro de un adulto y ya para la edad de los 6 años se ha alcanzado un 95%. Por otra parte a los 4 años la densidad de las sinapsis en la corteza prefrontal alcanza sus puntos más álgidos lo que permite una notable mejora en los procesos de memoria y retención de información y más o menos a esa edad se ha completado la mielinización de las vías auditivas lo que repercute en la mejora de la captación de los

sonidos y escucha lo que le beneficia en los procesos de la expresividad del lenguaje (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth., 2009).

En esta etapa ocurre además un cambio gradual en el cuerpo calloso que conecta los hemisferios izquierdo y derecho. La mielinización progresiva de las fibras del cuerpo calloso permite la transmisión de información más rápida y una mejor integración de ellos por lo que las habilidades de comprensión, análisis, discriminación, atención, entre otras, se agudizan. También se ven reflejados estos cambios en la coordinación de los sentidos, los procesos de memorización, activación, así como el habla y la audición (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth 2009). Otro cambio notable en esta etapa es el crecimiento acelerado de las áreas prefrontales que regulan la planeación y la organización de las acciones. Por otro lado, el desarrollo del cerebro repercute en otros aspectos de desarrollo como en el incremento de las habilidades motoras gruesas y finas así como en otros elementos que conforman el área psicomotriz (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna, 2010).

2.2.2 Componentes específicos del área psicomotriz.

Al abordar los procesos de maduración del cerebro en la etapa de la niñez temprana y cómo es que influyen en los distintos campos de desarrollo del niño (habilidades motoras) no podemos pasar por alto otros aspectos que conforman la globalidad del aspecto psicomotor que inciden en los procesos de maduración global del niño y que además se van desarrollando en esta etapa. A tales aspectos les denominamos Componentes específicos del área psicomotriz (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna, 2010) los cuales se segmentan como elementos neuromotores de base, motricidad gruesa, motricidad fina, esquema corporal y espacio tiempo.

a) Elementos neuromotores de base: son aquellos que nos ayudan a ser lo que somos. Estos se dividen en:

-Tonicidad: este aspecto es regulado por el cerebelo y se define como el grado de tensión muscular que permite realizar cualquier movimiento. Además es responsable de la postura.

-Autocontrol: es la capacidad de aplicar la energía tónica a un movimiento como por ejemplo la relajación, control de la respiración, motricidad facial etc.

b) Habilidades motoras gruesas (Motricidad gruesa): Estas habilidades están ligadas al desarrollo de las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral las cuales influyen en la coordinación de los niños. Estas habilidades son muy importantes pues denotan los alcances de lo que los niños pueden y quieren hacer. Esto obviamente genera un gran impacto en el aspecto emocional y en cuanto al desarrollo del autoconcepto y la autoestima de los niños. Algunos ejemplos de habilidades como estas es el correr, trepar y saltar, y es por tal motivo que en los preescolares se promueven actividades lúdicas que estimulan este tipo de aspectos para lograr el desarrollo pleno de los niños. Además el desarrollo de los músculos largos (brazos, piernas) les permite dar paseos en bicicleta así como patear un balón. Sin embargo, estos avances no demuestran que los niños menores a 6 años están listos para juegos estructurados (fútbol, tenis, basquetbol) pues según estudios realizados por el Committee on Sports of Medicine and Fitness, 1992, “sólo el 20% de los niños de 4 años pueden lanzar correctamente una pelota y apenas el 30 % de niños de esta edad pueden atraparla (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). Por tanto, se sugiere que en la etapa de la niñez temprana se realicen actividades que permitan la ejercitación y estímulo pues el desarrollo físico de esta etapa es más favorable en juegos no estructurados (actividades donde pueden trepar, trotar, saltar, andar a gatas, etc. (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna, 2010).

Habilidades motoras gruesas en la niñez temprana.

Niños de 3 años	Niños de 4 años	Niños de 5 años
No pueden girar o detenerse de manera repentina	Pueden controlar de manera más eficiente cuándo detenerse, comenzar y girar.	Pueden empezar, girar y detenerse de manera eficiente en los juegos.
Pueden saltar una distancia de 38 a 60 centímetros.	Pueden saltar una distancia de 60 a 84 centímetros.	Pueden saltar luego de tomar impulso entre 71 y 91 centímetros
Pueden subir una escalera sin ayuda, alternando los pies	Pueden descender una escalera larga alternando los pies	Pueden descender una escalera larga sin ayuda alternando los pies.
Pueden saltar con un pie, principalmente mediante una serie irregular de saltos con algunas variantes añadidas	Pueden saltar en un pie de cuatro a seis pasos.	Pueden fácilmente avanzar a saltitos una distancia de 4.8 metros.

Fuente: Brown. Corbin, (1973) "A text book of motor development". Dubuque, edit: University of IA Pp. 187

En resumen, la motricidad gruesa es referente a movimientos corporales por lo que actividades donde se fomente el baile, el teatro y el deporte en el hogar y en el contexto escolar propician el desarrollo de este aspecto.

c) Habilidades motoras finas. Se definen como el resultado o la manifestación de la coordinación entre ojo, mano y músculos pequeños (dedos y muñecas). Ejemplos como este es el abotonar camisas, dibujar, trabajar con palillos etc. A medida que se desarrollan estas habilidades en la educación preescolar combinan las que ya se tienen con otras nuevas para el fortalecimiento de capacidades más complejas. Dichas combinaciones son denominadas como sistemas de acción. Las habilidades motoras finas inician desde el primer año cuando el niño hace pinza con su mano y con la que poco a poco va tomando diversos objetos pequeños. Estas habilidades requieren un proceso de maduración neuromotriz¹³(fundamentos fisiológicos, 2014) por lo que se requiere por tanto un proceso más largo de aprendizaje. Este aspecto presenta 5 diferentes áreas (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna. 2010).

-Motricidad gestual. Consiste en realizar gestos con diferentes partes del cuerpo como muñeca, brazo, mano, tronco, etc.

-Motricidad facial. Dominio sobre los músculos de la cara para exteriorizar sentimientos, emociones y actitudes.

-Coordinación manual. Actividades y movimientos que se llevan a cabo con una mano sin que sea imprescindible la utilización de dos a la vez. Puede ser también segmentario e incluso una mano puede hacer un movimiento y otra otro totalmente diferente (abrochar botones, subir cremallera, atornillar y desatornillar).

-Coordinación visuomanual. Esta se presenta cuando la manos realizan movimientos guiados por los estímulos visuales (punzar, cortar, enhebrar, pintar).

-Coordinación grafoperceptiva. En esta interviene el análisis perceptivo y el dominio de un objeto o instrumento que permite tener una respuesta en una determinada superficie (garabatos, pregrafismos, dibujar, colorear, laberintos y cenefa)

d) Esquema corporal. Es la comprensión de la estructura corporal que deriva del proceso de descubrimiento del cuerpo. Inicia desde que el bebé va reconociendo sus

¹³ sistema que interrelaciona lo exterior con el movimiento del cuerpo.

manos y va tomando conciencia de ellas hasta la adolescencia, lo que permite la construcción de la autoimagen que es la base del autoconcepto y la autoestima, elementos que a su vez van moldeando la personalidad. En otras palabras, este permite la posibilidad de comprender el cuerpo así como generar una imagen propia y de los demás ya sea estática o dinámica. Este conocimiento se obtiene a base de experiencias y vivencias corporales en relación con los demás en el espacio (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna, 2010). Sus aspectos básicos son los siguientes:

-Conocimiento de diversas partes del cuerpo. Inicia los primeros meses de vida y concluye entre los 8 y los 9 años de edad. Entre los 3 y 4 años se recomienda hacer hincapié en barriga, frente, pecho, etcétera, y entre los 5 y 6 años órganos internos como corazón y pulmones.

-Comprensión del movimiento y su función. Permite la posibilidad de hacer abstracciones y operaciones mentales en relación con el espacio a través de estímulos visuales y quinestésicos.

-Conciencia del eje corporal y sus giros. Se constituye por un punto de referencia que ayuda a definir la distribución espacial que permite analizar el espacio en 2 partes: arriba, abajo, izquierda, derecha, a un lado al otro.

-Maduración espacial. Es aquella que se da mediante la estrecha relación del movimiento, la comprensión del cuerpo, el análisis del espacio, que da como resultado la localización de objetos.

-Ritmo y Tiempo. Es la comprensión de que el cuerpo al estar en movimiento lo hace en un tiempo, ritmo o pautas determinados lo que implica directamente en la velocidad y secuencia temporal de los movimientos.

-Lateralización. Se define a partir de los 3 años y se entiende como la preferencia por el uso de alguna de las 2 manos. En las personas que manejan las mano derecha es porque su hemisferio predominante es el izquierdo mientras que aquellos que son zurdos tiene predominancia en su hemisferio derecho aunque también se considera

que su cerebro es funcionalmente más simétrico, sin embargo la lateralidad no siempre es muy bien definida ya que no siempre se utiliza la misma mano para realizar todas las tareas o actividades cotidianas. Hay tres tipos de lateralidad. Lateralidad total. El oído, ojo, brazo o pierna del mismo lado son los únicos que se utilizan. Lateralidad no total. Es la preponderancia lateral aunque puede haber alternancia entre uno y otro lado. Lateralidad Cruzada. Se presenta cuando hay dominancia de un lado y dominancia de otro (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna.,2010)

e) Ritmo. Se define como pulsaciones o sonidos separados por intervalos de tiempo más o menos cortos. Con este aprendizaje el niño logró interiorizar horarios, hábitos y aprende a organizar sus propios movimientos de forma armónica y equilibrada (Comellas M.Jesús, Perpinya Anna, 2010) La manera como el niño va interiorizando y asimilando el ritmo viene esquematizada a continuación.

Edad	Proceso de maduración del ritmo de acuerdo a la edad.
3-4	<ul style="list-style-type: none"> -Sigue marchas rápidas o lentas, sigue un ritmo desplazándose o en el mismo lugar -Colabora realizando ejercicios colectivos -Imita movimientos -Inicia la danza, pudiendo cambiar de sentido su movimiento adelante y atrás, media vuelta.
4-5	<ul style="list-style-type: none"> -Sigue todo lo que ha trabajado con mucha más rapidez y sin vacilar. -Salta sobre un solo pie. -Hace ejercicios de reacción -Interpreta danzas populares no demasiado complejas
5-6	<ul style="list-style-type: none"> -Adapta su cuerpo a un esquema rítmico dado y repite dicho esquema dando palmadas o bien con algún instrumento de percusión como pandereta,

	tambor o triángulo.
--	---------------------

Fuente: Comellas M.Jesús, Perpinya Anna (2010) “Psicomotricidad en la educación infantil” México Edit, CEAC. Pp.97

Ahora, si queremos un acercamiento al desarrollo evolutivo de la música más general y profundo, García Hurtado (2009) nos proporciona unos datos interesantes en su cuadro titulado “Génesis del desarrollo evolutivo” donde hace una diferenciación entre el desarrollo de la percepción y la expresión. Por otro lado en dicho esquema nos hace mención desde los primeros meses de vida hasta los 18 años sin embargo por razones de acotamiento lo presentaremos solamente desde las edades de los 3 a los 5 años (edad de la etapa preescolar).

Edad	Desarrollo y avances en los aspectos de la percepción y la expresión musical.
3	-Percepción: Reconoce melodías simples y tiempos cortos y largos. -Expresión: Camina, salta y corre siguiendo el compás y a veces, entona canciones enteras aunque le cuesta afinar.
4	-Percepción: Le gusta la música y la disfruta, además se presenta un aumento de la memoria auditiva y el repertorio de canciones, identifica melodías y llega a diferenciar tempos, rápido-lento. -Expresión ocasionalmente suma gestos a las canciones que interpreta.
5	-Percepción: Ordena y clasifica instrumentos y sonidos. Además Disfruta de instrumentos rítmicos. -Expresión Sincroniza movimientos de manos y pies con la música y entona con precisión. Algunas melodías que canta. Además reconoce

Fuente: García Hurtado Mercedes (2009) “El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica” Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp 43.

2.3 Aspectos del desarrollo artístico y la escritura.

Otros cambios o aspectos a considerar que son influenciados por la maduración del cerebro y de los músculos en la etapa de la niñez temprana fueron identificados por Rhoda Kellogg quien estudió más de un millón de dibujos realizados por niños de edades menores a 6 años y descubrió progresiones por ejemplo en los niños de 2 años donde hace garabatos pero no al azar sino en patrones como líneas verticales y en zig-zag. En los niños de tres años descubrió que dibujan formas geométricas (círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos, equis y cruces). Las cuales comienzan a combinar para generar diseños más complejos (Braswell, G. S., 2006).

Según Braswell (2006) Rhoda Kellogg consideró que a partir de los 4 y 5 años comienza la etapa pictórica pues en esta etapa los dibujos comienzan a cambiar la forma y el diseño pues de ser abstractos comienzan a ser más parecidos a descripciones de objetos reales lo que implica un cambio importante en el propósito del dibujo de los niños lo cual denota el desarrollo de la capacidad representacional. Por otra parte también considera que los factores externos del medio como son los contextos familiares influyen enormemente en el trabajo de los niños. Es algo similar al modelo de Vygotsky que consideraba que el desarrollo de las habilidades pictóricas está íntimamente relacionado con las interacciones sociales pues postulaba que los niños aprenden las características del dibujo adulto que están dentro de su zona de desarrollo próximo (ZDP) aunque también habrá que considerar las influencias culturales a los que pertenece el niño. Por ejemplo los niños que desarrollan a mayor velocidad sus trazos y dibujos son aquellos que constantemente reciben estímulo de sus padres pues aprenden de primera mano de ellos cómo realizar los trazos.

En el caso de la escritura ocurre algo similar ya que según Nemirovsky (2000) en su texto “Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?” donde hace mención del libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Existen tres niveles en el proceso de aprendizaje de la escritura.

En el primer nivel que se da aproximadamente a mitad de los 3 años los niños entienden que las letras no son dibujos, es decir no representan gráficamente un concepto por lo que trazan en esta etapa trazos continuos.

En el segundo nivel que se presenta alrededor de los 4 años los niños escriben sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferencias entre éstas (aspecto cualitativo), aunque también pudiera ser que se presente la posibilidad de que lo hagan con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre éstas.

A partir del tercer nivel que se presenta alrededor de los 5 años los niños comienzan a tener notables avances pues comienzan a establecer relaciones entre el aspecto silábico y el gráfico mediante 3 maneras:

- a) Hipótesis silábica: se presenta cuando una letra representa una sílaba.
- b) Silábico alfabética: ésta se presenta cuando la letra forma parte de la sílaba
- c) Hipótesis Alfabética: cada letra representa un sonido aunque sin el uso de reglas ortográficas (palabras mal escritas).

Fuente: Nemirovsky, Myriam (2000) “Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?, en: Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños”. México, Edit.Paidós, pp.15-25

Como se ha podido apreciar también se presenta una evolución en cuanto a la escritura pero no es sino hasta los 5 años que el niño comienza con la comprensión

más clara y precisa aunque también cabe mencionar que pueden haber aquellos que desde más pequeños logren esa comprensión a base del apoyo de sus relaciones sociales con sus padres y en la escuela (Nemirovsky, Myriam, 2000).

2.4 Desarrollo Cognitivo

En la etapa del preescolar (3 a 6 años de edad) etapa los niños ya no necesitan estar en contacto con un objeto directamente ya sea viéndolo o palpándolo (sensoriomotor) sino que ya pueden retener la imagen de este en su pensamiento ya que su capacidad de memoria aumenta (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). Así mismo pueden adjudicarles a los objetos capacidades fantásticas que no poseen o bien características que en sí mismos no tienen por medio de las representaciones; en el caso de que tome un bloque y lo considere como un avión, o un automóvil. Otro aspecto significativo en esta etapa es que comienza a desarrollar la comprensión de causa-efecto (Palau Eliseo, 2010). Por ejemplo, si corren en el receso pueden tropezar o golpearse con otros niños, otro es el caso de cuando trepan tienen el peligro de caer. También en la etapa de la niñez temprana comienzan a categorizar mediante conceptos (Flavell John, Miller Patricia, Miller Scott, 1997). Por ejemplo: como la de contar con los dedos mediante cantos y juegos o bien desarrollar correspondencia de uno a uno donde identifican al número con sus dedos u objetos así como el número escrito en el pizarrón. También parte de esta etapa es la ruptura del egocentrismo pues el niño comienza a sentir empatía y a comenzar a imaginar qué sienten los demás con ayuda de la inducción y junto con ello llegan a desarrollar un pensamiento o hipótesis de cómo piensan los demás (Palau Eliseo, 2010). Vayamos pues profundizando y dando forma a este aspecto del desarrollo de los infantes en esta etapa abordando diferentes postulados.

2.4.1. Jean William Fritz Piaget

Jean William Fritz Piaget postuló que el niño durante su crecimiento pasa por 4 periodos diferentes. El primero lo llamó periodo sensoriomotor (0 a los 2 años), al segundo lo denominó preoperacional (2 a los 7 años), el tercer periodo lo llamó

operaciones concretas (7 a los 12 años) y el último periodo operaciones formales (12 años a la edad adulta).

Los niños que se encuentran en el periodo preoperacional (niñez temprana) según Piaget, no son capaces de realizar operaciones mentales ya que no es parte de su etapa puesto que para poder lograrlo necesitan llegar al periodo de las operaciones concretas. Por otra parte él consideraba que los niños de esta etapa no podían enfocarse en diversos aspectos al mismo tiempo sino solamente en uno. Por ejemplo, Ángel que se encuentra en 2do de preescolar considera que tiene más jugo que los demás porque la persona encargada de los desayunos no tenía más vasos y le sirvió en uno más alto y delgado. Por lo que presume a sus demás compañeros que él posee más jugo que los otros. Otro aspecto que denotaba Piaget característico en esta etapa es el egocentrismo donde llegan a pensar que si ocurre algo es por su causa, como el divorcio de los padres, o que llovió porque ese día hicieron algo diferente. Otro rasgo que identificó fue el que los niños de esta etapa suelen dotar de vida a objetos inanimados (animismo) por ejemplo: Juan comenta que el señor sol no quiso salir porque tenía frío (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). Algunos de estos puntos podemos apreciarlos en el siguiente esquema que pone en relieve los aspectos inmaduros del pensamiento preoperacional según Piaget:

Limitación	Descripción
Centralización; incapacidad para descentralizar	Los niños se enfocan en un solo aspecto de la situación e ignoran los otros
Irreversibilidad	No pueden entender que algunas operaciones o acciones pueden revertirse para restablecer la situación original
Concentración en los estados más que en las transformaciones	No pueden entender la importancia de las transformaciones de los estados.
Razonamiento transductivo	No usan el razonamiento deductivo o inductivo sino que saltan de un detalle a otro

	y ven causalidad donde no existe
Egocentrismo	Suponen que las demás personas piensan, perciben y sienten igual que ellos
Animismo	Atribuyen vida a objetos inanimados
Incapacidad para distinguir la apariencia de la realidad.	Confunden lo que es real con la apariencia externa

Fuente: Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth. “Desarrollo Humano” (2009).China Edit Mc Graw Hill, Pp. 229

Por otra parte, en lo que concierne a los aspectos inmaduros que señala Piaget se ha demostrado en estudios ulteriores que no son del todo exactas las afirmaciones de él. Uno de éstos en el caso de la transducción que es el término usado por Piaget en el cual refiere cuando los niños de la niñez temprana relacionan ciertos fenómenos con causas haya o no una relación lógica. Se descubrió que si se aplicaban métodos adecuados a la edad podían tener variantes en los resultados. Por ejemplo, a varios niños se les hicieron preguntas donde respondieron con un razonamiento causal apropiado al tema como “tengo que lavarme las manos porque si no me puedo enfermar” o bien “tengo que limpiar las tijeras para cortar mejor”. (Hickling, AK., & Wellman, H. M., 2001)

2.4.2 Lev Semyonovich Vygotsky.

Lev Semyonovich Vygotsky considera a los niños en un papel activo en la adquisición y generación de su conocimiento y a comparación de Piaget, él consideraba que los niños no tenían sujeto su proceso de aprendizaje a una serie de etapas bien segmentadas, tampoco consideraba, como en el caso del conductismo, que los niños eran recipientes donde se vierte el conocimiento, sino más bien que el aprendizaje de los niños está íntimamente ligado a sus relaciones sociales, ya que, consideraba que los procesos mentales no se desarrollan solamente dentro del niño como un ser individual sino que además también se desarrollan fuera de él, por medio del intercambio entre varias personas (Bodrova Elena, J. Leong Deborah, 2004). Es por ello que dentro de la educación preescolar es tan importante la premisa

de “El niño aprende con sus pares” ya que mediante su relación con el entorno y las personas que le rodean encuentra maneras de obtener y desarrollar su propio conocimiento (Programa de estudio 2011). Piaget postulaba que el niño desarrolla sus procesos mentales dentro de sí pero Vygotsky comenta que no, pues el niño para poder construir su aprendizaje no basta que se encuentre en tal o cual periodo. Necesita de la guía, el impulso o bien la orientación del adulto (Luria, 1979).

Vygotsky afirmaba que el aprendizaje acelera el desarrollo y por ello habría que colocar al niño en situaciones donde los aprendizajes sean emergentes, es decir que no sean situaciones que el niño ya domine o conozca; similar a la labor en los jardines de niños donde se proponen situaciones retadoras para que sean llamativas y del interés de los niños (Rogoff, B C, Malkin y K Gilbride, 1984). Otro elemento que sale a relucir en el ejemplo anterior es la palabra. Para Vygotsky el lenguaje en la etapa de la niñez temprana es de suma importancia pues este permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; nos permite intercambiar información por lo que ocupa un papel importante en el proceso cognitivo del niño (Bodrova Elena, J. Leong Deborah, 2004). El aspecto del lenguaje es otro de los aspectos en los que Piaget y Vygotsky diferían pues Piaget no lo consideraba tan importante ya que postulaba que el desarrollo intelectual del niño es independiente al entorno por lo que no asignaba un papel vital al lenguaje. En cambio Vygotsky afirmaba que no es el desarrollo intelectual o el periodo en el que está el niño quien determina el tipo de proceso cognitivo sino que el mismo contexto es quien lo define tal y como ha sido demostrado y aseverado por otros investigadores acerca de que el contexto y las culturas son factores determinantes que influyen en los procesos cognitivos del niño (Rogoff, B C, Malkin y K Gilbride, 1984).

Basados en las lecturas de ambos Teóricos hemos realizado el siguiente esquema a manera de comparativa con respecto a sus postulados y con otras teorías de desarrollo del niño (Bodrova Elena, J. Leong Deborah 2004):

Semejanzas y diferencias entre de Vygotsky y otras teorías del desarrollo

Teorías del desarrollo	Constructivista (Piaget)	Conductistas (Watson)	Teoría del procesamiento de la información.
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> -Ubica el pensamiento en el centro del niño -Los niños se encuentran en un papel activo en cuanto la adquisición del conocimiento. -El niño reestructura su conocimiento y desarrolla pensamientos superiores los cuales son abstracto, lógico, reflexivo e hipotético deductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de métodos, mediciones y experimentos -Los humanos y animales son tan diferentes (conocimiento inferior. Es aquel que compartimos con los animales como el instinto y que a su vez y con la experiencia se reestructuran para generar conocimiento superior que solo lo poseen los seres humanos.) 	<ul style="list-style-type: none"> -El hombre reestructura su conocimiento inferior y lo vuelve superior. (Metacognición, autorregulación, autorreflexión, evaluación y monitoreo). -El niño es activo en su proceso del conocimiento y lo reestructura. -Toma en cuenta el lenguaje.
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> -Cambios en etapas muy bien definidas -Desarrollo intelectual es independiente del entorno. -El lenguaje no es tan importante. -El desarrollo del niño lo determina el periodo en el que se encuentra. 	<ul style="list-style-type: none"> -El pensamiento se entiende a través de conductas observables y medibles -El lenguaje no es tan importante -El hombre es un recipiente al que hay que llenar de conocimiento por lo que el aprendizaje es acumulativo 	<ul style="list-style-type: none"> -No toma en cuenta el contexto. -No consideran aspectos emocionales o motivacionales.

Fuente: Bodrova Elena, J. Leong Deborah (2004) “Herramientas de la mente, el aprendizaje de la infancia desde la perspectiva de Vygotsky”; México SEP, Edit, Pearson Prentice Hall. Pp 26-32.

Por otra parte, no solamente Piaget y Vygotsky han llevado a cabo estudios acerca de los procesos mentales de la infancia temprana pues existes otro tipo de postulados los cuales veremos a continuación.

2.4.3 Teoría de la mente del niño.

La teoría de la mente del niño se define como el conocimiento y comprensión de sus procesos mentales (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). El primer investigador en desarrollar un estudio en este aspecto fue Piaget quien concluyó que los niños menores de seis años no pueden distinguir entre los pensamientos o sueños y las entidades físicas, y que no tienen una teoría de la mente, pero recientes estudios han demostrado que entre los dos y los cinco años el conocimiento de los niños sobre los procesos mentales aumenta considerablemente (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009).

Actualmente los aspectos de la teoría de la mente se pueden catalogar en los siguientes: Conocimiento sobre el pensamiento y los estados mentales, creencias falsas y engaño, distinción entre apariencia y realidad, distinción entre fantasía y realidad.

a) Conocimiento sobre el pensamiento y los estados mentales. Entre los dos y los cinco años el conocimiento de los niños aumenta de manera notable (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.,2009) ya que entre las edades de 3 y 5 años los niños comprenden que el pensamiento se lleva a cabo dentro de la mente y que pueden pensar en cosas reales o imaginarias. Por ejemplo, cuando en la clase de música los niños de segundo imaginan el sonido de un animal lo hacen con los ojos cerrados. Y al pensarlo saben que nadie más lo ve más que ellos o bien saben que nadie más tiene idea de qué animal pensaron más que ellos mismos. En el caso del soliloquio (hablar consigo mismos) todavía no tienen conciencia que pueden hablar consigo mismos y a la vez hacer otra cosa. Por otra parte los niños van desarrollando la cognición social que se va gestando desde los 3 años que es cuando comienzan a tener idea de los anhelos y cómo repercuten

cuando se logran (feliz o triste si no se logra).

b) Creencias falsas y engaño. A los 3 años los niños carecen de conciencia de las creencias falsas ya que están más cercanos al pensamiento egocéntrico. A los 4 años comienzan a entender que las personas tienen diferentes creencias aunque no es sino hasta los seis años que terminan de comprender que las personas pueden creer otras cosas o que haya puntos de vista diferentes y diversas explicaciones de algún hecho. En el caso del engaño desde los 2 o 3 años los niños desarrollan el engaño o la mentira y otros a los 4 o 5 años. En el caso de las mentiras en esta etapa no se pueden considerar como tales pues muchas veces los niños de esta etapa no son conscientes de que están mintiendo. Se presentan en esta etapa por razones como dificultades cognitivas para distinguir la realidad de la fantasía, malas interpretaciones, imperfecciones en el lenguaje tanto para entenderlo como para expresarse. Las mentiras se pueden tipificar en las siguientes:

-Mentira de defensa: cuando el niño miente a causa de la rigidez impuesta por alguna figura de autoridad como el maestro o los padres de familia. Para evitarla se sugiere el respeto, la tolerancia y la comprensión.

-Mentira de imitación: Mentiras que son evidentes en el contexto sobretodo familiar o escolar. Para evitarlo los niños necesitan modelos de sinceridad y honestidad.

Para evitar las mentiras se recomienda que se eviten amenazas, se fomente la comprensión y la tolerancia, que el adulto no se aparte de la verdad y alentar a los niños a que tengan experiencias fuera de la monotonía de la escuela y la familia.

c) Distinción entre apariencia y realidad. Según Piaget y otros investigadores los niños de 5 a 6 años comienzan a comprender la distinción de lo que parece ser la apariencia y la realidad aunque recientes estudios han demostrado que esta capacidad comienza a gestarse desde antes de los 4 años.

d) Distinción entre fantasía y realidad. Como se ha expuesto con anterioridad ya para los 3 años los niños distinguen entre objetos imaginarios y reales, de hecho pueden fingir a través de la dramatización o bien del juego situaciones, o bien, por su pensamiento simbólico pueden fingir que un objeto puede resignificarse y adoptar características que por sí mismo no posee. Sin embargo en algunas ocasiones es difícil distinguir cuando simulan y cuando se refieren a algo real por lo que a partir de los 6 años es cuando ya pueden hacer bien la distinción entre lo fantasioso y la realidad. Lo mismo ocurre con el pensamiento mágico (forma de entender los sucesos que no tienen aparente explicación) ya que este desaparece a los 6 años.

Fuente: Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.(2009)
“Desarrollo Humano”.China Edit Mc Graw Hill, Pp. 233.

2.4.4 Factores que inciden en el desarrollo de la teoría de la mente.

De los factores que influyen para que los niños de edad temprana puedan desarrollar los elementos de la teoría de la mente pueden ser diversos uno de éstos es el contexto. Como lo expone Vygotsky ya que las relaciones sociales con el entorno aceleran los procesos mentales de los niños. Esto obviamente con ayuda del desarrollo del lenguaje. Mientras los niños estén en contacto con sus padres, éstos podrán estimularlo e influenciar positivamente en sus procesos del desarrollo de la mente. Es por esta razón que el desarrollo de estos procesos es variado ya que cada niño está sujeto a diferente entorno además de que cada niño interactúa de manera diferente con su medio. Por tal razón es tan importante que los niños sean atendidos en casa por sus familiares pues ellos son, como lo define Vygotsky, su zona de desarrollo próximo ZDP y con apoyo del lenguaje pueden guiar a los niños e incentivarlos a desarrollar sus capacidades cognitivas.

2.4.5 La generación del conocimiento.

Según Piaget los niños construyen su propio conocimiento cuando se encuentran en interacción con los objetos físicos y bien en cierta forma limitados por el periodo en el que se encuentran (Ginsberg y Opper, 1988) Como ya lo hemos enunciado anteriormente Para Vygotsky no es así ya que los niños aprenden a partir de relaciones con su medio (externas) y ya que han adquirido o asimilado la información entonces la interiorizan independientemente del nivel cognitivo o etapa en que se encuentren. Tales relaciones sociales las describe Vygotsky en 3 niveles que son Interactivo inmediato (individuos cercanos) Nivel estructural (familia y escuela) y Cultural y social (elementos del entorno como lenguaje, sistema numérico y uso de la tecnología (Bodrova Elena, J. Leong Deborah 2004). Es evidente además por lo que ya hemos expuesto con antelación que el entorno influye y genera impacto en los procesos cognitivos de los niños. Por otro lado diversos estudios afirman que los niños generan su conocimiento a través de 4 elementos los cuales son: La memoria, la categorización, la resolución de problemas y la motivación (Palau Eliseo, 2010).

2.5 Desarrollo en el aspecto social

En la etapa de la infancia temprana los contextos sociales se multiplican ya que al inicio de su vida los niños solamente conviven con sus padres (este obviamente no es el caso de los niños de guardería que desde los 40 días son atendidos en ellas). Ahora, en la etapa preescolar tienen amigos, conviven con maestros, e incluso tienen acceso a los medios de comunicación masiva como es la televisión o incluso películas (Palau Eliseo, 2010). En la etapa de preescolar aparecen los miedos, búsqueda de la aceptación por otros de sus pares por lo que ya hay un sentido de pertenencia hacia determinados grupos. Por otro lado comienzan a comprender rasgos de su propia personalidad e inician una conciencia en cuanto al desarrollo de roles (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth,2009) En estas etapas de la aprehensión de las normas sociales, sobre todo en la escuela, hay que ser cautelosos pues en este proceso si no se actúa con conciencia de las necesidades afectivas del niño puede resultar contraproducente. Los castigos en estos procesos no son

recomendables sino más bien la inducción a la empatía; es decir, que el niño sea consciente de que si rompe una regla puede perjudicarse así mismo o a los demás. Por otro lado hay que actuar con sensibilidad identificando las demandas afectivas del niño y no olvidar que éstas son tan importantes como cualquier otra (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009).

2.6 Desarrollo en el aspecto afectivo

En las edades de 3 y 4 años los niños experimentan situaciones dolorosas ya que pasan por el pensamiento egocéntrico por lo que el darse cuenta que no son centro de atención sufren mucho, por ello es importante apoyarlos, como ya se había dicho anteriormente, con el método inductivo donde poco a poco van situándose en el punto de vista de otras personas. En esta fase surgen los complejos de Caín (envidia a los hermanos) y de Edipo (hostilidad hacia su progenitor del mismo sexo e identificación con el progenitor del sexo opuesto) y las preguntas de las diferencias de los sexos. A partir de los 4 y 5 años los sentimientos de apego se transforman en sentimientos de afecto. Por otra parte poco a poco el niño será capaz de autorregular sus emociones. También comienzan a ser empáticos y sobre todo tendrá los elementos necesarios para transmitir sus emociones (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). En el aspecto afectivo devienen también algunos conflictos como son los celos, problemas de separación, ansiedad, miedos, entre otros. Tales conflictos o mejor dicho trastornos serán abordados en el apartado de las patologías y trastornos de la infancia.

2.7 Patologías y trastornos de la infancia temprana.

Con antelación ya hemos mencionado que la etapa del preescolar es muy importante ya que en ésta se van cimentando las bases del crecimiento de los niños y niñas además de que en ésta etapa dentro de la escuela podemos detectar a tiempo algún problema que se puede presentar en el niño. Pero ¿Por qué es tan importante detectarlo en éstas etapas tan tempranas? Cualquier trastorno o patología es mejor tratarlo mientras el individuo es más joven ya que la intervención temprana debe

permitir la detección y la provisión tempranas de los servicios necesarios para reducir o eliminar los efectos de las discapacidades o para prevenir la aparición de otros problemas a fin de reducir servicios educativos especiales posteriores (Heward William L.,1998). Diversos estudios cimentan esta afirmación pues según las investigaciones realizadas por Skeels y Die (1939), Kirk (1958), Ramey y Ramey (1992), White, K. R. Bush D, y Castro, G (1986) Los beneficios de intervención en etapas tempranas permite incrementar el desarrollo físico, cognitivo y lingüístico además de propiciar la autonomía y el aspecto social. Por otra parte, previene otro tipo de discapacidades y en algunos casos ayuda a reducir las tensiones familiares pues concientiza a los padres de cómo poder ayudar a sus hijos. Ahora, ¿Qué problemas aquejan a los niños en la etapa de la infancia temprana? Bueno, los problemas o trastornos que pueden darse en estas etapas, usualmente afectan más a niños que a niñas y se manifiestan de manera internalizada (se caracteriza por ser ansiosos, deprimidos o aislados) y/o externalizados (se caracteriza por peleas, pataletas y ser destructivos). A continuación los definiremos a cada uno de éstos:

2.7.1 Internalizados

No son fáciles de detectar pues no son tan evidentes como los externalizados ya que aparentemente un alumno puede mostrarse tranquilo y hasta en ciertos momentos dócil, sin embargo hay diferentes aspectos en los que podemos darnos cuenta si el niño es completamente normal o presenta un trastorno de este tipo, aunque por otro lado los trastornos internalizados pueden desaparecer conforme el individuo crece, aunque en otras ocasiones, si no son detectados a tiempo o bien atendidos correctamente, pueden preceder otros problemas que se hacen notables en la edad adulta puesto que al presentarse un trastorno desde la infancia se puede incrementar la probabilidad de padecer dificultades similares de adultos (Sarason Irwing G., Sarason Barbara R., 2006). Estos trastornos se subdividen en los siguientes:

a) Ansiedad por separación. Se caracteriza por pánico o miedo cuando el niño o niña no está en compañía de su mamá o de algún familiar. Este puede manifestarse además cuando va a ir a la escuela o cuando se quedan solos.

b) Otros trastornos de ansiedad en la infancia. Otros aspectos de ansiedad son la fobia social que es cuando les cuesta trabajo relacionarse con gente nueva; en estos casos reaccionan con enojo, se sonrojan o se inhiben. Otro aspecto es la ansiedad generalizada que se caracteriza en niños que tienen baja autoestima, sobreprotegidos, dependientes de amigos o papás y ansiosos por complacer. El trastorno por estrés post traumático, que es otro de los trastornos por ansiedad, consiste en la repetición del evento traumático, evasión de estímulos relacionados con el trauma, usan objetos para “la buena suerte”, suelen ser vengativos y no son capaces de controlar sus sentimientos. Para finalizar con este listado tenemos también El trastorno obsesivo compulsivo cuyas características se centran en pensamientos no deseados, desarrollo de rituales como golpear su manta o chupar sus dedos, evitar objetos, cantar las mismas canciones de una manera muy exagerada y lavarse las manos constantemente.

c) Depresión. Los niños de entre 3 y 5 años que presentan depresión dan signos de estar tristes, irritables o incluso aburridos. En varios jardines de niños se pueden observar niños con estos problemas, por ejemplo se dio el caso de un niño que al no saber una respuesta dentro de uno de los rallys de competencias¹⁴ se golpeaba la cabeza diciéndose a sí mismo “tonto, tonto, tonto”. En otro caso había un alumno que se mostraba aparentemente muy tranquilo, obediente y trabajador, sin embargo no hablaba con nadie que no fuera su mamá. Incluso la educadora no podía entablar una conversación. Al plantearsele a la madre esta situación, se descubrió que este comportamiento tenía una causa la cual fue originada por la pérdida de su padre pues éste murió a escasos días de entrar a la escuela. Otro caso

¹⁴ Los rallys son competencias que se llevan a cabo en los preescolares cada año y consisten en elegir determinado niños al azar de cada escuela dentro de una zona. Luego estos niños compiten con otros de otras escuelas. Los retos que se les proponen están basados en los campos formativos que se trabajan dentro del preescolar.

se presentó en otro jardín cuando se vio que una niña no era capaz de entablar relación alguna con la maestra ni con algún otro alumno. Al entrevistar a la madre se descubrió que en casa se vivía con tensiones y discordias familiares muy fuertes. Estos y muchos casos más se presentan día con día en los preescolares. Otras señales de depresión en los niños de estas edades son pérdida de peso, lentitud de movimientos, cansancio, pensamientos suicidas, enojo, apatía, irritabilidad y retraimiento social.

d) Otros trastornos que son frecuentes en estas etapas. En estas etapas otros trastornos que pueden presentarse son los del sueño, miedos, celos, alimenticios, las rabietas, los tics, trastornos de aprendizaje y trastornos del habla.

-Los trastornos de sueño como sonambulismo o hablar dormidos se debe a la activación accidental del sistema de control motor del cerebro o por la activación incompleta del sueño profundo o ser disparados por un desorden de la respiración provocado por los movimientos agitados de las piernas que usualmente suelen asociarse por la ansiedad de separación. (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.,2009) El número de horas de sueño disminuye a un ritmo constante a lo largo de la niñez. Por ejemplo para los niños de las edades de 3 años deben dormir 12 horas, de 4 años 11 y media, de 5 años 11 horas y de seis 10 horas y media. Por otra parte, en el caso de los terrores nocturnos generalmente se vinculan a situaciones provocadas por ansiedad (Palau Eliseo 2010). En el caso de los desórdenes o trastornos psico-afectivos podemos citar los siguientes:

-Miedo. En el caso del miedo este puede ser normal cuando se teme a la obscuridad, determinados animales, ruidos desconocidos o fuertes. Aunque en otras ocasiones se puede manifestar sin una amenaza aparente. Estos se transmiten con ideas como “el hombre del costal” o bien por “padres, madres o hermanos miedosos”. Generalmente el miedo se manifiesta mediante problemas de conducta, rabietas, onicofagia (roerse las uñas) enuresis (mojar en la noche la cama), encopresis (defecación involuntaria) tartamudeo y trastornos de sueño (insomnio).

-Celos. Temor de perder el afecto de alguien o bien perder algo muy preciado o considerado de su propiedad. Generalmente es causado por dificultades para socializar o por algún agente externo como la llegada de un hermano, o de un compañero o bien el convivir con personas celosas, por trastornos neurológicos, por imaginación o por razones reales. Se manifiesta mediante tentativas de causar daño a quien se supone que es el rival, estrategias para reclamar atención y afecto que se cree el rival ha arrebatado.

-Alimenticios. El niño que come mucho o no come. En el caso del rechazo a la comida es provocado por razones afectivas causadas por excesiva regulación alimenticia o cuando se da la alimentación en un clima de imposición. En los casos de los niños que comen mucho puede ser originado por carencias afectivas o causas biológicas.

-Rabietas. Son consideradas también como trastorno externo y se definen como estallidos violentos de mal humor provocados por deseos no satisfechos o bien por frustración. En la mayoría de las ocasiones se contrarrestan con cariño, paciencia y en caso de estar en los grupos cambiar de foco de atención para que no se contagie el mal humor.

-Los tics. Se definen como movimientos involuntarios que se repiten con frecuencia los cuales no tienen una finalidad concreta. Se producen por la intranquilidad, reacciones caprichosas e irritabilidad. Estos pueden presentarse de dos maneras; motores (parpadeo, muecas rechinar de dientes, lengua y aplaudir) y vocales (gruñidos, sorber la nariz, aclarar garganta y tos fuerte).

-Trastornos del aprendizaje. Los pequeños que lo padecen muestran alteraciones en uno o más procesos psicológicos que tienen que ver con el desarrollo del lenguaje ya sea hablado o escrito. Por tanto, este tipo de trastorno puede manifestarse mediante problemas para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o para la realización de operaciones de cálculo como la aritmética.

-Trastornos del habla. Estos son también llamados dificultades específicas de lectura muestran sobre todo dos problemas muy usuales La dislalia (se presenta por problemas de fonemas mal articulados como son la R, RR, S o la sustitución de la R por la L) y La dislexia (se define cómo la falta de habilidad de lenguaje por lo que repercute en el aprendizaje de la escritura y la lectura y es que el niño puede enfrentar barreras para reconocer los sonidos que componen una palabra). Otros síntomas pueden ser el retraso en el habla, incapacidad de hacer rimas a los 4 años, falta de dominio manual, confundir la derecha con la izquierda, incapacidad para nombrar colores y para atarse las agujetas.

Fuentes: Olmedo Alejandro. (2010) “Guía para maestros”, México Edit. CEAC educación infantil, Pp. 91; Palau Eliseo. (2010) “Aspectos básicos de la etapa infantil de los 0 a los 6 años”. México Edit. CEAC Educación infantil Pp 57; Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.(2009) “Desarrollo Humano”.China Edit Mc Graw Hill, Pp. 233.

2.7.2 Externalizados

Estos trastornos se caracterizan por manifestar conductas fuera de control ya que se pelean con frecuencia, hacen pataletas, son desobedientes y pueden llegar a ser muy destructivos. Otra de las cosas es que no ponen atención en clase ya que son muy activos. Lamentablemente al momento de diagnosticarse y más en etapas tempranas es muy complicado pues muchas de estas manifestaciones se pueden confundir con los síntomas de otras cosas. Dentro de los trastornos externalizados tenemos el siguiente recuadro:

a) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH)

Este tipo de trastorno se caracteriza por la falta de atención, hiperactividad, impulsividad cuya causa lamentablemente se desconoce aunque se cree que puede ser por herencia familiar de origen neurológico pues en diversas pruebas realizadas se muestra actividad inusual en una parte del cerebelo asociada con la parte motora. Por otro lado presenta actividad neurotransmisora anormal. Por ello para algunos de estos casos se recomiendan medicamentos, estrategias didácticas diversificadas y atención psicológica. Este trastorno se presenta más comúnmente en niños, que en niñas se puede presentar uno o más trastornos diferentes como pueden ser:

-Síndrome de Tourette. Se presenta en niños incluso menores a 2 años y se caracteriza por la aparición de tics motores que inician en una parte del cuerpo y luego se extienden en todo lo demás. Otra característica es por el uso de la coprolalia. (acción de decir obscenidades).

-Trastorno Disocial. Se caracteriza por presentar conductas como agresión a las personas, destrucción de la propiedad, robo o fraudulencia, violaciones graves a las normas escolares y del hogar.

-Trastorno Negativista desafiante. Se caracteriza por mostrar conductas como perder los estribos, discutir con los adultos, se rehúsa a cumplir reglas, molesta a los demás, acusa a otros de sus errores, es susceptible a enojarse fácilmente, es vengativo, colérico, rencoroso y resentido. Estos y otros aspectos como son la depresión, ansiedad y las dificultades del aprendizaje acompañan este síndrome. Para concluir el presente apartado cerraremos con otro tipo de trastornos llamados trastornos de desarrollo generalizados cuyos efectos en el niño son duraderos y muy graves ya que afectan su desarrollo en varios aspectos.

Fuente: Sarason Irwing G., Sarason Barbara R.(2006) “Psicopatología, psicopatología anormal: El problema de la conducta inadaptada”.México, Undécima edición. Pp 495-510.

2.7.3 Trastornos generalizados del desarrollo.

Estos trastornos aparecen temprano en la vida de los niños y afectan el desarrollo de éste en importantes áreas como la social, el lenguaje, y las capacidades cognitivas.

Estos trastornos se dividen en los siguientes:

-Autismo. A los niños que lo presentan les cuesta trabajo relacionarse; otros en cambio presentan retraso mental, un rango restringido de intereses y fuertes rutinas. Presentan dos déficits en cuanto al razonamiento abstracto o inferir en los estados mentales de otros. El otro déficit es de ejecución en cuanto al lenguaje pues algunos no llegan a hablar y los que lo hacen tienen un lenguaje estereotipado repetitivo. Otros aspectos característicos son los ataques de epilepsia, falta de contacto visual y presentan cerebros más grandes.

-Trastorno de Asperger. Este es una forma de autismo pero en menor grado. Ya que presenta deterioros en su interacción social e intereses. Además presenta patrones de conducta restringidos y repetitivos.

-Trastorno desintegrativo Infantil. Aparece hasta los 3 o 4 años ya que antes aparentan los niños ser normales. Se caracteriza por la pérdida significativa del habla, el aspecto social y el control de esfínteres. Afecta más a niños que a niñas.

-Trastorno de Rett. Este se manifiesta con microcefalia, es decir la cabeza del niño no llega a crecer normalmente. Este afecta solamente a las niñas y es una enfermedad que las ataca desde los 5 meses de desarrollo por lo que cuando se presenta las niñas pierden varias habilidades desde motoras hasta el lenguaje.

-Trastorno del espectro Autista Se le llama "trastorno de espectro" porque diferentes personas que pueden tener una gran cantidad de síntomas distintos a los

anteriormente citados como problemas para socializar, no establecer contacto visual, tener intereses y aspiraciones limitadas, pueden estar cantando, contando o realizando acciones repetidas veces, son aislados y en ocasiones tienden a enojarse si su espacio es transgredido por alguien a quien ellos no reconocen. Como en los anteriores casos no se conocen las causas de éste aunque se cree que tienen que ver con aspectos de herencia familiar y del entorno.

Fuentes: Sarason Irwing G., Sarason Barbara R.(2006) “Psicopatología, psicopatología anormal: El problema de la conducta inadaptada”.México, Undécima edición. Pp 495-510; Heward William L. (1998) “Niños excepcionales, Una introducción a la educación especial”. España, Quinta edición. Pp. 526-530.

En resumen, podemos apreciar en el presente capítulo que se han expuesto aspectos primordiales dentro del preescolar que no podemos pasar por alto, desde los propósitos de la educación preescolar y los diversos instrumentos que se utilizan para comprobar que dichos propósitos se vayan cumpliendo. Tales instrumentos serán retomados en el capítulo IV ya que se expondrán los resultados basándonos en la aplicación de éstos a los alumnos. Por otra parte no podríamos hablar de los propósitos y los instrumentos de medición aplicables en el aula sin comprender como es que se va dando el desarrollo en los niños en la etapa del preescolar pues esa información nos ayudará a comprender que tales propósitos van acorde al desarrollo evolutivo de los niños en ésta etapa. Se ha ampliado la información desde el desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo, nutriendo éstos apartados, se han colocado ejemplos que han sido extractados con experiencia adquirida de la labor en los jardines, es decir no son ejemplos extraídos de libros ni tampoco inventados, sino observados en el trabajo diario dentro de las aulas del preescolar. Para finalizar se ha considerado importante hacer mención de la alteraciones que sufren los alumnos en éstas edades pues cada vez es mas frecuente encontrar a alumnos con dichos padecimientos en los preescolares puesto que muchos de ellos ya no son atendidos en aulas de educación especial sino que es más común trabajar con ellos dentro de un

entorno escolar mas normalizado y no especializado. Aunado a ello es importante conocer e identificar las afectaciones que se presentan en éstas etapas y como poder atenderlas desde la perspectiva de la educación musical. Por ejemplo los niños con problemas de lenguaje, ansiedad, rabietas, sociales, afectivos, entre otros pueden atenderse y contrarrestarse mediante la educación musical. En el capitulo V veremos que actividades lúdico- musicales pueden matizar algunos problemas y/o desórdenes; por ello es imprescindible que el docente tenga una comunicación clara con la educadora para conocer el grupo y sus problemáticas además de tener la habilidad de ser observador ya que esta habilidad le dara la capacidad de identificar las necesidades de los niños y ratificar lo mencionado por la educadora. Otra habilidad indispensable es la asertividad para que las actividades que aplique en el aula tengan efecto positivo en los niños y no solamente recaigan en actividades para entretener y pasar el tiempo de la sesión.

CAPITULO

III

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL: CORRIENTES PEDAGÓGICAS MUSICALES Y LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN EL NIVEL PREESCOLAR

3.1 Corrientes pedagógico-musicales.

Todos los seres humanos somos capaces de crear y producir música (Peretz, 2008) y en este sentido Howard Gardner (1999) la ubica como una de las variadas inteligencias del ser humano. Es por esta razón que la inteligencia musical debe de desarrollarse en la etapa del preescolar o también llamada infancia temprana ya que si en ésta etapa se llegan a dotar a los niños y niñas de estímulos musicales; esto puede influir positivamente en su aprecio por ésta (Denac, 2008). Por tanto y para complementar todo el esquema del marco teórico referencial, en el presente capítulo se expondrán diversas corrientes pedagógico-musicales cuyo diseño fue hecho con la intención de que los niños pudieran realizar las actividades musicales de manera eficiente (Standley, 2008). Y además de ello encontrar en las sesiones de música un soporte valioso que propiciará su aprendizaje. Posteriormente ya que hayamos abordado las corrientes pedagógicas musicales continuaremos con la exploración de la literatura científica referente la música y su relación con los procesos cerebrales.

1. Zoltán Kodaly.

Realizó una importante labor como recopilador de canciones y danzas tradicionales. Consideraba que la voz humana era la mejor manera de adquirir las aptitudes musicales (Kodaly 1964). Desarrolló su método que manejaba los siguientes elementos:

- a) Uso de la fonomimia o canto con las manos
- b) Implementación del sistema relativo conocido como do móvil

c) Manejo de las palabras rítmicas. Las negras duran un tiempo por lo que pueden representarse con una palabra rítmica (Organization of American Kodaly Educator, 2010). Por ejemplo la negra que presenta una sola sílaba, (Ta, La, Pez, etc.). Las corcheas generalmente vienen por parejas por lo que se pueden representar con palabras rítmica que usen dos silabas (coco, piña, titi, etc.). Los tresillos vienen siempre en grupo de tres por lo que se usaran palabras rítmicas que tengan 3 silabas (Plátano, México, etc.) y las dobles corcheas que pueden utilizar palabras con cuatro sílabas (tómatalo, tacataca).

2. Carl Orff.

Otro gran pedagogo musical fue Carl Orff cuya obra consideraba la palabra, sonido y movimiento y danza en el niño como elementos naturales de éste (Woody,2012). Su método tiene las siguientes características:

- a) Considera la espontaneidad como la naturaleza que parte del propio niño. De ahí deviene la improvisación.
- b) Parte de lo más simple a lo más complicado progresivamente.
- c) Se deja guiar por la intuición y por el manejo de los sentidos.
- d) Equilibrio de Fuerzas: Espiritual, Moral y Física.
- e) Considera la música como un hecho social.
- f) Se basó en rimas infantiles, fórmulas mágicas, adivinanzas y pregones propios de su lugar de origen
- g) Utiliza el do móvil del método Kodaly
- h) Usa movimientos corporales como aplaudir, usar la boca utilizando sonidos guturales, silbar, realizar chasquidos de los dedos y otras partes de nuestro cuerpo al

mismo tiempo por lo que llega a realizar birritmia (dos ritmos con distintas partes del cuerpo).

i) Realiza juegos de espejo o eco rítmico.

j) Utiliza los llamados "instrumentos Orff" (en realidad Orff no los inventó ni los llamó de esa manera) los cuales se dividen en maderas como son las claves, castañuela de mango, caja china y temple block. Membranófonos como el bongó, pandero, pandereta, congas, tambor y caja. Instrumentos de metal como platos, campanas, crótalos, cascabel, sonaja, y triángulo e instrumentos de placa o lámina como son el carrillón soprano y alto, xilófono soprano, alto y bajo, metalófono soprano, alto y bajo (American Orff Schulwerk Association, 2011).

3. Montessori.

El método Montessori se basa precisamente en la filosofía de que los niños van desarrollando su propio auto-control y deseo por aprender (Montessori, 1912). En el caso de niños que son débiles visuales aporta una serie de actividades para el desarrollo del oído (Montessori, 1967). Dichas actividades consisten en las siguientes:

a) Ejercicios de reconocimiento de ritmos, acentos, pulsos, timbres de instrumentos, altura, intensidad y duración tanto de notas como de silencios.

b) Construcción o uso de instrumentos sencillos (triángulos, campanas o platillos) con la intención de sentir las vibraciones en los dedos.

4. Dalcroze.

Consideraba que la música es de naturaleza motriz y dinámica por lo que no se dependía nada más del oído, sino también del juego muscular y del Sistema Nervioso Central; es decir, el organismo entero (Bell,2009). Las características de su propuesta son las siguientes:

a) Maneja conceptos como Direccionalidad, Lateralidad, Ubicación Espacial Arriba-Abajo, Dentro-Fuera (Johnson, 1993).

b) Según Gaines (2009) Dalcroze maneja como partes esenciales el tiempo (lapso en que el alumno realiza o manifiesta por medio del cuerpo cada una de las figuras rítmicas), el espacio (es el entorno que nos rodea) y Energía (cuidando que sea la adecuada para cada uno de los movimientos).

c) Manejo de la Eutonía (Johnson, 1993) se define como el manejo del buen tono muscular que llevan a un control de movimientos corporales y respiración. La Euritmia que según la sociedad de américa Dalcroze (2011) consiste en moverse de modo armonioso para lograr la expresión correcta de los estados de ánimo.

d) Concientización del ritmo a través de los latidos del corazón, la respiración y la marcha y el adecuado uso de figuras y pentagramas en el piso para la utilización de gestos y movimientos corporales.

f) Sus ejercicios generalmente estimulan la atención, la concentración, la ejercitación del cuerpo, la reacción rápida y el autodomínio (Caldwell, 1993). Por otro lado promueven la ejercitación del oído y la exploración del espacio de manera grupal o individual.

g) Aplica el contraste musical mediante cambios de velocidades (agógica) y cambios de volumen o intensidad por medio de palmadas fuertes, medianas o suaves (Mead, 1996).

4. Murray Schafer.

Creador de “El rinoceronte en el aula” el cual consiste en la improvisación, experimentación, ejecución y composición libre y espontanea de elementos sonoros que permiten al niño experimentar los sonidos en formas que rompen los esquemas tradicionales (Olmedo Alejandro., 2010). Insiste en muchas de sus propuestas pedagógicas que mediante actividades atractivas y motivadoras se deben generar

experiencias en las que se aleje a los niños del papel (partitura y pizarrón) y se genere música como resultado de escuchar, escucharse y desarrollando un juicio crítico. Por otro lado se cree que el aporte más significativo de Schafer es la propuesta de trabajar haciendo música con el Soundscape (todos los ruidos y sonidos que percibimos de nuestro entorno). Soundscape resulta complejo pues estamos hablando de unificar en un solo término todos los ruidos y sonidos en nuestro entorno (Educación musical, 2013). Las características de sus actividades son las siguientes:

- a) La utilización de un musicograma que consiste en la exploración de una obra a partir de cualquier material, convencional o no, utilizando un código cuya simbología puede ser creada por uno mismo y ejecutando movimientos que van marcando pulsaciones de tiempo.
- b) La aplicación de actividades que nos permitan descubrir el paisaje sonoro del mundo por medio de la escucha de los sonidos del entorno mediante la utilización de sonidos itinerantes y onomatopeyas.

5. Shinichi Suzuki.

Su método consiste en el aprendizaje específico del violín sin embargo presenta características que son aplicables en otros instrumentos (Suzuki Association of the Americas). Dichas características son las siguientes:

1. El ser humano es producto del ambiente que le rodea, por ello cuanto antes, es mejor la estimulación y el contacto; no sólo en música, sino en todo el aprendizaje ya que el niño aprende por imitación y la repetición de la experiencia (Garner, 2008).
2. Los niños aprenden mejor viendo a otros niños de su edad realizar los mismos ejercicios y en algunos casos los más adelantados ayudan a los más rezagados. Por otra parte se considera indispensable la importancia de la familia en la educación del niño (Suzuki Association of the Americas).

Hasta este punto hemos expuesto las corrientes pedagógico-musicales más significativas y destacadas y de las cuales se pueden desprender diversas situaciones

didácticas que atienden los propósitos de la educación preescolar y los objetivos plasmados dentro de los planes de estudio del preescolar para con respecto a la educación musical.

Un buen ejemplo de ello podría ser la utilización de cantos y juegos ya practicados por los niños tal y como son zapatito blanco, de tin Marín, arroz con leche entre otros para complementar actividades más complejas y en este caso estaríamos utilizando el sistema de Carl Orff que consiste en la aplicación de cantos y rondas de la localidad. Otro aspecto de esta corriente es la utilización de diferentes partes del cuerpo para realizar ejercicios ritmicos donde vayan aprendiendo las figuras musicales básicas. Otros ejemplos son la utilización de los musicogramas y la aplicación de onomatopeyas para ilustrar sonidos de la naturaleza (paisajes sonoros). Éstos últimos son pertenecientes a la corriente de Murray shafer.

Éstas son algunas actividades que se aplican dentro del preescolar y que tienen sustento de las corrientes pedagógico musicales. Dichas actividades tienen como fin adaptar los aspectos básicos de la música poniendo a la mano de los niños las bondades de la educación musical. Dichas bondades recordemos propician la producción de redes neuronales únicas y la producción de dopamina la cual mitiga los efectos del estrés infantil y la depresión entre otros padecimientos. Por todo esto es muy importante que los docentes de música conozcan las corrientes y las actividades que se desprenden de ellas para que de ésta forma realicen una labor docente eficiente, pertinente, consciente y asertiva.

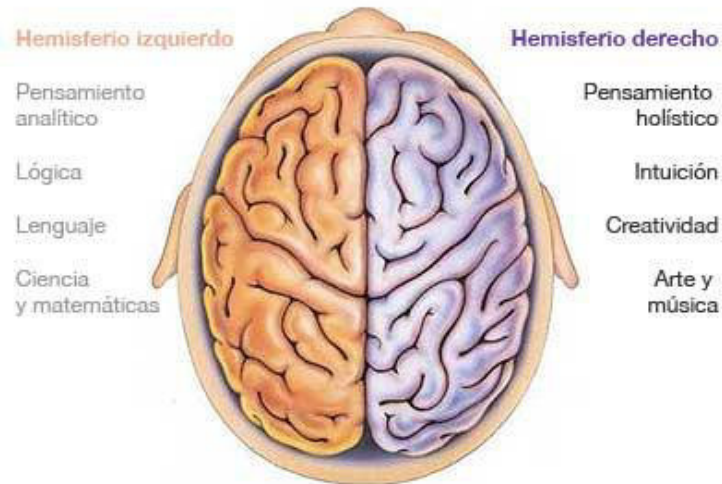
Para conocer más a fondo la relación que existe entre la música y las funciones cerebrales expondremos en el siguiente apartado titulado “la música y el cerebro” las partes del cerebro y cuales de éstas se activan al momento de que el alumno entra en contacto con ella.

3.2 La música y el cerebro.

Según Despina (1989) el cerebro humano se divide en dos partes: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Generalmente es considerado el hemisferio izquierdo para las operaciones o bien el pensamiento más formal; en cambio el derecho para la fantasía y la imaginación. En el caso de la música se creía originalmente que se concebía solamente como una función exclusiva del hemisferio derecho; actualmente se ha desmentido esta idea pues ahora sabemos que el ejercicio de la música involucra ambos hemisferios (Peretz, 1994; Odam, 1995; Patel, 2002). Y esto se ha podido comprobar gracias a los estudios realizados en el campo del funcionamiento del cerebro con respecto a la música mediante encefalogramas y la imagen por la resonancia magnética (Koelsch, Fritz, Shulze Alsop, Schlaug, 2005).

Por otro lado para entender mejor el funcionamiento del cerebro Despina (1989) en su libro “Música y Cerebro” nos explica que el hemisferio izquierdo se encarga del desarrollo del lenguaje y quienes son más beneficiadas por éste son las mujeres pues esta parte del cerebro se desarrolla con más facilidad que en el hombre (Despina 1989); es por tanto que las niñas desde las etapas del preescolar tienden a desarrollar y dominar mejor el lenguaje que los niños (Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth, 2009). En el caso del hombre el hemisferio izquierdo sirve para el funcionamiento analítico. En el caso del hemisferio derecho a las mujeres les brinda una facilidad de memorización de estímulos formales y fortuitos como es el de recordar aromas o colores. Para los hombres el hemisferio derecho nos permite establecer relaciones a la vez de orden espacial y formal y mantenerlas fuera de los campos posibles sensoriales (Despina, 1989). Es por esto que podemos asumir dos cosas: primero, que el hemisferio derecho y sus aptitudes se desarrollan con más velocidad en los hombres que en las mujeres mientras que en el hemisferio izquierdo y sus aptitudes se desarrollan más rápido en las mujeres lo que las vuelve más hábiles en el plano del lenguaje. En el caso de los hombres cuya tendencia por el desarrollo del hemisferio izquierdo tarda hasta la pubertad les permite desarrollar tareas video-espaciales como

son las matemáticas, la mecánica, etcétera (Despins ,1989; Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.2009).



Fuente: Proyéctate Ahora (2011) “Los hemisferios del cerebro” Recuperado de: http://farm8.staticflickr.com/7170/6427551489_a1586d146c.jpg.

Si observamos con cuidado en la figura superior están muy bien segmentadas las funciones de uno y otro hemisferio sin embargo eso no significa que cada hemisferio trabaja de manera separada como lo hemos expuesto anteriormente pues la mayoría de las veces funcionan de manera conjunta (Despins, 1989; Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM, 2011).

Por ejemplo, para memorizar cualquier dato podríamos utilizar alguna técnica de memorización (mnemotecnia) tendríamos que combinar funciones de ambos hemisferios; por ejemplo, si al leer una partitura yo encuentro un par de corcheas, éstas las puedo memorizar (al menos su ritmo) como un par de botes de pelota o pronunciando una palabra formada de dos sílabas donde la acentuación recaiga en la primer sílaba como coco, piña etc. En estos casos asociamos el concepto de las dos corcheas con la sensación que tenemos de manera kinestésica y verbal lo que da como resultado el que podamos asimilar sin problemas y ejecutar de manera precisa esas corcheas. En este caso el hemisferio izquierdo codifica y comprende que las corcheas

juntas conforman un tiempo y el hemisferio derecho pone en relieve la sensación de esas corcheas para que así podamos realizarlas (Schlaug G.,2001) Este mismo proceso ocurre con la utilización de las palabras rítmicas ya que cuando se dice que los músicos profesionales manifiestan una mayor bilateralidad; es decir, labor e interconexión de ambos hemisferios y que en situaciones donde las tareas de los músicos son complejas como el caso de identificar y descifrar timbre, altura, sonoridad, ritmo (como en un dictado rítmico melódico) intervienen las labores de ambos hemisferios donde no hay superioridad entre uno y otro sino más bien un trabajo bien coordinado (Schlaug G.,2001;Despins, 1989). Es por estas razones que se dice que el cerebro de un músico es diferente ya que a través de este arte (la música) logra desarrollar canales de interacción entre uno y otro hemisferio, lo que genera una mejor funcionalidad por el trabajo conjunto de diversos módulos cerebrales (Peretz, 2006). Es por esto que es muy importante la materia de música desde las primeras etapas ya que propicia la mielinización e interacción de ambos hemisferios cerebrales de los niños (Brown, Benedett, Armstead ,2010), la cual se logra a través de las actividades lúdico-musicales (Jänke, 2009). Por ejemplo; el distinguir los diferentes timbres de los instrumentos. El niño identifica visualmente y comprende el concepto del nombre del instrumento y lo asocia con el sonido o timbre característico (Trainor et. al 2009). Al momento de escuchar dicho instrumento el niño relaciona el nombre con el sonido lo que le ayuda de manera eficaz a identificarlo. Por todo esto es que en la práctica docente se deben buscar actividades que en primera instancia sean acordes a la edad del niño, le sean retadoras y, por supuesto, le permitan establecer vínculos entre sus dos hemisferios tal y como se expresa en el siguiente fragmento: “En la enseñanza hay que armonizar las estrategias para que se adapten al ritmo de cada niño y le permitan establecer un equilibrio dinámico entre los recursos monológicos de su hemisferio izquierdo y las potencialidades artísticas y holológicas de su hemisferio derecho pues el desarrollar sólo las capacidades del hemisferio izquierdo al comienzo del aprendizaje escolar es un error. Hablar de la relación que existe entre el éxito escolar y la creatividad tal vez sea palpar los efectos del entrenamiento excesivo de las capacidades verbales en detrimento de las no verbales. En efecto podemos proceder mediante un análisis o síntesis para resolver las dificultades, con tal de que no nos encerremos en un solo enfoque; pues el

desconocimiento de uno u otro traerá consigo una elección que, inevitablemente, será menos eficaz (Despins,1989)”.

Por fortuna, en los nuevos modelos educativos se proponen diversas maneras de enseñar basadas en las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1999) donde se exponen diferentes tipos de inteligencias como la lingüística, musical, lógica-matemática, inteligencia espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y la inteligencia existencial. La inteligencia musical según Gardner viene descrita en el siguiente fragmento: “La inteligencia musical o también llamada “Object-Free”, o libre de los objetos, que no está relacionada con el mundo físico posee su ubicación neurológica en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal. Esta inteligencia incluye la “capacidad de percibir las formas musicales” que se traduce en poseer una facilidad para la composición, la interpretación, la transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos. Se presenta con una “sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente (Shannon Alicia Marie, 2013; Gardner Howard, 1999)”

Este tipo de inteligencia se puede apreciar muy bien dentro de las aulas en alumnos que por ejemplo pasan mucho tiempo cantando o bien demuestran gusto especial por escuchar música, tocar instrumentos, asistiendo a conciertos, creando música, o tarareando cuando estudian (Shannon Alicia Marie, 2013). Por otra parte, Gardner (1999) hace una analogía muy interesante de la música con respecto a la lingüística lo cual se puede apreciar en el siguiente fragmento:“(…) En mi opinión, la inteligencia musical es casi paralela estructuralmente a la inteligencia lingüística, y no tiene sentido científico ni lógico llamar a una (lingüística) una inteligencia y la otra (musical) un talento”. Es por esto que podemos considerar que tanto el gusto así como las aptitudes musicales se pueden cultivar y no considerarlas cómo un talento especial del cual gozan solamente algunos individuos sino tiene carácter abierto y democrático hacia todos. Esta afirmación se asemeja a otra que realiza Victor Wooten (bajista profesional) en su ponencia TED¹⁵ de 2013 (conferencias con duración de 15 a 20 minutos) donde asevera

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=2wW1Nu3jN14>

que el aprendizaje musical así como la lengua materna debe aprenderse de manera natural, gradual y por supuesto desde pequeños. Victor Wooten (2013) expone su caso en el que él aprendió música apoyado de sus hermanos mayores y por supuesto de una manera muy similar al lenguaje ¿pero, cual es esa manera? Según Wooten ésta fue primero sembrando en él una musicalidad, es decir antes de tocar un instrumento primero tuvo contacto auditivo y kinestésico con distintos géneros musicales desde la utilización de su cuerpo para posteriormente aplicarlo a un instrumento. Otro punto interesante que mencionó es que en el aprendizaje de la música es importante aprender a comunicarse. Wooten lo denomina cómo “el tener algo que decir” y pone el ejemplo que cuando los niños son pequeños ellos no manejan el lenguaje como una persona adulta sin embargo logran comunicarse a través de palabras y frases (usualmente mal pronunciadas) lo cual con ayuda de sus familiares lograrán poco a poco a mejorar conforme vayan creciendo. Para finalizar, Wooten entre otras cosas explicó que la música no es un aspecto orientado solamente a “eruditos musicales o talentosos” sino más bien es un aspecto universal del ser humano el cual debe de ser debidamente estimulado y trabajado desde etapas tempranas. Kenney (2009) por su parte asegura que las producciones vocales y líneas cantadas manejan los mismos procesos cerebrales Por lo que podemos entender que el canto en preescolar estimula el habla de los niños. Otras ventajas que ofrece el entrenamiento musical en el aspecto del lenguaje en preescolar es que los alumnos tienden a dominar más rápido el lenguaje que aquellos que no han tenido entrenamiento musical (Bernhardt, Smith Smith 1992), estimula la memoria (Legg,2009),e incluso estimula a aquellos niños diagnosticados con retraso en su lenguaje (Seeman,2008) e incluso la acción de tocar instrumentos estimula el lenguaje ya que activa redes neuronales que se ven implicadas con el desarrollo del lenguaje (Gaab et al, 2005).

Por todo esto sería interesante observar si en las aulas de los preescolares verdaderamente se están rompiendo los viejos modelos de enseñanza para dar paso a las nuevas tendencias educativas que favorecen el aprendizaje múltiple de los alumnos y que propician ambientes en los que los alumnos se sienten cómodos de aprender de

acuerdo a sus habilidades y de esta forma no lleguen a rezagarse y mucho menos dejen de estudiar.

Hasta ahora hemos visto de una manera rápida y sintetizada lo que genera la música en el cerebro y aunado a ello cómo la enseñanza de la música deberá de ser democrática olvidando viejas teorías cimentadas en ideas que solamente provocan la segregación escolar. Ahora en el siguiente apartado nos enfocaremos a realizar una descripción detallada y profunda cuyo punto será en mostrarnos lo que pasa en nuestro cerebro cuando escuchamos, leemos, ejecutamos, componemos, improvisamos, entre otras acciones relacionadas con la música incluyendo algunos trastornos relacionados con ésta.

3.3 La música, el cerebro y los procesos mentales.

Es importante también analizar qué ocurre dentro de nuestra cabeza cuando escuchamos música ya que generalmente observamos lo evidente, lo que podemos apreciar a simple vista, pero ¿realmente todo el proceso de la música se centra a lo meramente observable? Con ayuda de las nuevas tecnologías podemos comprobar que no es solamente aquello que vemos digno de revisión pues también en nuestro interior suceden cosas maravillosas, es sencillamente increíble. Por ejemplo, cuando me encuentro impartiendo sesión de identificación de alturas, sonidos o bien ejecución de instrumento como flauta o pandero a mis alumnos de preescolar constantemente me pregunto ¿cómo se llevarán a cabo sus procesos cognitivos y neurológicos en sus cerebros?, ¿por qué algunos alumnos alcanzan los propósitos establecidos y otros no, siendo que se han esforzado de la misma manera?, ¿por qué existen alumnos con oído absoluto¹⁶ y alumnos que presentan cierto grado de amusia¹⁷? ¿Cómo y de qué manera se puede apoyar a los alumnos más rezagados en este ámbito? ¿Si la aprehensión de los sonidos depende mucho de los procesos de mielinización; es decir la labor conjunta de ambos hemisferios? Entonces, ¿es posible creer que la mayoría de las ocasiones por la

¹⁶ Capacidad de una persona de identificar las notas por su nombre sin una referencia aparente.

¹⁷ Entiendase por amusia a la incapacidad de detectar o reproducir los ritmos, alturas o tonos de los sonidos.

que los alumnos no logran asimilarlos es debido a que entre uno y otro hemisferio existe algún tipo de inhibición? Un caso con respecto a la música y las relaciones hemisféricas cerebrales es el descrito en el libro Musicofilia de Oliver Sacks (2009) donde expone que la mayoría de los problemas de lenguaje de aspecto neurológico son debidos a que un hemisferio (en este caso el derecho) inhibe al izquierdo (encargado del lenguaje) lo que provoca que el paciente no logre articular las palabras correctamente. Y que para contrarrestar esta situación el autor sugiere poner a trabajar al hemisferio derecho; es decir, por medio del canto la persona puede superar esta situación de manera que al ocupar al hemisferio derecho (hemisferio encargado del canto y actividades artísticas), éste deja de inhibir al hemisferio izquierdo y es entonces que la persona puede articular palabras (mediante el canto) sin problemas. ¿No podrá este mismo principio aplicarse en la enseñanza de la música (y otras áreas) que tiene muchas veces por objetivo que el alumno perciba y asimile los sonidos y entonces suponer que muchas ocasiones el fracaso del estudio de los sonidos o mejor dicho del entrenamiento del oído es debido a una especie de inhibición entre los hemisferios? y suponiendo que así sea ¿Qué estrategias podrían emplearse para superar esta situación? Estas preguntas podrían ser respondidas mediante un estudio concienzudo de estos aspectos, sin embargo no es objetivo del presente estudio explorar a profundidad estos aspectos pero sí mencionar los más significativos, sobre todo para entender cómo es que trabaja el cerebro de los alumnos al verse expuesto a los estímulos musicales.

A continuación se realizará una descripción de los procesos que se dan en el cerebro y su relación con la música mediante un esquema que hemos realizado:

1. Al escuchar la música, en el cerebro se activan 2 módulos: el del lenguaje (hemisferio izquierdo) y el del ritmo y tono (hemisferio derecho).
2. La información musical pasa por el tallo cerebral y el meso encéfalo y llega hasta el córtex auditivo.
3. La información se procesa en el córtex auditivo primario y el secundario.

4. Cuando cantamos, la parte del léxico musical se conecta con el fonológico y se produce lo que es llamado la planificación vocal. Es decir, hay un incremento en la actividad de estructuras motoras bilaterales con predominancia en el hemisferio derecho. Particularmente en regiones auditivas, insulares y premotoras. Por otra parte la acción del canto propicia la producción del neurotransmisor acetilcolina que estimula la memoria, la concentración y las funciones cognitivas en general.

5. Durante la interpretación musical se requieren 3 elementos:

a) Coordinación del ritmo y el movimiento: Se activan regiones corticales, subcorticales, cerebelo, ganglios basales, el área motora suplementaria y el córtex premotor dorsal)

b) Secuenciación y ejecución: Se activan el cerebelo, ganglios basales, área motora suplementaria, área premotora suplementaria, córtex premotor y prefrontal.

c) Ejecución y organización espacial: Córtex parietal sensoriomotor y premotor.

6. Mientras se toca un instrumento, e incluso al escuchar música, nuestro cerebro lleva a cabo interacciones audiomotoras las cuales pueden ser de dos tipos:

a) Proalimentación: El sistema auditivo influye preponderantemente en el acto motor de manera predictiva (anticipa lo que va a escucharse durante y antes de tocar las notas) como cuando se toca algo bien ensayado.

b) Retrolimentación: El músico va ajustando tono, como cuando tocamos y estamos al pendiente de los cambios sin conocerlos. Este es en el caso de la improvisación.

7. Cuando se lee música: se estimulan las regiones temporoparietooccipitales encargadas del tono, existe activación del córtex parietal cortical superior y activación de las regiones temporooccipitales derechas que se encargan de descifrar las partituras.

8. En el caso de imaginar o recordar música se activan los córtex auditivo y frontal.

a) Con la música con letra (canciones): se activa el córtex frontal y, simultáneamente, el córtex auditivo nos ayuda a discernir entre lo imaginario y lo real.

b) Con la música instrumental: se activa el córtex auditivo derecho relacionado con el tono.

c) Cuando se imagina que está tocando: Se activan los lóbulos frontales, cerebelo, lóbulo parietal y el área motora suplementaria.

9. Para aprender una nueva pieza y recordarla se utilizan técnicas auditivas, cinestésicas y visuales (“Working Memory”) donde se activan el córtex auditivo derecho, áreas frontales, inferiofrontales, y dorsolaterales.

10. Para el reconocimiento de melodías, las áreas involucradas son el surco temporal superior derecho e izquierdo, el planum temporale, el área motora suplementaria y el giro inferofrontal izquierdo.

11. En el caso de las emociones que nos produce la música, se activa la ruta subcortical en la que el sistema límbico desempeña un papel fundamental. Por otra parte, el núcleo de accumbens se activa cuando escuchamos música agradable y decrece la activación de la amígdala cuando escuchamos música relajante. Aunque por el contrario, cuando escuchamos música disonante, el giro hipocampal y la amígdala son estructuras clave.

12. La escucha de música que genera movimiento, canto y baile activan zonas del sistema nervioso central y del sistema nervioso autónomo; propicia la estimulación del encéfalo y el córtex cerebral donde se encuentra el ácido gamma amino butírico que controla las sensaciones de miedo y el estrés y además contribuye al desarrollo de una autoestima sana. Por otra parte, permite la producción de dopamina e incentiva la generación de ondas cerebrales Gamma cuyos efectos son la mejora en la atención,

concentración y resolución de problemas.

13. El escuchar música de carácter reflexivo permite que el cerebro genere ondas Alpha las cuales propician el estado de meditación y reflexión así como la sensación de paz pues favorecen la producción de serotonina que es considerada como “el neurotransmisor de la felicidad” y la Dopamina que brinda una sensación de placer; además, activa las hormonas endocrinas y oxitocinas que incitan el sentido de pertenencia y presentan incidencia sobre todo en el ciclo del sueño

14. Al bailar se estimulan áreas como el hipocampo, el área del cerebro que regula memoria, el estado de ánimo, y las zonas relacionadas con la coordinación del cuerpo. Se refuerzan además patrones mentales de movimiento y coordinación además de inducirse la liberación de endorfinas y otros neurotransmisores relacionados con el afecto y el amor, lo que ayuda a prevenir la depresión (Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM 2011).

15. Oído o Tono absoluto. Consiste en que al percibir cualquier estímulo sonoro inmediatamente la persona que lo escucha identifica el sonido identificando una altura o tono determinado; es decir, la persona puede discernir si el sonido es un Si Bemol, Re sostenido o Fa natural. Las personas que presentan este tipo de habilidad, según se ha comprobado, presentan un mayor tamaño en el plano temporal izquierdo así como una hiperconectividad entre el giro temporal superior posterior y el giro temporal medial posterior izquierdo Cabe mencionar que este tipo de habilidad se adquiere si se inicia el entrenamiento musical en edades muy tempranas (Sacks Oliver, 2009).”

17. Sinestesia. Se define como la habilidad de percibir estímulos sensoriales pero no propiamente con los sentidos que se corresponden. Por ejemplo, percibir sonidos con los ojos o imágenes con el tacto. En este caso, sería identificar sonidos por medio de colores. En teoría todos podríamos desarrollar sinestesia ya que antes de los 3 meses de vida nuestros sentidos están unificados pero pasando estos 3 meses se va perdiendo esta habilidad debido a la maduración cortical. Las personas con sinestesia presentan una activación simultánea o coactivación de dos o más zonas sensoriales del córtex

cerebral (Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM, 2011) y de acuerdo con estudios realizados por Galton se presenta comúnmente en la infancia y desaparece en la adolescencia.

18. Alteraciones neurológicas musicales. Finalizaremos esta parte con la enunciación de algunos trastornos generados desde la parte neurológica y que tiene que ver con la música.

a) Epilepsia Musicogénica: Estos son ataques de epilepsia originados por la música o un sonido en particular. Un ejemplo de éste lo podemos observar en la película “Naranja mecánica” donde el protagonista sufría de ataques cada vez que escuchaba determinada melodía.

b) Alucinaciones musicales: consisten en escuchar sonidos inexistentes y repetitivos además de ser impredecibles ya que en cualquier momento se pueden producir. Cuando ocurre esto hay un incremento en la perfusión del lóbulo temporal posterior bilateral de los ganglios basales derechos del cerebelo y el córtex ínfero frontal. Se dividen en 3 tipos los cuales son neurológicos (producidos por lesiones en el encéfalo, o en uno de los dos hemisferios aunque también se pueden producir por ataques de epilepsia), sordera (este es el más común de origen coclear y vienen implicados la red córtex frontal con el córtex auditivo, implicado en la imagería musical) y psiquiátrico (cuando se sufre de depresión, esquizofrenia, alcoholismo y trastorno obsesivo compulsivo).

c) Distoria focal en los músicos: Se debe principalmente a razones de excesivo trabajo o ensayo y presentan el input sensorial y el output motor anormales, lo que dificulta enormemente la coordinación y la capacidad para tocar un instrumento.

d) Amusia: se define como un trastorno causado por un daño cerebral que puede darse en la percepción, producción, lectura o escritura de la música. Podemos encontrar diferentes tipos de amusia dependiendo de la parte dañada del cerebro, por ejemplo, si es de la parte motora, la amusia que se manifestará podrá ser oral

expresiva (dificultad para cantar, silbar o tararear), instrumental o apraxia musical (no se puede tocar un instrumento) o agrafia musical (no es posible escribir música). En el caso de tener algún daño en la percepción la amusia podrá ser amusia sensorial o receptiva (afecta la capacidad para discriminar tonos), amusia amnésica (limita la capacidad para identificar canciones familiares) y alexia musical (se afecta la capacidad para leer música).

e) Otros trastornos: Según García Hurtado (2009) hay que hacer una diferenciación en los aspectos de la percepción (sistema de entrada o bien los estímulos que recibe el individuo) y los trastornos que se presentan en ella y en el aspecto de la expresión (sistema de salida o bien lo que el individuo expresa y/o produce). A continuación enunciaremos los trastornos que nos menciona García hurtado (algunos de estos ya han sido enunciados sin embargo los volvemos a enlistar para incluirlos dentro de éstas clasificaciones):

-Percepción o entrada: arritmia (impedimento para percibir el ritmo), agnosia (impedimento para percibir correctamente sonidos verbales y/o musicales), alexia musical (impedimentos para la lectura musical).

-Expresión o salida: avocalia (impedimentos para desarrollar ritmo y una línea melódica en el ejercicio del canto), amúsica instrumental (complicaciones en la práctica instrumental) y agrafia musical (impedimentos para escribir música).

Fuente: Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM. Música y cerebro (2011) “Fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales” .España Edit Rev Neurol; Pp: 45-55.; Sacks Oliver. (2009).” Musicofilia, relatos de la música y el cerebro.” México Edit. Anagrama, colección Argumentos. Pp 217; Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM.(2011) “Música y cerebro (II): evidencias cerebrales; del entrenamiento musical”. España Edit Rev Neurol; Pp 745; Schlaug G.(2001) “The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation”. Unite states, Edit N Y

Acad Sci;Pp:281-99;Cerebros Modificados (2010) “Cerebro y Baile” Recuperado de: <https://rv2010.wordpress.com/lo-que-esta-in/cerebro-y-baile/>; García Hurtado Mercedes (2009) “El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica” Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, Pp 46 .; Jauset Berrocal Jordi A. (2011) Música Neurociencia y psicología: la música, sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas. Barcelona Edit. UDC 3ra edición.Pp 24-76.

A continuación se expondrán una serie de gráficas que esquematiza donde se remarca el hemisferio que está implicado según el trastorno.

-Sistema de entrada (percepción musical).

FUNCIONES PERCEPTIVAS 7	IMPLICACIÓN CEREBRAL	ALTERACIÓN
de sonidos verbales de sonidos musicales (melodía)	H. Izquierdo H. Derecho	Agnosia
del ritmo	H. Izquierdo	Arritmia
de la intensidad y el timbre	H. Derecho	
de melodías familiares o inéditas, percepción auditiva, apreciación musical.	H. Derecho (Si existe adiestramiento musical: H. Izquierdo)	
Lectura musical	Preponderancia del H. Izquierdo	Alexia musical

-Sistema de salida (producción musical).

FUNCIONES EXPRESIVAS. 8	IMPLICACIÓN CEREBRAL	ALTERACIÓN
Del canto: -línea melódica -desarrollo rítmico	H. derecho H. izquierdo	Avocalia
Imitación rítmica	H. izquierdo	
Creatividad	H. Derecho	
Escritura musical	H. izquierdo	Agrafía musical
Práctica instrumental	Adiestramiento musical: H. Izquierdo	Amúsica instrumental

Fuente: García Hurtado Mercedes (2009) “El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica” Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp 46-47.

Hasta ahora, en este tercer capítulo se han abordado las diferentes corrientes pedagógico musicales y sobre todo se ha remarcado que es muy importante que todo este trasfondo teórico es de vital importancia para que el docente de música conozca y comprenda a que corriente o corrientes pertenecen las actividades que se aplican dentro del aula y por supuesto el saber cómo, cuando, a quienes, porqué y para qué aplicarlas. Por otro lado, también se ha demostrado la importancia de la música en el desarrollo de las funciones cerebrales. Primero, desde una perspectiva intelectual o bien cognoscitiva hasta una visión neurológica. No obstante, es importante considerar que el cerebro conforme aprendemos algo nuevo va transformándose o reconfigurándose a través de las nuevas redes neuronales que se van produciendo. Por ejemplo, aprender a leer una partitura o practicar una secuencia para piano durante cinco días implica una reconfiguración de la corteza motora. Otro ejemplo es la investigación que realizó Schlaug (1995) en la que demostró que la mitad del cuerpo calloso del cerebro se presenta significativamente mayor en los músicos que iniciaron sus estudios musicales antes de los 7 años lo que implica una mayor velocidad de transferencia interhemisférica. Por ello es muy importante que comprendamos que mientras más joven, la persona tiene más posibilidades de desarrollar plasticidad cerebral, oído absoluto o sinestesia (Sacks, Oliver, 2009); Por tanto es tan importante iniciar el entrenamiento musical desde los primeros años de vida, en este caso, la etapa del preescolar. Así mismo los procesos que se desarrollan en el organismo durante las actividades musicales favorecen a una mejor salud emocional y mental pues como se ha mencionado con antelación el ejercicio del canto y el movimiento inhibe la depresión y el estrés; la escucha de música que nos motiva al baile y que nos gusta cantar propicia la activación de las hormonas oxitocinas las cuales generan en el organismo sensaciones de bienestar y alegría (Jauset Berrocal 2011). Por todo esto es que es importante que desde muy pequeños los alumnos reciban instrucción musical de calidad; no solamente como elemento que instruya y sea parte de su curricula dentro de su paso por la escuela sino porque la educación musical contribuye a que tengan mayores probabilidades de gozar de una mejor calidad de vida no solo cognitivamente sino emocional, social, afectiva, psicológica y física.

CAPITULO

IV

ESTUDIO CUANTITATIVO EN LOS 4 PREESCOLARES DE LA CIUDAD DE LEÓN GUANAJUATO.

En el presente capítulo expondremos los aspectos fundamentales de la investigación, es por tanto que iniciaremos esquematizando dos situaciones didácticas aplicadas durante la investigación a los alumnos, posteriormente expondremos los factores de riesgo que pudieran influir en los resultados, ámbito de realización, número de alumnos que participaron en el estudio y para concluir expondremos las encuestas, resultados e instrumentos de evaluación aplicados.

4.1 Situaciones didácticas.

A continuación se dan dos ejemplos de situaciones didácticas¹⁸ aplicadas a los alumnos durante el proceso en el que se llevo a cabo la investigación.

Situación didáctica: 1

Objetivo propiciar el desarrollo auditivo en los alumnos de preescolar.

Inicio

Saludo y bienvenida. Éste consiste en recibir al grupo mediante canciones y juegos que lo ayudan a adecuarse a la sesión de música.

¹⁸ Se define como actividad, situación, problemática o reto impuesto a los alumnos que tiene como objetivo el aprendizaje por medio de la experiencia, la reflexión y el uso adecuado de herramientas cognitivas que el alumno pone en práctica para llegar a una solución.

Desarrollo.

Juego de “El paliacate o bufanda mágica”. Este juego consiste en los siguientes cuatro pasos:

2. El maestro toca un instrumento mientras un niño elegido al azar escucha el sonido con los ojos vendados. Posteriormente el niño tiene que enunciar el nombre del instrumento que escucha (con antelación a los niños se les muestran los instrumentos y sus sonidos por lo que ya tienen familiaridad con el timbre¹⁹ de los instrumentos con los que se realiza la actividad).
3. Después de que el niño enuncia el nombre del instrumento. El maestro se cambia de lugar dentro del aula por lo que el niño tiene que localizar hacia qué lugar o dirección del salón se encuentra el maestro tocando el instrumento. Esto lo hace señalando con su mano hacia donde percibe el sonido del instrumento.
4. Ya que ha localizado al maestro con el instrumento se le pide al niño que se ponga de pie y camine en dirección en donde escucha el instrumento hasta que llega a él.
4. Al final se le retira al niño el paliacate y se le pide que toque él mismo el instrumento.

Cierre.

Al final de la sesión se realiza una reflexión donde se llega a la conclusión de que cada cuerpo sonoro (que produce sonido) posee un timbre en particular lo que nos ayuda a identificar dicho cuerpo sin necesidad de percibirlo con la vista.

¹⁹ El timbre es una de las cualidades del sonido y consiste en que cada instrumento o cuerpo que emite algún sonido tiene un timbre particular por lo que se le puede reconocer si se conoce bien el timbre o el sonido de dicho cuerpo sonoro. Ejemplo: el sonido de un tren, auto, trompeta, voz humana etc.

Situación didáctica: 2

Objetivo propiciar el desarrollo de las relaciones personales

Inicio.

Saludo y bienvenida. Este consiste en recibir al grupo mediante canciones y juegos que lo ayudan a adecuarse a la sesión de música.

Desarrollo.

Juego de “los 5 buhitos”. Este juego consiste en los siguientes cuatro pasos:

1. El maestro relata la historia de cómo conoció a los 5 buhitos
2. Les enseña la canción referente a los 5 buhitos para que los niños la aprendan.
3. Ya que los niños la han aprendido, la cantarán solos utilizando los dedos de su mano mientras el maestro los acompaña con su instrumento.
4. Posteriormente se les hace mención que ahora ya no van a ser sus dedos lo buhitos sino ellos mismos por lo que se organizarán realizando una rueda en grupos de 5 luego de 4, después de 3, luego de dos hasta que queden ellos solos conforme se va cantando la melodía de los búhos.

Nota: en este juego se apoya a los niños, sobre todo si son de primero y segundo, para completar sus círculos ya que algunas veces quedan solos conforme los círculos se hacen pequeños, lo que les provoca muchas veces tristeza pues se llegan a sentir marginados. Por tanto es importante la intervención del docente para mitigar tal sensación incluyéndolos en nuevos círculos o bien en formar parte de los mismos.

Cierre.

Al final de la sesión se realiza una reflexión donde se llega a la conclusión de que cada círculo se va haciendo más pequeño conforme lo va marcando la canción. Por otra parte se invita a que los niños constantemente vayan contando a los miembros del círculo que van formando.

Nota: La presente actividad tiene 2 objetivos primordiales. El primero es que los niños vayan realizando conteos mediante el esquema corporal (dedos de la mano). El segundo son las relaciones interpersonales las cuales se estimulan al momento en que ellos mismos realizan sus propios círculos. Por ello el desarrollo de esta actividad completa puede llevar de 2 a 3 sesiones.

Al término de las aplicaciones de las actividades durante la investigación se llevó a cabo el proceso en el que se solicitó a las educadoras información detallada mediante sus instrumentos como son rúbricas, diarios, etc., para ir monitoreando los cambios o diferencias que se fueron presentando conforme se avanzaba en el número de sesiones. Esto con el fin de ir extractando la información de manera precisa pues se consideraron algunos factores de riesgo que podían intervenir dentro de los resultados esperados de los alumnos.

4.2 Factores de riesgo en el estudio.

Se denominan factores de riesgo a todos aquellos que puedan incidir directamente en el resultado de las evaluaciones aplicadas a los alumnos.

1. La educadora. La educadora es un factor muy importante ya que aunque haya aspectos que no se trabajen plenamente en las sesiones de música, si la educadora es muy comprometida ella puede abordar aspectos faltantes de manera particular con sus alumnos por lo que esto puede permear en el avance real de la trascendencia lo que no permitiría ver claramente si las actividades apoyan a los alumnos o no.

Aunque también existe el caso contrario en el que la educadora es poco constante o bien no es comprometida con su trabajo por lo que en el caso de que hubiera avances dentro de la materia de música y de sus contenidos presumiblemente trascendentales en otros campos, sería mínimo el avance pues los niños no contarían con elementos necesarios. Uno de esos elementos fundamentales es el llamado “encuadre del grupo” que consiste en la organización y establecimiento de normas conductuales y actitudinales así como la implementación de rutinas establecidas mediante horarios que le van dando a los niños patrones y esquemas que les permiten regular su comportamiento y su entendimiento en cuanto a los diversos espacios y tiempos que existen en la educación preescolar. Como ejemplo podemos citar a lo que le llaman “la hora de la fruta”, “tiempo del cuento”, “receso”, “clase de educación física”, clase de música”. La implementación de tales rutinas es muy necesaria ya que los niños de estas etapas deben de tener bien definido qué es permitido dependiendo del horario pues como lo hemos mencionado antes, el preescolar es la etapa donde los pequeños se van adaptando a la vida escolar.

Es por ello que no es extraño observar a algunos alumnos (sobre todo aquellos que no han ido a la guardería) que se salgan de los salones y se pongan a jugar o bien comen antes de la hora de la comida o constantemente están distrayéndose y distrayendo a los demás u otros que desde que ingresan al centro del trabajo lloran inconsolablemente.

Es por tal razón que deben de tener muy definidos sus horarios, inclusive aquéllos en los que les tocan otras clases donde su maestra titular no los atiende (como es el caso de la clase de música o en algunos casos educación física o inglés) Ya que los niños se encuentran en el lapso en que la figura materna dentro del preescolar la ubican como su maestra y si ellos todavía no comprenden que es clase de música, inglés o educación artística conciben al docente de estas asignaturas como un extraño, intruso o incluso como una amenaza lo que puede perjudicar el que puedan aprender o disfrutar de tales asignaturas.

2. El segundo factor es el entorno familiar. Este es incluso más importante que el de la educadora pues desde que nacemos es el primer contacto con el entorno ya que de la familia es donde aprendemos a desarrollarnos como seres individuales a través de normas, códigos, comunicación y lenguaje, vínculos socio-afectivos entre otros aspectos. Es por tanto comprensible que la mayoría de las ocasiones no todos los niños que asisten al preescolar tienen las mismas habilidades, gustos e intereses ya que cada uno de ellos proviene de familias diferentes lo que lo hace tener características muy diferentes. Por ejemplo, hay algunos alumnos que desde que ingresan al preescolar ya poseen un vocabulario muy amplio en comparación con otros a los cuales les es complicado inclusive decir sus nombres. Otro caso es el de los niños que resultan ser demasiado violentos en comparación de otros que son muy tranquilos. Todas estas situaciones que se dan a lo largo de su estancia en preescolar (e incluso en niveles superiores) son producto del contexto familiar y del entorno al que están en contacto los alumnos diariamente.

Tomando en consideración los anteriores factores de riesgo que podrían comprometer los resultados del impacto de las sesiones de música es que se tomaron los registros pertinentes de los avances de los alumnos además de que solamente se eligieron los grupos donde tales factores se aprecian como neutros; por tanto los resultados obtenidos no fueron alterados o modificados. Aunado a esto la participación de las educadoras así como la de los padres de familia que apoyaron el estudio mediante entrevistas fue de gran valor.

4.3 Ámbito de realización del estudio.

El ámbito de realización del estudio fueron cuatro, ubicados en distintas colonias de la ciudad de León. Uno de ellos ubicado en la zona urbana; en cambio, los otros dos están ubicados en la periferia de la ciudad. A continuación presentaré a detalle los datos relevantes que nos darán una mejor comprensión de la ubicación de los centros de trabajo así como el

nivel social, número de alumnos, número de maestros, asistentes y/o sector²⁰, colonias atendidas²¹, entre otros datos.

Centro de trabajo número 1

Nombre del centro de trabajo: Gabino Barreda

Turno: Matutino

Nivel: Preescolar

Calle y número: Abelardo Leal esquina con Nicolás Calvo. # 905

Colonia: Presidentes

Nivel social: medio

Colonias atendidas: Presidentes, Maravillas y León1.

Número de Grupos: 3

Tercero: 1

Segundo: 1

Primero: 1

Número de alumnos atendidos: 61

Tercero: 33

Segundo: 18

²⁰ Cabe mencionar que en el ciclo escolar 2016-2017 se reorganizaron las supervisiones y los sectores por lo que no coincidirán estos datos que se exponen ya que el estudio se hizo antes de dicha reorganización.

²¹ Un centro de trabajo no solamente recibe alumnos de su misma colonia sino también de colonias aledañas.

Primero: 10

Personal del centro de trabajo:

Maestros: 7 (3 educadoras, 1 de inglés, 1 de música, 1 de educación física, 1 maestra de apoyo y directora).

Asistentes y/o Practicantes: 3

Personal de apoyo: 0 intendentes

Zona: 56

Sector: 16.

Centro de trabajo número 2

Nombre del centro de trabajo: Cristóbal colón.

Turno: Matutino

Nivel: Preescolar.

Calle y número: Kiwi #103

Colonia: Lomas de echeveste

Nivel social: medio bajo

Colonias atendidas: Lomas de echeveste, San Javier, Nuevo León, unidad habitacional Villa Magna, colonia lomas de echeveste.

Número de Grupos: 9

Tercero: 5

Segundo: 4

Primero: 0

Número de alumnos atendidos: 186

Tercero: 137

Segundo: 116

Primero: 0

Personal del centro de trabajo:

Maestros: 12 (9 educadoras, 1 de música, 1 de educación física, 1 maestra de apoyo y directora).

Asistentes y/o Practicantes: 9

Personal de apoyo: 2 intendentes

Zona: 56

Sector: 16.

Centro de trabajo número 3

Nombre del centro de trabajo: José Verdi

Turno: Matutino. Nivel: Preescolar

Calle y número: Calle Principal, sin número

Colonia: comunidad Los Naranjos (periferia de la ciudad) Nivel social: bajo

Colonias atendidas: Los Naranjos, Santa Cruz, San Bernardo y Santa Fe de los Naranjos.

Número de Grupos: 4

Tercero: 2

Segundo: 2

Primero: 0

Número de alumnos atendidos: 123

Tercero: 65

Segundo: 58

Primero: 0

Personal del centro de trabajo:

Maestros: 4 (3 educadoras, 1 de música)

Asistentes y/o Practicantes: 0

Personal de apoyo: 0 intendentes.

Zona: 56

Sector: 16.

Centro de trabajo número 4

Nombre del centro de trabajo: Luis de la Brena. Turno: Vespertino

Nivel: Preescolar

Calle y número: Andador del Panadero #201

Colonia: Los Castillos

Nivel social: bajo

Colonias atendidas: Los Castillos, Rivera de los Castillos, Castillos Viejos y Arrayanes

Número de Grupos: 3

Tercero: 1

Segundo: 1

Primero: 1

Número de alumnos atendidos: 59

Tercero: 23

Segundo: 18

Primero: 18

Personal del centro de trabajo:

Maestros: 4 (3 educadoras, 1 de música) Asistentes y/o Practicantes: 0

Personal de apoyo: 0 intendentes

Zona: 57

Sector: 16.

El proceso de investigación se llevó a cabo durante los ciclos escolares ciclo 2015-2016 y 2016-2017 se centró en la población de alumnos de preescolar que cursaron los grados de tercero, segundo y primero de preescolar.

4.4 Número de alumnos participantes en el estudio.

A continuación se expondrá en el siguiente cuadro de los grupos de cada centro de trabajo así como del número de alumnos que participaron en la investigación.

Centro de trabajo	Número de niños participantes en el estudio de Primer grado	Número de niños participantes en el estudio de Segundo grado	Número de niños participantes en el estudio de Tercer grado	Total de niños participantes en el estudio por centro de trabajo
Gabino Barreda	10	18	33	61
Luis de la Brena	18	18	23	59
Cristobal Colón	0	59	64	123
José Verdí	0	58	65	123

Grado	Primer grado	Segundo Grado	Tercer Grado	Total de alumnos
Total de alumnos por grado	28	153	185	366

En los casos de los centros de trabajo Cristóbal Colón y José Verdi no habían alumnos inscritos en los grupos de primero es por ello que aparecen en cero (Usualmente los preescolares contaban con segundo y tercero pero en éstos últimos 3 años se ha incluido el primer grado de preescolar en algunos centros de trabajo.

4.5 Encuestas realizadas a educadoras y padres de familia y sus resultados.

En la encuesta dirigida a las maestras se aplicaron los siguientes cuestionamientos:

Encuesta a educadoras

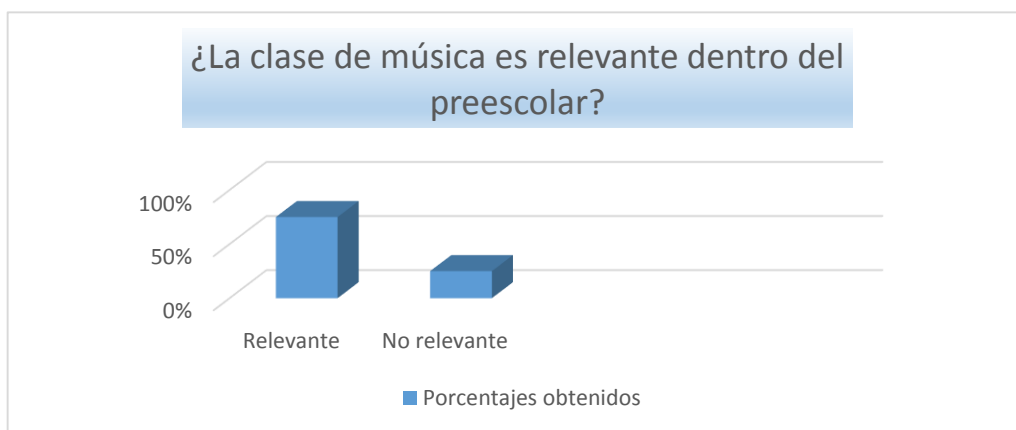
1. Grado y grupo que atiende
2. ¿Considera relevante la clase de música a nivel preescolar?
3. ¿Qué aspectos considera importantes que sean atendidos en dicha clase?
4. ¿Considera que la clase de música impacta o tiene alguna influencia en los demás campos formativos ¿Si/No y Por qué?
5. En base a su experiencia, podría describir qué aspectos de otros campos se vieron favorecidos gracias a las sesiones de música?
6. ¿Considera suficiente el tiempo asignado y el número de sesiones a la semana para la clase de música a su grupo?
7. ¿Podría facilitar algún instrumento de evaluación o registro que compruebe dichos avances?

Resultados de la encuesta a educadoras

1. Respuesta de la pregunta número 2. (Se inició desde el cuestionamiento número 2 pues el primero tan sólo trata de datos del grado y grupo).

El 75% de las maestras contestaron que la clase de música sí es relevante dentro del preescolar.

El 25% de las maestras contestaron que la clase de música sí es relevante dentro del preescolar.



2. Respuesta a la pregunta número 3.

El 80% de las maestras opina que sólo los aspectos de música deben ser atendidos en dicha sesión.

El 10 % opinó que Desarrollo físico y salud es importante incluirla en la sesión.

El 2% opinó que Conocimiento del mundo es importante involucrarlo en la sesión.

El 2% opinó que Lenguaje y comunicación debe de ser involucrado en la sesión

El 6% opinó Desarrollo personal y social debe ser involucrado.

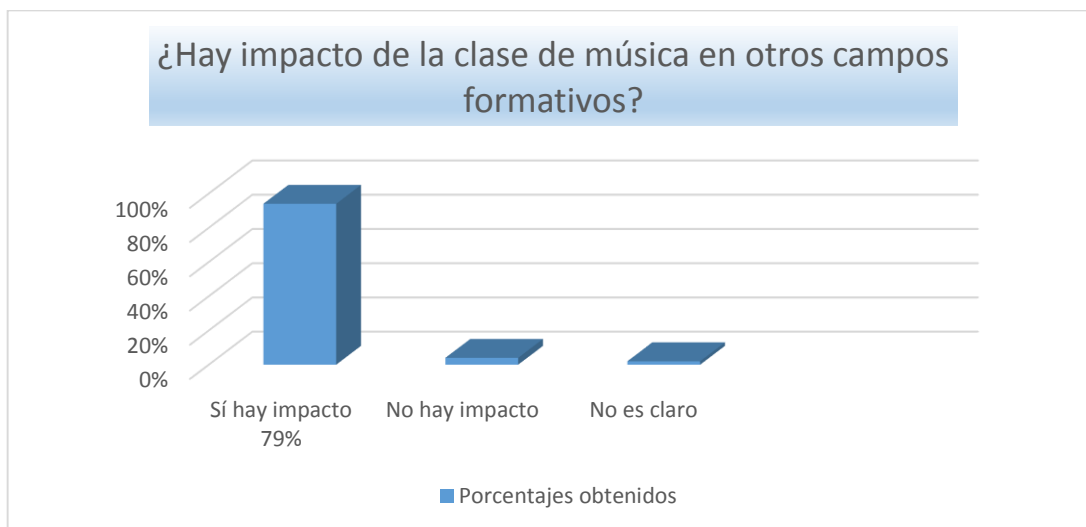


3. Respuesta de la pregunta número 4.

El 94% opinó que efectivamente la sesión de música tiene impacto sobre otros campos formativos.

El 4% opinó que no tiene impacto sobre otros campos formativos.

El 2% opinó que no es claro el impacto sobre otros campos formativos.



4. Respuesta de la pregunta número 5.

El 39% de las maestras opinó que el campo de lenguaje y comunicación fue favorecido a través de las sesiones de música.

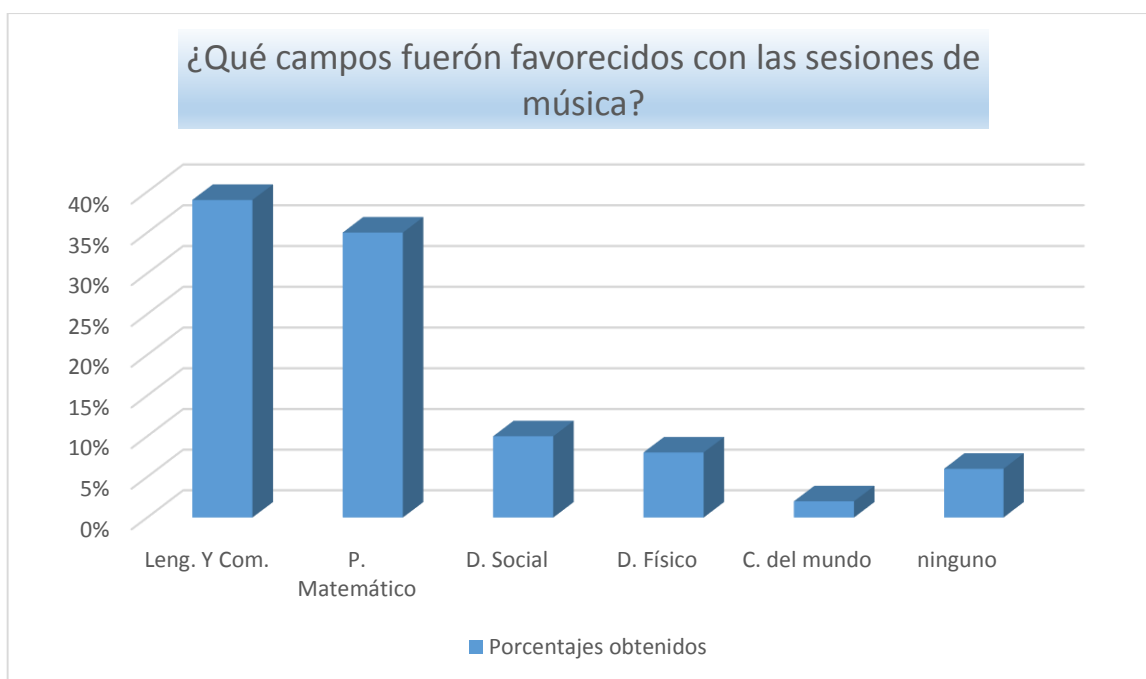
El 35% de las maestras opinó que fue favorecido el campo de pensamiento matemático a través de las sesiones de música.

El 10% de las maestras opinó que el campo de desarrollo personal y social fue favorecido a través de las sesiones de música.

El 8 % de las maestras opinó que el campo de desarrollo físico y salud fue favorecido a través de las sesiones de música.

El 2% de las maestras opinó que el campo de exploración y conocimiento del mundo fue favorecido a través de las sesiones de música.

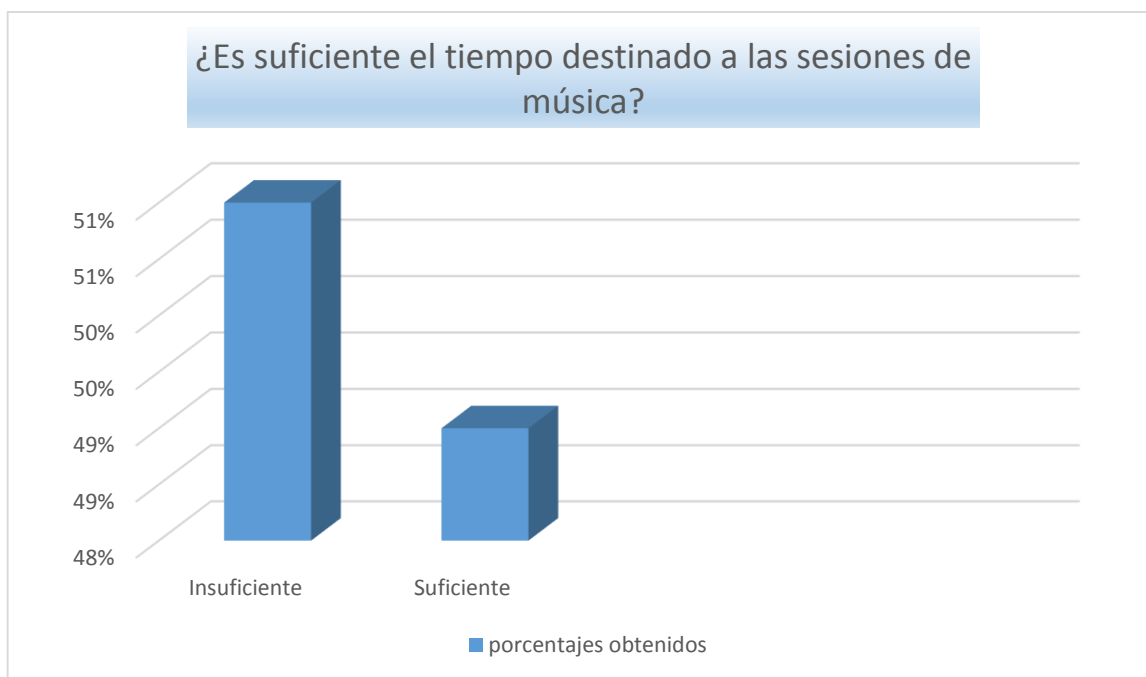
El 6% de las maestras opinó que ningún campo fué favorecido.



5. Respuesta de la pregunta número 6.

El 51% de las maestras opinó que era insuficiente el tiempo destinado a las sesiones de música.

El 49% de las maestras opinó que era suficiente el tiempo destinado a las sesiones de música



En el caso de la pregunta 5 cabe mencionar que el tiempo de clase de música es de 1 hora por semana.

Encuestas a padres de familia.

Las encuestas fueron aplicadas a 80 padres de familia (lamentablemente el número de éstos no pudo ser mayor ya que muchos padres no se prestaron para realizarla por diferentes razones) los cuestionamientos aplicados fueron los siguientes:

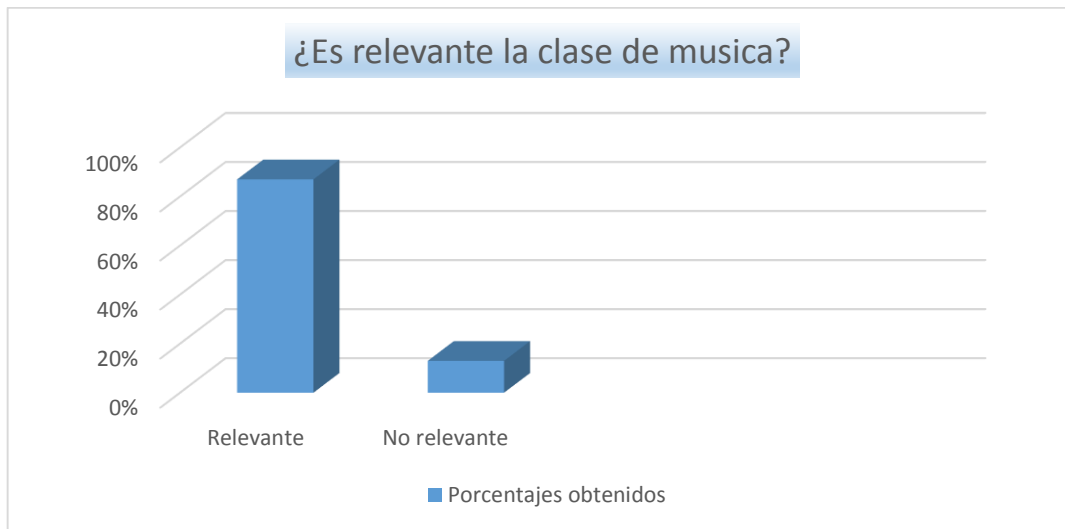
1. Grado y grupo de si hijo(a)
2. ¿Considera relevante la clase de música que recibe su hijo (a) dentro del aula?
3. ¿Qué situaciones le menciona su hijo(a) le son relevantes y que se presentan en clase de música?
4. ¿Considera que la clase de música impacta o tiene alguna influencia en los demás campos formativos en los cuales se va desarrollando su hijo(a) ¿Si/No y Por qué?
5. En base al conocimiento de su hijo(a) ha notado cambios positivos o negativos que conciernen a la clase de música?

Resultados de las encuestas a padres de familia.

1. Respuesta de la pregunta número (Se inició desde el cuestionamiento número 2 pues el primero tan sólo trata de datos del grado y grupo).

El 87% de los padres contestó que la clase de música sí es relevante dentro del preescolar pues consideraron que es importante que los niños se sensibilicen ante diferentes maneras de expresión.

El 13% restante mencionó que eran más importantes otros tipos de actividades.



2. Respuesta a la pregunta número 3.

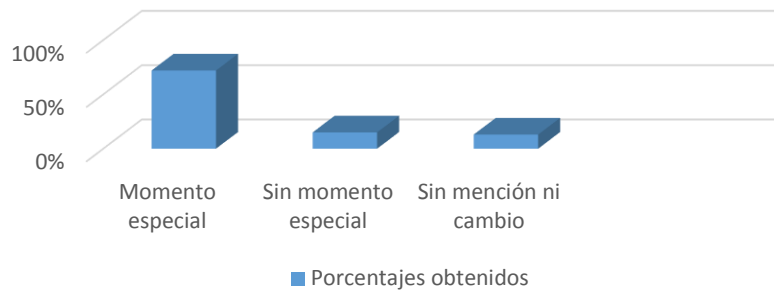
El 72% de los padres mencionaron un momento especial de la clase que les comentaron sus hijos. Los más destacados fueron:

- a) Los juegos del timbre (al taparles los ojos o jugar escondidas mientras identificaban los sonidos de varios instrumentos).
- b) Los juegos y canciones. (Los juegos y canciones de presentación que usualmente se cantan y cuentas historias que se muestran en la sesión y las reproducen en casa con un semblante agradable y alegre)
- c) Musicogramas. (Tocar instrumentos a manera de orquesta acompañando piezas de corte clásico).

El 15 % de los padres comentaron que los niños no mencionaron algún momento en especial, sin embargo los notaban de mejor humor y constantemente cantaban canciones que se entonan en las sesiones de música.

El 13 % restante de los padres comentaron que los niños no mencionaban nada con respecto a la clase de música.

¿Alguna vez le ha comentado su hijo algún momento especial dentro de la clase de música?



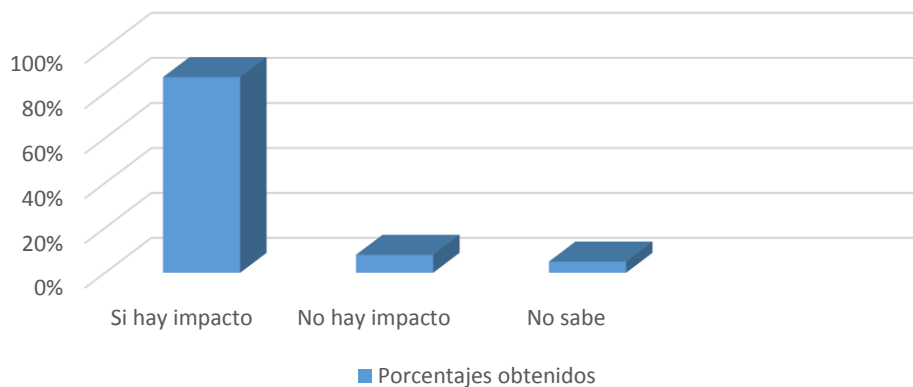
3. Respuesta de la pregunta número 4.

El 87% opinó que efectivamente la sesión de música tiene impacto sobre otros campos formativos.

El 8% de padres mencionó que no, o al menos no era tan evidente.

El 5% restante no supo contestar la pregunta pues contestaron “no se” o bien mencionaron que casi no ven a sus hijos pues trabajan todo el día.

¿Las sesiones de música tienen impacto en otros campos formativos?



4. Respuesta de la pregunta número 5.

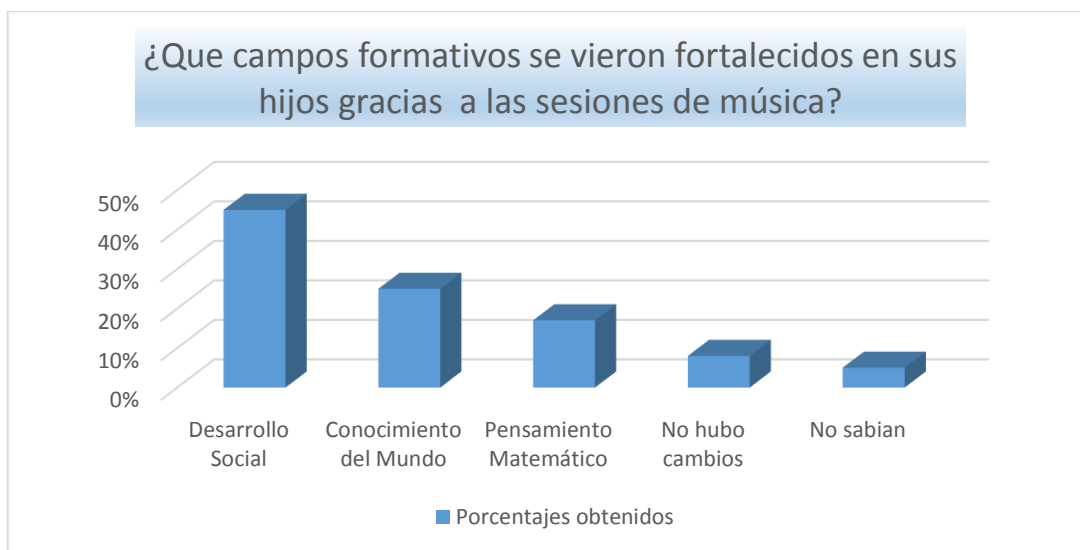
El 45% de los padres mencionó que gracias a los cantos y juegos sus hijos se desenvolvían mejor con otros niños e incluso mencionaron que notaban a los niños más motivados de ir a la escuela.

El 25% de los padres mencionó que sus hijos reproducían en casa constantemente los cuentos, canciones e historias que se les narraba en las sesiones de música.

El 17% de los padres opinó que fue favorecido el campo de pensamiento matemático a través de las sesiones de música pues notaban cómo sus hijos a través de los juegos implementados contaban con sus dedos y jugaban de manera mental con las canciones propuestas.

El 8% de los padres dijo que no había notado cambio aparente.

El 5% de los padres se vio indeciso.



Hasta ahora hemos presentado los resultados arrojados de las encuestas y entrevistas realizadas tanto a padres de familia como a las maestras de los niños. A continuación para complementar el presente estudio presentaremos las evidencias mediante algunos instrumentos de evaluación lo cual nos servirá para corroborar los datos recabados por las encuestas y entrevistas. Posteriormente a ello plasmaremos las conclusiones pertinentes que se derivan de la investigación.

4.6 Instrumentos de evaluación aplicados en el aula.

En el presente apartado incluiremos las evidencias pertinentes que nos proporcionan la información necesaria que nos ayudará a refutar o bien confirmar la información brindada por las maestras educadoras y los padres de familia. Es necesario mencionar que las evidencias que se presentarán van acorde al capítulo 2 en el apartado de instrumentos de evaluación aplicados en el nivel preescolar y además que no aparecerán todos los instrumentos mencionados salvo aquellos que son indispensables para sustentar la presente investigación. Sobre todo recordemos que durante el ciclo para evaluar a los grupos se hizo con las herramientas de evaluación pertinentes y la que ahora se presentan son para ilustrar la diversificación de métodos de evaluación. Además es importante recalcar lo siguiente; los grupos evaluados constaron de 1ro, 2do y 3ro y en cuyos instrumentos de evaluación se consideraron los aspectos primordiales apoyados en las siguientes 3 vertientes:

1. Competencias y aprendizajes esperados plasmados en los planes y programas de estudio
2. Mediante acuerdos entre las educadoras y el maestro de música se llegaron a concretar los aspectos a trabajar según el grado. Dicho acuerdo se llegó mediante la consideración de los aspectos ya anteriormente descritos en el capítulo I en el apartado 1.6 de la metodología donde se enuncian la “atención y concentración”, “canto”, “relaciones personales”, “fonomimia”, “musicogramas”, “desarrollo auditivo”, “ejecución instrumental y vocal” y “desarrollo kinestésico”.

Por tanto la segmentación de los aspectos a trabajar se acordó de la siguiente manera:

- a) En 1ro de preescolar aspectos de motricidad fina y gruesa, relaciones personales y estimulación constante del lenguaje a través de canciones y actividades lúdicas musicales.
- b) En 2do de preescolar aspectos referidos a la atención, concentración, desarrollo de habilidades auditivas como discriminación del timbre de instrumentos u objetos del entorno, altura, intensidades, estimulación del lenguaje y relaciones personales.
- c) En 3ro de preescolar aspectos de manejo de instrumentos musicales de percusión, manejo de elementos gráficos como los musicogramas, palabras rítmicas y relaciones personales.

Es importante concretar que lo anterior no implica que solamente se hayan abordado dichos aspectos en cada grado, es decir; que solamente en primero y segundo se haya trabajado el lenguaje porque así está acordado y en tercero ya no pues este no aparece dentro de los acuerdos. Por supuesto que los aspectos se abordaron e incluso se interrelacionaban unos con otros. Solamente lo expuesto como acuerdo es una especificación en los aspectos en los que se hizo más injerencia según el grado y es por ello que se ve reflejado en los instrumentos de evaluación que se presentarán a continuación. Es por tanto que no se deben considerar (los instrumentos de evaluación) como simples revisiones realizadas en una sola sesión ya que éstos tuvieron el cuidado de ser diseñados para arrojar los resultados que se obtuvieron durante el curso escolar, no en una sola sesión. Por ejemplo, en los instrumentos de evaluación de primero aparecerá fonomimia ya que es una actividad relacionada con la narración de historias, movimiento corporal y canto. Aunado a ello se mencionan otros aspectos también trabajados en el grado a lo largo del ciclo los cuales vienen siendo estipulados en los aprendizajes esperados y/o indicadores y competencias establecidas. Lo mismo ocurre en 2do de preescolar donde la situación didáctica se determina como “reconocimiento de las cualidades del sonido” sin embargo esto no quiere decir que sólo se haya abordado ese aspecto y mucho menos en una sola sesión sino que como ya lo expusimos

anteriormente vienen implicados otros aspectos mediante los indicadores y/o aprendizajes esperados y las competencias del campo de música que se han trabajado a lo largo del curso escolar. En el caso de 3ro es exactamente la misma mecánica. La situación didáctica planteada denota solamente uno de los aspectos fundamentales trabajados según el grado, sin embargo este engloba una serie de contenidos abordados. Por ejemplo, en 3ero se estipula el musicograma. El musicograma implica manejo de elementos gráficos, palabras rítmicas y por supuesto manejo de instrumento. Por otro lado y como ya se ha expuesto se movilizaron otros conocimientos no propiamente de 3ero. Como es el manejo de las relaciones personales, lenguaje a través del canto, estimulación auditiva mediante ejercicios, historias y juegos a lo largo del año escolar. Es pertinente añadir que los nombres que aparecen en los instrumentos de evaluación son los de los nombres reales de los alumnos.

Explicado todo esto no queda más que concretar que en la exposición de los resultados vendrá acompañada de los siguientes datos:

- a) Centro de trabajo
- b) Turno
- c) Nivel
- d) Características generales del centro de trabajo
- e) Grupo evaluado
- f) Instrumento de evaluación
- g) Observaciones correspondientes al grupo evaluado.

Centro de trabajo número 1

Nombre del centro de trabajo: Gabino Barreda

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Características del centro de trabajo Gabino Barreda.

Es un centro de trabajo que se encuentra dentro de la ciudad de León. Los niños en general son muy inquietos, sin embargo se muestran bien atendidos con habilidades bien desarrolladas en los demás campos formativos. En algunos casos se tuvieron que realizar algunas adecuaciones curriculares para equiparar su nivel de desarrollo con los contenidos de la sesión puesto que avanzaban con rapidez y eficacia.

Grupo evaluado: 1ro

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.

	Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: la escala musical y fonomimia	Competencias				
		1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Reconoce historias o poemas en algunos cantos.	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Escucha melodías, canta y/o baila acompañándose de ellas.
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	FALCON TORRES ABRAHAM	SI	SI	SI	SI	SI
2	MONZON OJEDA SOFIA	SI	SI	SI	No	SI
3	OLVERA ARELLANO LUCIA	SI	SI	SI	SI	SI
4	ORTEGA RAMIREZ SILVIA	SI	SI	SI	No	No
5	RIVERA ALVARADO MARTÍN	SI	SI	SI	No	SI

Observaciones:

En la lista de cotejo de primero se puede observar que el 80 % de los niños cumplieron con todos los aspectos planteados con respecto al 20% que no lo logró. También se puede apreciar que hay elementos que originalmente no se enunciaron dentro del apartado de instrumentos de evaluación sin embargo son elementos que permiten especificar el contexto de clase como las competencias, campo formativo y situación didáctica.

Nombre del centro de trabajo: Gabino Barreda

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 2do

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Las cualidades del sonido		Competencias				
		1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Distingue la altura, intensidad, duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Escucha melodías, canta y/o baila acompañándose de ellas.
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	ALCANTAR GAMIÑO XIMENA	SI	SI	SI	SI	SI
2	ALONSO REYES IVORY	SI	SI	SI	SI	SI
3	CÓRDOVA ARGUELLO IAN	SI	SI	SI	SI	SI
4	DELGADO TAVARES EDER	SI	SI	SI	NO	SI
5	GONZALEZ PAZ FERNANDA	SI	SI	SI	SI	SI
6	GONZALEZ VELÁZQUEZ ZEUS	SI	SI	SI	SI	SI
7	HERNANDEZ MARLON AXEL	SI	SI	SI	SI	SI
8	HERNANDEZ ZAVALA JORGE	SI	SI	SI	SI	SI
9	MUÑOZ RAMIREZ VANESSA	SI	SI	SI	SI	SI
10	PEREZ AMEZQUITA MARÍA	SI	SI	SI	SI	SI
11	PINEDA REA ALDAIR	SI	SI	NO	SI	SI
12	RUIZ CHAVEZ GUADALUPE	SI	SI	NO	SI	SI
13	RAMIREZ BENÍTEZ EMILIANO	SI	SI	SI	SI	NO

Observaciones:

En la lista de cotejo de segundo se puede observar que el 70% de los alumnos cubrieron todos los ítems mientras que el otro 30% no cubrió todos los aspectos propuestos.

Nombre del centro de trabajo: Gabino Barreda

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Musicogramas y canto		Competencias				
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas.	Interpreta pequeñas canciones acompañando o con partes del cuerpo	Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos de percusión,	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	distingue las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento o musical
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	ALONSO REYES ZURIEL	SI	SI	SI	SI	SI
2	BAJONERO CANSECO JUAN	SI	SI	SI	SI	SI
3	BERMUDEZ LÓPEZ JAVIER	SI	SI	NO	SI	SI
4	CASILLAS ANGLILO SANDRA	SI	SI	SI	SI	SI
5	DIAZ BRAVO CAROL ANDREA	SI	SI	SI	SI	SI
6	FALCÓN TORRES VALENTINA	SI	SI	SI	SI	SI
7	GÓMEZ CALDERÓN LUIS	SI	SI	SI	SI	SI
8	GONZALEZ LÓPEZ LUIS	SI	SI	SI	SI	SI
9	GONZALEZ PEREZ MEUSSA	SI	SI	SI	SI	SI
10	GUZTIERREZ PEREZ RENATA	SI	SI	SI	SI	SI
11	GUZMAN SERRANO JORGE	SI	SI	SI	SI	SI
12	GUZMAN IAN JOSÉ	SI	SI	SI	SI	SI
13	HERNANDEZ OLVERA NOÉ	SI	SI	SI	NO	NO
14	HERNANDEZ ZAVALA PAULA	SI	SI	SI	SI	SI
15	IBARRA VARGAS LUCIA	SI	SI	SI	SI	SI
16	ISLAS BECERRA LAURA	SI	SI	SI	SI	SI
17	LARA BENITES CARLO SAÚL	SI	SI	NO	SI	SI
18	LEÓN CASTILLO MAURICIO	SI	SI	SI	SI	SI
19	LOZANO PONCE ANGEL	SI	SI	SI	SI	SI
20	LLAMAS ROY EDUARDO	SI	SI	SI	SI	SI
21	MARTINEZ GONZALEZ DULIO	SI	NO	SI	SI	SI
22	MORENO RAZO SALVADOR	SI	SI	NO	SI	SI
23	PADILLA MENA MARY ANN	SI	SI	SI	SI	SI
24	RAMIREZ SANCHEZ LORENA	SI	SI	SI	SI	SI
25	RAMIREZ SILVA LIZ VALERIA	SI	SI	SI	SI	SI
26	REA ALDAPE JESUS	SI	SI	SI	SI	SI
27	RIVAS SIVAS JESUS ALONSO	SI	SI	SI	SI	SI
28	RIVERA ALVARADO DIEGO	SI	SI	SI	SI	SI
29	RODRIGUEZ ALBA CHELSY	SI	SI	NO	SI	SI
30	RODRIGUEZ MATA HAZIEL	SI	SI	SI	SI	SI
31	SÁNCHEZ CAMPOS ADRIANA	SI	SI	SI	SI	SI
32	TÓVAR ARÁMBULA LUCIA	SI	SI	SI	SI	SI
33	VALENCIA BRAVO PAOLO	SI	SI	SI	SI	NO
34	VAZQUEZ RIOS RICARDO	SI	SI	SI	SI	SI
35	VILLAFUERTE CAMACHO LEA	NO	SI	SI	SI	SI

Observaciones:

En la lista de cotejo de tercero se puede observar que el 78% de los niños cumplió con los aspectos planteados y el 22% no lo lograron completamente. También se puede apreciar que hay elementos que originalmente no se enunciaron dentro del apartado de instrumentos de evaluación sin embargo han sido elementos como las competencias, campo formativo y situación didáctica para contextualizar y especificar los aspectos que se abordaron.

Centro de trabajo número 2

Nombre del centro de trabajo: Cristóbal Colón.

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Características del centro de trabajo Cristóbal Colón: es un centro de trabajo que se encuentra dentro de la ciudad de León, sin embargo se encuentra en una colonia muy conflictiva. Incluso en ocasiones tuvieron que suspenderse clases debido a la inseguridad. Los niños del centro de trabajo en general se observaban atendidos en su mayoría aunque una minoría se mostraba con muchas carencias afectivas o bien denotaban mucha agresividad. Aunado en ello había muchos problemas entre las educadoras pues al parecer no existía una armonía entre ellas lo que perjudicaba en algunos aspectos a los niños e incluso al demás personal que laboraba ahí mismo.

Grupo evaluado: 2do "A"

Instrumento de evaluación: Rúbrica

Campo formativo	Indicadores	Desempeño alto 3	Desempeño medio 2	Desempeño bajo 1
Expresión y apreciación musical.	Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.	Excelente X	Regular	Insuficiente
Situación didáctica Las cualidades del sonido	Distingue las cualidades del sonido	Excelente	Regular X	Insuficiente
Competencias Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear	Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas.	Excelente X	Regular	Insuficiente
Total: 11				

Observaciones:

En la Rúbrica de segundo “A” se puede observar que el el grupo alcanzó a cubrir solamente el 75 % de los aspectos propuestos mientras que queda rezagado considerado como desempeño medio el 25% restante correspondiente las cualidades del sonido.

Nombre del centro de trabajo: Cristóbal Colón.

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 2do “C”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Rúbrica

Campo formativo	Indicadores	Desempeño alto 3	Desempeño medio 2	Desempeño bajo 1
Expresión y apreciación musical.	Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.	Excelente X	Regular	Insuficiente
Situación didáctica Las cualidades del sonido	Distingue las cualidades del sonido	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear	Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose de ellas.	Excelente X	Regular	Insuficiente
Total: 15				

Observaciones:

En la Rúbrica de segundo “C” se puede observar que es totalmente diferente el desempeño evaluado pues el grupo trabajó adecuadamente por lo que sus resultados fueron óptimos ya que se cubrieron al 100% los aspectos propuestos para la sesión de música.

Nombre del centro de trabajo: Cristóbal Colón.

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro “C”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Rúbrica

Campo formativo	Indicadores	Desempeño alto 3	Desempeño medio 2	Desempeño bajo 1
Expresión y apreciación musical.	Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.	Excelente X	Regular	Insuficiente
Situación didáctica Musicogramas y canto	Sigue el ritmo utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear	Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos	Excelente X	Regular	Insuficiente
Total: 15				

Observaciones:

En la Rúbrica de tercero “C” se puede observar que el desempeño del grupo es excelente pues se han cubierto al 100% los aspectos planteados.

Nombre del centro de trabajo: Cristóbal Colón.

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro “E”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Rúbrica

Campo formativo	Indicadores	Desempeño alto 3	Desempeño medio 2	Desempeño bajo 1
Expresión y apreciación musical.	Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.	Excelente	Regular X	Insuficiente
Situación didáctica Musicogramas y canto	Sigue el ritmo utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear	Identifica el nombre de una canción al escuchar parte de ella	Excelente X	Regular	Insuficiente
Competencias Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos	Excelente	Regular	Insuficiente X
Total: 9				

Observaciones:

En la Rúbrica de tercero “E” se puede observar que solamente el 50% de los aspectos propuestos se lograron, 25% de manera media y 25% insuficiente.

Es totalmente diferente el desempeño evaluado en éste grupo pues no se logró trabajar adecuadamente debido a la indisciplina y el ausentismo. Por otro lado es pertinente aclarar que la educadora faltaba demasiado lo que impactó negativamente en el avance de los pequeños y aunado a esto había poca armonía entre los elementos del plantel docente puesto que al momento de solicitar información las maestras se mostraron reticentes por lo que difícilmente brindaron listas e información. Por tanto, para realizar el vaciado de datos se tuvo que realizar de manera general sin incluir nombres ni apellidos.

Centro de trabajo número 3

Nombre del centro de trabajo: José Verdi

Turno: Matutino. Nivel: Preescolar

Características del centro de trabajo José Verdi: Este centro de trabajo se encuentra en las periferias de la ciudad de León Guanajuato. Los niños presentaron problemáticas de desnutrición en algunos casos, extrema pobreza, ausentismo y muchos problemas en su expresión oral pues la mayoría de los niños de tercero no podían pronunciar palabras que según su edad debían ya de pronunciar sin problemas. Sin embargo pese a todos estos factores se mostraron siempre en la mejor disposición para trabajar en las sesiones y ponían mucho empeño por lo que los resultados obtenidos a pesar del contexto anteriormente descrito fueron gratificantes. En este centro de trabajo también se realizaron adecuaciones curriculares para atender lo mejor posible el aspecto del lenguaje. Por otro lado el ambiente de trabajo fue muy bueno pues las maestras se apoyaban unas a otras lo que impactaba por supuesto en la labor dentro de las aulas.

Grupo evaluado: 2do “A”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.

Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Las cualidades del sonido	Competencias 1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
	Indicadores				
	Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Reconoce historias o poemas en algunos cantos.
NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
AGUAYO RAMOS VANESSA EDITH	SI	SI	SI	SI	SI
ALDAPE CORTÉS CHRISTIAN	SI	SI	SI	SI	SI
AMADOR VARGAS KEYLI MARGARITA	SI	SI	SI	SI	SI
ARENAS MARTINEZ EDGARD GIOVANNI	SI	SI	SI	SI	SI
DÁVALOS LÓPEZ URIEL	SI	NO	NO	SI	SI
ESCOBAR REYES JESSENIA	SI	SI	SI	SI	SI
FALCON REYES YASARI GUADALUPE	SI	SI	SI	SI	SI
GONZALEZ SILVA AXEL YAHIEL	SI	SI	SI	SI	SI
GUERRERO LÓPEZ ROMINA	SI	SI	SI	SI	SI
GUERRERO LUEVANO IKER FERNANDO	SI	SI	NO	NO	SI
HERNANDEZ ALVAREZ NATALIA	SI	SI	SI	SI	SI
HERNANDEZ ELIAS JÁZMIN	SI	SI	SI	SI	SI
HERNANDEZ OLAEZ KARLA PAOLA	SI	SI	SI	SI	SI
HERNANDEZ TORRES LUIS ZADKIEL	SI	NO	NO	SI	SI
IBARRA MARTINEZ MANUEL DE JESÚS	SI	SI	SI	SI	SI
LÓPEZ BARCO LESLY JANETH	SI	SI	SI	SI	SI
LÓPEZ GALLEGOS GRETTEL DENISSE	SI	SI	SI	SI	SI
LÓPEZ RODRIGUEZ LUIS SANTIAGO	SI	SI	SI	SI	SI
LOZANO BUSTAMANTE SARAHÍ	SI	SI	SI	SI	SI
MELLENDEZ GAONA YAMILE MIRANDA	SI	SI	SI	SI	SI
MUÑIZ MANZANO LAURA MILAGROS	SI	SI	SI	SI	SI
PONCE CABRERA ANA BELÉN	SI	SI	SI	SI	SI
PONCE LÓPEZ HANNAH ESTEFANIA	SI	NO	NO	SI	SI
RAMIREZ SÁNCHEZ IMBERLY	SI	SI	SI	SI	SI
RAMIREZ SÁNCHEZ LEONARDO	SI	SI	SI	SI	SI
RAMOS LOZANO KEVIN URIEL	SI	SI	SI	SI	SI
RODRIGUEZ MONTES MARCOS ALEXIS	SI	SI	SI	SI	SI
VALADEZ ORTIZ LEONA NAZARETH	SI	SI	SI	SI	SI
VALENCIA BERNAL MARIA JOSÉ	SI	SI	NO	SI	NO
VILLANUEVA HERNÁNDEZ GÉNESIS	SI	NO	NO	SI	NO

Observaciones:

En la presente lista de cotejo se puede observar cómo el desempeño del grupo fue en términos generales buenos ya que el 80% de los alumnos cubrieron todos los aspectos sin problema aunque el 20% no alcanzo a cubrir 1 o más aspectos.

Nombre del centro de trabajo: José Verdi

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 2do "B"

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.

	Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Las cualidades del sonido	Competencias				
		1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Reconoce historias o poemas en algunos cantos.
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	ALONSO VARGAS ALAN JOSEPH	SI	SI	SI	SI	SI
2	AVALOS HERNÁNDEZ AXEL GIOVANNI	SI	SI	SI	SI	SI
3	AVALOS HERNÁNDEZ ERICK ALEXANDER	SI	NO	NO	NO	SI
4	BALDERAS RAMÍREZ EDUARDO	SI	SI	SI	SI	SI
5	CLAUDIO AGUIÑAGA JONATHAN	SI	SI	SI	SI	SI
6	CUELLAR ESCAREÑO SOFÍA	SI	SI	SI	SI	SI
7	CUELLAR GRANADOS ANGEL TADEO	SI	SI	SI	SI	SI
8	ESTRADA VARGAS GAEL	SI	SI	SI	SI	SI
9	GÓMEZ ABUNDEZ JADE	SI	SI	SI	SI	SI
10	GONZALEZ RAMIREZ JONATHAN	SI	SI	SI	SI	SI
11	GUTIERREZ MACIAS TIFFANI	SI	SI	NO	SI	SI
12	HERNÁNDEZ MARTINEZ SAMANTHA	SI	SI	SI	SI	SI
13	JUAREZ LINO JAZHIEL SANTIAGO	SI	SI	SI	SI	SI
14	JUAREZ MORALES ALEXIS ANTONIO	SI	SI	SI	SI	SI
15	LÓPEZ ORTEGA FRANCISCO JAVIER	SI	SI	SI	SI	SI

16	LUCIO AYALA MARIA FERNANDA	SI	SI	SI	SI	SI
17	LUNA LÓPEZ MARÍA FERNANDA	SI	SI	SI	NO	SI
18	MANZANO VALADÉZ BRENDA CAROLINA	SI	SI	SI	SI	SI
19	MARES LÓPEZ HANNA DIANEL	SI	SI	SI	SI	SI
20	MARTINEZ CHAVEZ DANTE ALEXANDER	SI	SI	SI	SI	SI
21	PÉREZ MATA EDSON EMILIANO	SI	SI	SI	SI	SI
22	PÉREZ RAMÍREZ ALAN GAEL	NO	NO	NO	NO	SI
23	RAMÍREZ RODRIGUEZ GABRIEL	SI	SI	SI	SI	SI
24	RICO BUSTAMANTE SALOMÉ	SI	SI	SI	SI	SI
25	SILVA MURILLO ADÁN ULISES	SI	SI	SI	SI	SI
26	TORRES BARAJAS MELISSA ISABELLA	SI	SI	SI	SI	SI
27	VALENCIA ROMERO ZAHIRA	SI	SI	SI	SI	SI
28	VARGAS GASCA MARCOS MARTÍN	SI	SI	NO	SI	SI

Observaciones:

En la lista de cotejo de 2”B” se puede observar cómo el desempeño del grupo fue en un 82% que si cumplieron con los aspectos aunque el 18% n lo logró en uno o más.

Nombre del centro de trabajo: José Verdi

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro “A”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.

Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Musicogramas y canto		Competencias 1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Sigue el ritmo utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	ALDAPE CORTÉS MIGUEL ÁNGEL	SI	SI	SI	SI	SI
2	ARELLANO VAZQUEZ SEBASTIAN	SI	SI	SI	SI	NO
3	ARENAS GONZALEZ ALEXIS IVAN	SI	SI	SI	SI	SI
4	ARENAS IBARRA KATIA SOCORRO	SI	SI	SI	SI	SI
5	CORTÉS LARA JOSÉ GUADALUPE	SI	SI	SI	SI	SI
6	ESTRADA VARGAS LUIS ÁNGEL	SI	SI	SI	SI	SI
7	FUENTES CONTRERAS IVAN TADEO	SI	SI	SI	SI	SI
8	GAONA SUSTAITA OSCAR	SI	SI	SI	SI	SI
9	GARCÍA JUAREZ KIMBERLY PAOLA	SI	SI	SI	SI	NO
10	HERNÁNDEZ CIENEGA LUIS ANTONIO	SI	SI	SI	SI	SI
11	HERNÁNDEZ MENDEZ CRISTOPHER	SI	SI	SI	SI	SI
12	HERNANDEZ VARGAS JUAN PABLO	SI	SI	SI	SI	SI
13	JUAREZ RAMIREZ JESÚS EMILIANO	SI	SI	SI	SI	SI
14	LARA BOLAÑOS JESÚS	SI	SI	SI	SI	SI
15	LOPEZ ORTEGA ALMA ARACELI	SI	SI	SI	SI	SI
16	LOPEZ RIVAS NICOLAS	SI	SI	SI	SI	SI
17	MARTINEZ GÓMEZ ESMERALDA	SI	SI	SI	SI	SI
18	MARTINEZ LOPEZ MARIA ELENA	SI	SI	SI	SI	SI
19	MENDIOLA VILLALPANDO REGINA	SI	SI	SI	SI	SI
20	NAVA RIVAS EDUARDO	SI	SI	SI	SI	SI
21	PEREZ HERNANDEZ HUGO	SI	SI	SI	SI	SI
22	PEREZ RAMÍREZ MEGAN PAULETTE	SI	SI	SI	SI	SI
23	PEREZ RANGEL CLAUDIO EMILIANO	SI	SI	SI	SI	SI
24	RAMOS LIRA MARLENE GUADALUPE	SI	SI	SI	SI	SI
25	RAMOS LOZANO VALENTINA CORETTE	SI	SI	SI	SI	NO
26	REYNA VARGAS NICOLE MARLENE	SI	SI	SI	SI	SI
27	TORRES GUERRA BLANCA ABIGAIL	SI	SI	SI	SI	SI
28	VALDOVINO TORRES LUCIA	SI	SI	SI	SI	SI
29	VALENCIA BECERRA YESENIA	SI	SI	SI	SI	SI
30	VAZQUEZ HORTA LUCRECIA	SI	SI	SI	SI	NO
31	VELA MEZA EVELYN	SI	SI	SI	SI	SI
32	ZARAGOZA GARCIA MÓNICA	SI	SI	SI	SI	SI
33	ZAVALA HORTA JOSÉ DE JESÚS	SI	SI	SI	SI	SI

Observaciones:

En la lista de cotejo de 3ºA se puede observar que el 88% de los alumnos alcanzaron a cubrir sin problema los aspectos mientras que el 12% no alcanzaron a cubrirlos en su totalidad.

Nombre del centro de trabajo: José Verdi.

Turno: Matutino.

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro “B”

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.

Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Musicogramas y canto		Competencias				
		1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
		Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Sigue el ritmo utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra
No	NOMBRE DEL ALUMNO	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No
1	ALAMILLA LUCIO CAMILLA	SI	SI	SI	SI	SI
2	ARANDA PEREZ JOSÉ EMMANUELLE	SI	SI	SI	SI	SI
3	BALDERA LUNA BÁRBARA GIANELLY	SI	SI	SI	SI	SI
4	BARAJAS HERNÁNDEZ YAHIR	SI	SI	SI	SI	SI
5	CARRILLO LOREDO ANGEL SALVADOR	SI	SI	SI	SI	SI
6	CAZARES CONTRERAS JUAN DE DIOS	SI	SI	SI	SI	SI
7	DAVALOS LÓPEZ NATANAEL	SI	SI	SI	SI	SI
8	DÉLGADO HERNANDEZ YARELI	SI	SI	SI	SI	SI
9	FALCON GONZALEZ JULIO	SI	SI	SI	SI	SI
10	FALCON HERNANDEZ JERALDY	SI	SI	SI	SI	SI
11	GARNICA CASTILLO JENNIFER	SI	SI	SI	SI	SI
12	GONZALEZ VARGAS FRANCISCO	SI	SI	SI	SI	SI
13	HERNANDEZ ESCOBAR YEMILE	SI	SI	SI	SI	SI
14	IBARRA MERCADO LORENA	SI	SI	SI	SI	SI
15	LOPEZ RAMIREZ BRAYAN	SI	SI	SI	SI	SI
16	LOZANO LOPEZ DENISSE	SI	SI	SI	SI	SI
17	MENDEZ MARTINEZ MIGUEL	SI	SI	SI	SI	SI

18	PEREZ BLANCO ALEXANDER FABIAN	SI	SI	SI	SI	SI
19	PEREZ RAMIREZ ESTRELLA JAZMIN	SI	SI	SI	SI	SI
20	PONCE CABRERA SALVADOR	SI	SI	SI	SI	SI
21	RAMIREZ RODRIGUEZ EMIR ALEXIS	SI	SI	SI	SI	SI
22	REYES GARNICA CAMILA ESTEFANIA	SI	SI	SI	SI	SI
23	REYES SOTO FERNANDA ESCARLET	SI	SI	SI	SI	SI
24	REYES VARGAS ISABEL	SI	SI	SI	SI	SI
25	RODRIGUEZ ARANDA GABRIELA LIZETH	SI	SI	SI	SI	SI
26	RUIZ NAVARRO OSWALDO ISMAEL	SI	SI	SI	SI	SI
27	SÁNCHEZ FLORES FIDEL	SI	SI	SI	SI	SI
28	SANDOVAL LOPEZ JONATHAN	SI	SI	SI	SI	SI
29	SILVA RIVERA MARTHA LUCERO	SI	SI	SI	SI	SI
30	VALADEZ ORTIZ GENESIS ESMERALDA	SI	SI	SI	SI	NO
31	ZAVALA BARAJAS ANGEL ADRIAN	SI	SI	SI	SI	SI
32	ZUÑIGA SALAS ASHLEY GERALDIN	SI	SI	SI	SI	SI

Observaciones:

En la lista de cotejo de 3”B” apreciar cómo casi en su totalidad el desempeño del grupo fue óptimo pues el 97% de los alumnos cubrieron los aspectos mientras que el 3% no logró en su totalidad cubrir los aspectos propuestos.

Centro de trabajo número 4

Nombre del centro de trabajo: Luis de la Brena. Turno: Vespertino

Nivel: Preescolar

Características del centro de trabajo Luis de la brena: Es una escuela que se encuentra en las periferias de la ciudad de León por lo que también presenta muchos rasgos similares a otras colonias de la periferia como es la pobreza extrema, inseguridad e incluso en muchos de los casos carencia de los servicios básicos. Sin embargo en el plantel gozamos de agua, luz y teléfono entre otras cosas. Los alumnos como podrá esperarse son también muy similares a los de otros jardines de la periferia, es decir, carecen de una alimentación sana y de vestimenta (en algunos casos), sin embargo pese a esto son muy comunicativos, hasta cierto grado despiertos, no parecen tener carencias afectivas pues sus padres están atentos a ellos y al parecer, pese a la inseguridad se denota que son niños que han podido desenvolverse en un ambiente familiar sano. En este plantel las docentes son cooperadoras, muy trabajadoras y

sobretudo apoyan los proyectos que saben que rendirán beneficios a los niños. Cabe mencionar que el ambiente de las escuelas de la periferia que hemos incluido en el presente estudio (Luis de la Brena y José Verdi) posee ambientes más sanos que muchos jardines de niños que se encuentran dentro de la ciudad.

Grupo evaluado: 1ro

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: Escala de actitudes.

	Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Fonomimia y ritmo	Competencias				
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 				
Indicadores						
	TA:TOTALMENTE DE ACUERDO PA:NI ACUERDO NI DESACUERDO NA/ND:PARCIALMENTE EN DESACUERDO PD:TOTALMENTE EN DESACUERDO	Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando o con partes del cuerpo	Reconoce historias o poemas en algunos cantos.	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Describe lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto.
No	NOMBRE DEL ALUMNO					
1	DAVID ALEJANDRO CALVILLO ORTÍZ	TA	TA	TA	TA	TA
2	ANGEL ENRIQUE CEBALLOS ORTÍZ	ND	PD	PD	TA	PD
3	MIGUEL ANGEL RODRIGUEZ FUENTES	TA	TA	TA	TA	TA
4	MARIA MELANI GODINEZ MEZA	TA	TA	TA	TA	TA
5	MATIAS GUTIERREZ RAYAS	TA	TA	TA	TA	TA
6	DENISSE NAOMI HERNANDEZ LOPEZ	TA	TA	TA	TA	TA
7	ZOE MARGARITA MARTINEZ BECERRA	PD	PA	TA	ND	TA
8	EMILIANO NAJAR HERNANDEZ	TA	TA	TA	TA	TA
9	MARIANA ELIZABETH PATLAN ORTEGA	TA	TA	TA	TA	TA
10	ANGEL LEONEL RAMIREZ FALCON	TA	TA	TA	TA	TA
11	MATIAS RAMIREZ RODRIGUEZ	TA	TA	TA	TA	TA
12	TADEO RAFAEL RAMIREZ TOLEDO	TA	TA	TA	TA	TA
13	MONSERRAT ROCHA GOMEZ	TA	TA	TA	TA	TA
14	CRUZ ALEXANDER ROCHA RUBIO	TA	TA	TA	TA	TA
15	AXEL FERNANDO TORRES MARTINEZ	TA	TA	TA	TA	TA
16	DULCINEA SANCHEZ RAMIREZ	TA	TA	TA	TA	TA
17	EDWIN EDUARDO INFANTE CEDILLO	PD	PD	PD	PD	PD
18	SANJUANA GOMEZ RAMIREZ	TA	TA	TA	TA	TA

Observaciones:

En la presente escala de actitudes se pueden apreciar elementos no mencionados en la explicación contenida en el capítulo 2 acerca de los instrumentos de evaluación y es que fue necesario incluir tanto los parámetros de medición de la escala Likert así como por razones de contexto especificar competencias, aprendizajes esperados y nombres de los alumnos. Por otra parte si revisamos con cuidado podremos ver que la lista presentada no está por orden alfabético. Otro aspecto de la lista es que se comienza por los nombres y no por los apellidos como usualmente se hace y es que he pretendido compartir la lista tal y como se me entregó por ello es porque aparece en este formato tan inusual. Los resultados arrojados bajo éste instrumento se pueden contemplar de la siguiente manera: el 83% de los alumnos logró los objetivos propuestos y el 17% restante no lo logró.

Nombre del centro de trabajo: Luis de la Brena. Turno: Vespertino

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 2do

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

Instrumento de evaluación: escala de actitudes

	Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: cualidades del sonido y lenguaje	Competencias				
		Indicadores				
	TA:TOTALMENTE DE ACUERDO PA:NI ACUERDO NI DESACUERDO NA/ND:PARCIALMENTE EN DESACUERDO PD:TOTALMENTE EN DESACUERDO	Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañand o con partes del cuerpo	Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comenta las sensaciones que le producen.
No	NOMBRE DEL ALUMNO					
1	AMERICA AGUILAR GAVIA	TA	TA	TA	TA	TA
2	JOSÉ ALEJANDRO ALMEIDA CISNEROS	TA	TA	TA	TA	TA
3	DIEGO CASTAÑEDA CHIQUITO	TA	TA	TA	TA	TA
4	JOSÉ MISAEL CERVANTES OLIVARES	TA	TA	TA	TA	TA
5	MILAGROS GALVAN GÓMEZ	TA	TA	TA	TA	TA

6	ALAN JOSUE GARCIA GUTIERREZ	TA	TA	TA	TA	TA
7	ABRAHAM GAVIA RODRIGUEZ	TA	TA	TA	TA	TA
8	DIEGO MATEO LÓPEZ GALLARDO	PD	PD	PD	PD	PD
9	JAZMÍN LILIANA MONTEJANO ZENDEJAS	TA	TA	TA	TA	TA
10	MILAGROS MORALES ROCHA	TA	TA	TA	TA	TA
11	JUAN PABLO PATLAN ARANDA	TA	TA	TA	TA	TA
12	FRANCO PAOLO PEREZ RAMIREZ	TA	ND	PD	PA	PD
13	ITZEL YARETZI RAMIREZ ARAUJO	TA	TA	TA	TA	TA
14	JONATHAN Yael RAMIREZ MONREAL	TA	TA	TA	TA	TA
15	ESMERALDA RAMIREZ ROSAS	TA	TA	TA	TA	TA
16	CINTHIA GUADALUPE ROCHA RUBIO	TA	TA	TA	TA	TA
17	LEONEL ALEXIS RAMIREZ CAMACHO	TA	TA	TA	TA	TA
18	SANTIAGO SÁNCHEZ ÁVILA	TA	TA	TA	TA	TA

Observaciones:

En la presente escala de actitudes podemos observar que la lista presentada es muy similar a la anterior ya que la maestra la presentó de la misma manera. Por otro lado en este grupo podemos apreciar que el 89% de los alumnos logró cubrir los objetivos planteados mientras que el 11% de los alumnos no lo consiguió.

Nombre del centro de trabajo: Luis de la Brena.

Turno: Vespertino

Nivel: Preescolar

Grupo evaluado: 3ro

Tiempo: 4 sesiones por mes de 1 hora.

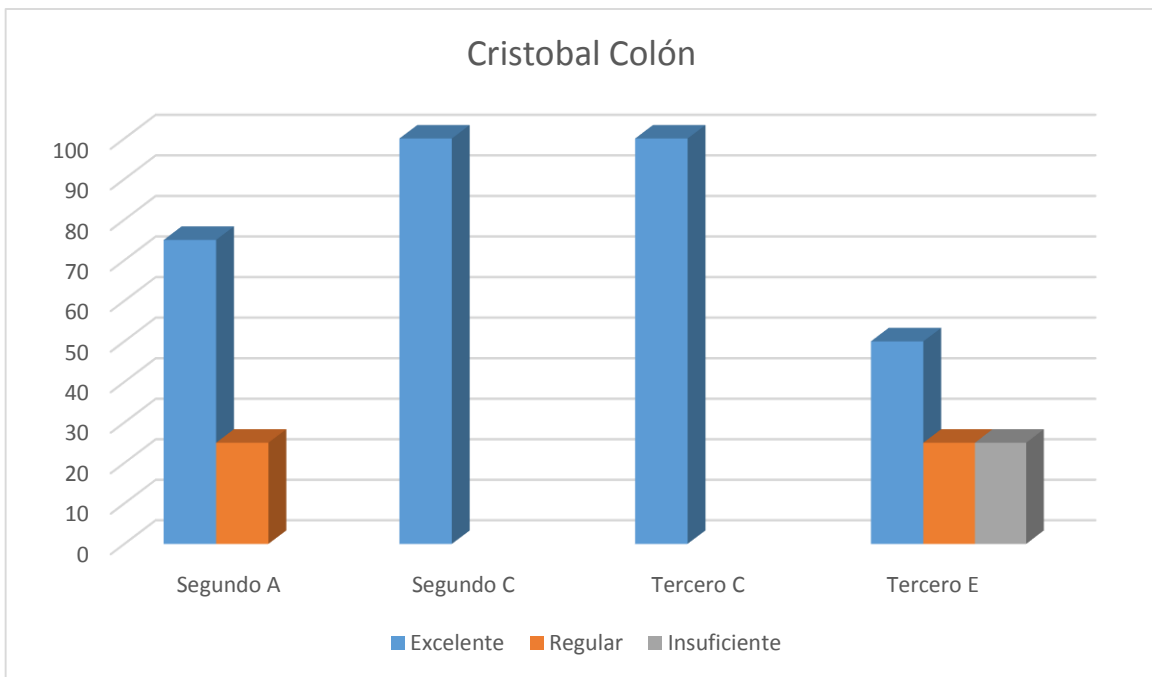
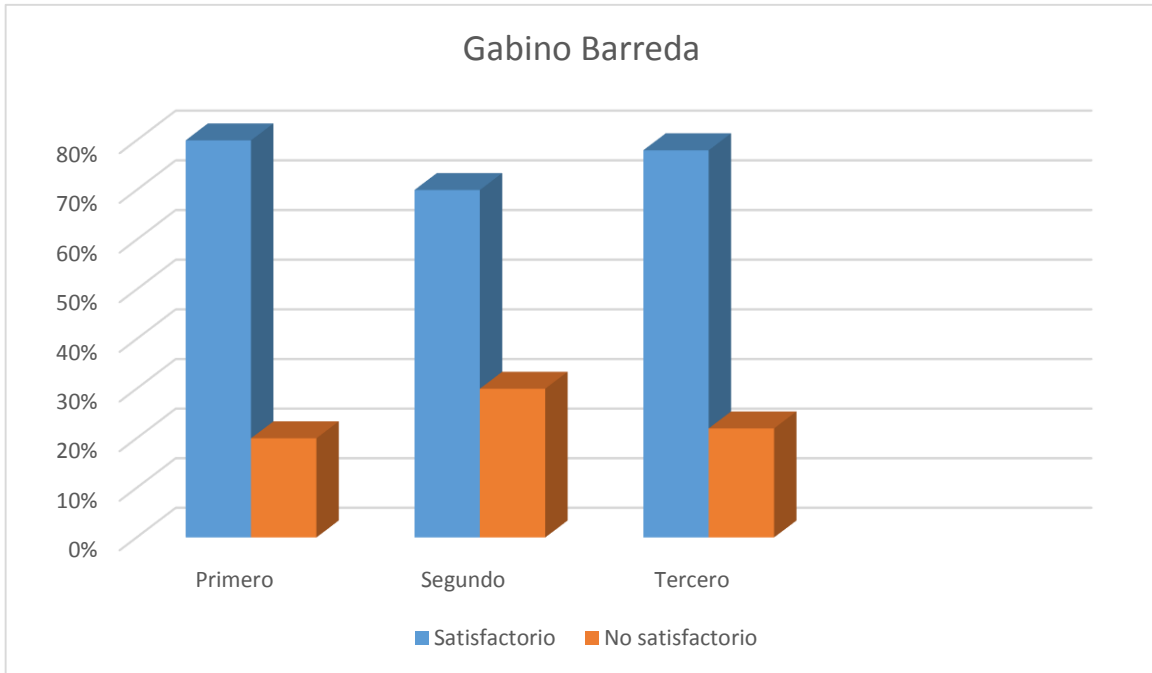
Instrumento de evaluación: escala de actitudes

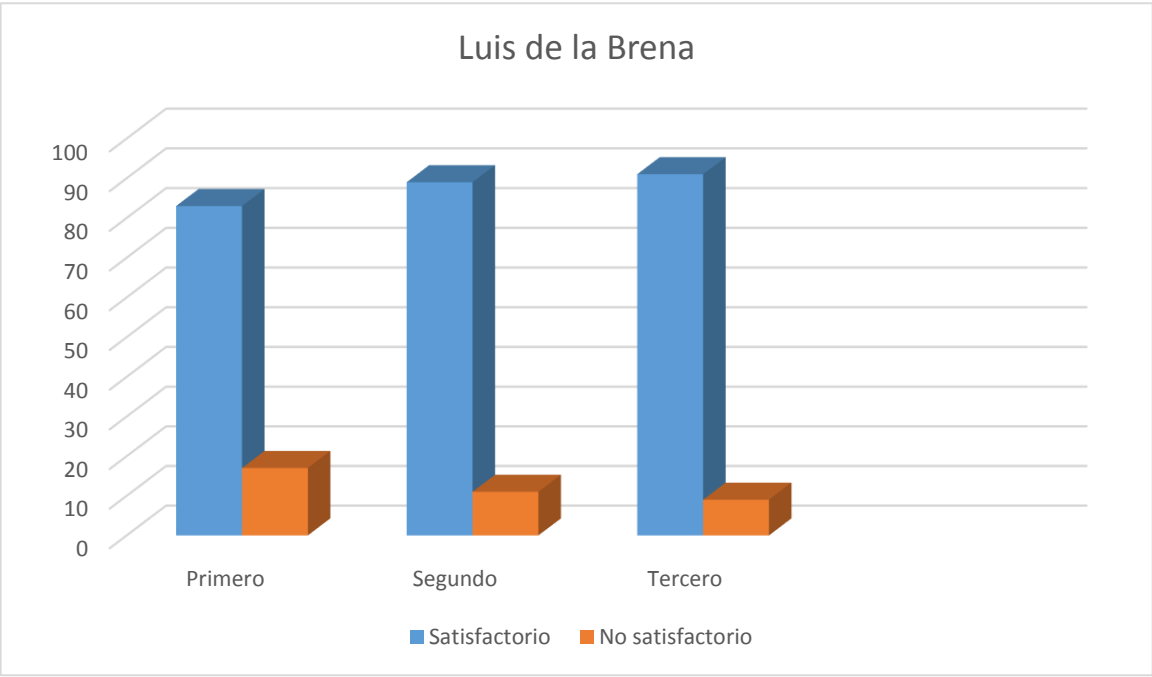
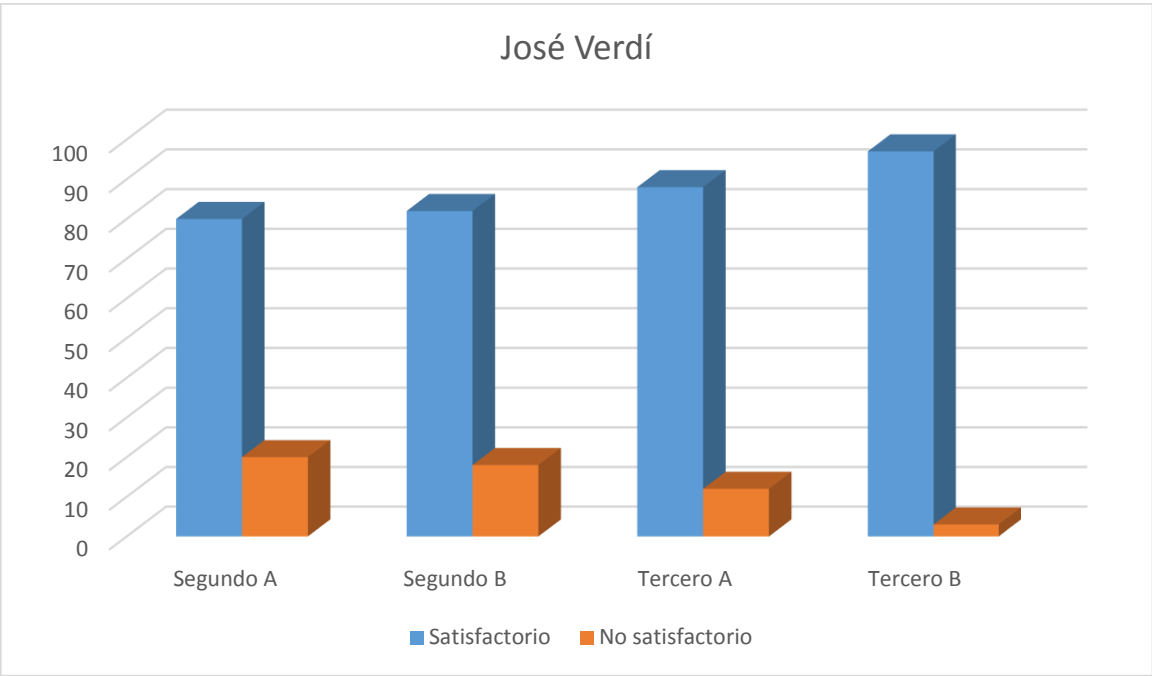
	Campo formativo: Expresión y apreciación musical. Situación didáctica: Musicogramas	Competencias				
		1. Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear. 2. Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.				
		Indicadores				
	TA:TOTALMENTE DE ACUERDO PA:NI ACUERDO NI DESACUERDO NA/ND:PARCIALMENTE EN DESACUERDO PD:TOTALMENTE EN DESACUERDO	Escucha y canta en juegos y rondas	Interpreta pequeñas canciones acompañando con partes del cuerpo	Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión	Recuerda algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	Escucha diferentes versiones de una pieza musical, y distingue las variaciones a partir de acompañamiento musical
No	NOMBRE DEL ALUMNO					
1	ALONSO GUERRERO REGINA	TA	TA	TA	TA	TA
2	CAMACHO GONZALEZ SAYRA CAMILA	TA	TA	TA	TA	TA
3	CONTRERAS LÓPEZ KAROL JOSEPH	TA	TA	TA	TA	TA
4	CEBALLOS MACIAS NANCY ARELI	TA	TA	TA	TA	TA
5	DEL ÁNGEL TORRES DIEGO ANTONIO	TA	TA	TA	TA	TA
6	FALCON DIAZ JUAN DAVID	TA	TA	TA	TA	TA
7	GAYTÁN PEDROZA CHRISTIAN ULISES	TA	TA	TA	TA	TA
8	GALVÁN FALCÓN JAQUELINE	TA	TA	TA	TA	TA
9	HERNÁNDEZ GUERRERO VANESSA	TA	TA	TA	TA	TA
10	HERNÁNDEZ PRADO JADE JOSELINE	TA	TA	TA	TA	TA
11	HURTADO VÁZQUEZ JESÚS ALEJANDRO	TA	TA	PD	PA	PD
12	JUAREZ RODRIGUEZ ANTONIO	TA	TA	TA	TA	TA
13	OCHOA GOMEZ ITZAYANA	TA	TA	TA	TA	TA
14	OLIVARES GOMEZ JUSTIN ABEL	TA	PA	PD	PD	PD
15	PALOMARES TORRES CLARA SUSANA	TA	TA	TA	TA	TA
16	RAMÍREZ BARRÓN YARET MONSERRAT	TA	TA	TA	TA	TA
17	RAMÍREZ ORTÍZ PAULINA VIANNEY	TA	TA	TA	TA	TA
18	REYES CASTILLO DOMINIQUE	TA	TA	TA	TA	TA
19	SÁNCHEZ BARRÓN JORGUE ARMANDO	TA	TA	TA	TA	TA
20	SÁNCHEZ GOMEZ ZULEMA TIMOTEA	TA	TA	TA	TA	TA
21	TIENDA MURILLO ESTRELLA ALEXANDRA	TA	TA	TA	TA	TA
22	VARGAS MARTINEZ EVELYN NAOMI	TA	TA	TA	TA	TA
23	XIMENA ORTÍZ ESPINOZA	TA	TA	TA	TA	TA

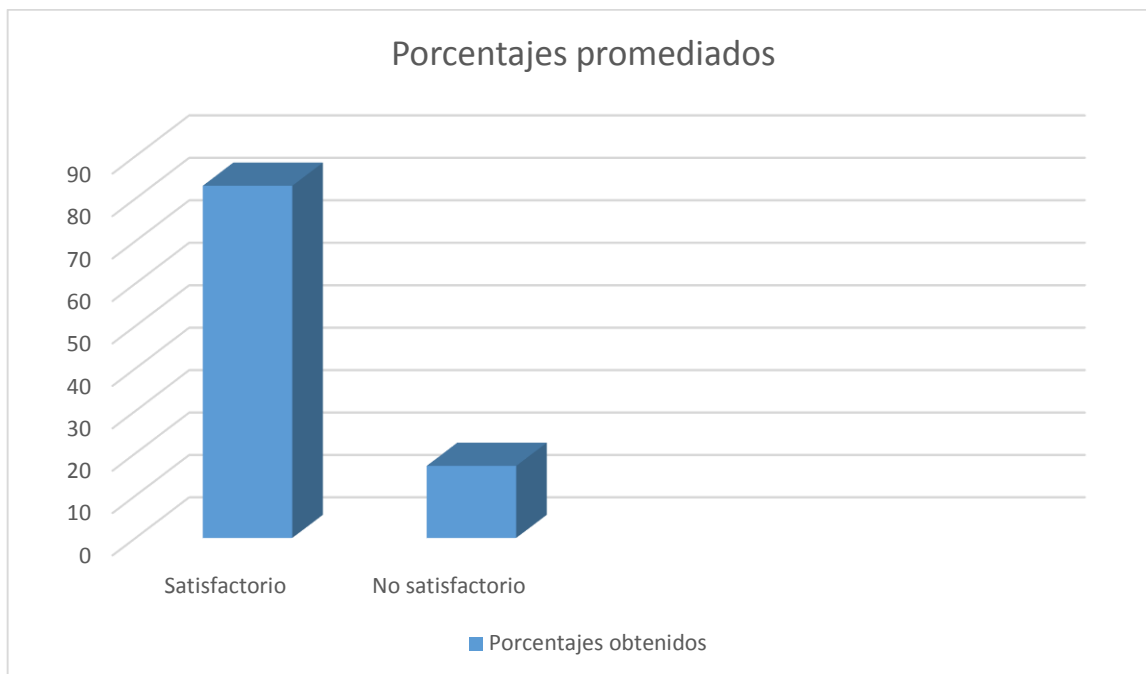
Observaciones:

En esta escala de actitudes podemos observar que el 91% aprobó satisfactoriamente salvo el 9% no le fue posible hacerlo.

A continuación expondremos los resultados a manera de gráfica por centro de trabajo y al final esquematizaremos con una gráfica general los resultados con los porcentajes promediados.







Como pudimos observar en las anteriores gráficas se han presentado los resultados de manera segmentada por centro de trabajo. En ésta última gráfica se muestran los porcentajes ya promediados que arrojan los resultados generales obtenidos de los instrumentos de evaluación aplicados en el aula. Como se puede apreciar de manera general, los resultados fueron buenos sin embargo aquellos no satisfactorios que se fueron presentando fueron producto de factores fuera nuestro alcance como son las inasistencias de alumnos, cancelaciones de clases, inasistencias tanto de alumnos como de maestras entre otras cosas. Por otra parte los resultados obtenidos que son positivos fueron producto sobre todo de la disposición de la comunidad educativa y por supuesto de la labor continua, planificada y constante dentro de las sesiones de música. Por tanto, puede verse que en efecto, bajo una buena planeación y aplicación de las actividades correctas y pertinentemente establecidas pueden lograrse muchos avances con los alumnos, muchas veces sin importar si son de diferentes contextos sociales, mientras tengan el apoyo familiar y una buena guía los alumnos responderán positivamente. Incluso, alumnos que aparentemente poseen algún tipo de limitante ya sea física o mental si se esfuerzan y poseen el amor, apoyo y los estímulos adecuados de su entorno pueden llegar a superar muchas barreras.

4.7 Conclusiones de los resultados obtenidos.

En el presente capítulo hemos expuesto tanto las herramientas que se implementaron en los centros de trabajo aplicando encuestas con padres de familia y docentes de preescolar cuyos resultados fueron mostrados mediante gráficas. Además, de las evaluaciones aplicadas con diferentes instrumentos. Por tanto, hemos llegado a reflexionar acerca de como los alumnos con las herramientas necesarias (no solo aquellas adquiridas en la escuela sino de todo su medio entorno incluyendo familia) pueden llegar a vencer barreras o bien desarrollar al máximo sus capacidades. A continuación y a manera de cierre del presente capítulo presentaremos un listado de conclusiones que se derivan de los resultados del estudio realizado:

1. La clase de música puede servir como complemento y reforzador de las materias de otros campos formativos.
2. En algunos casos los niños se sintieron más motivados de ir a la escuela por la clase de música.
3. Varios niños que participaron en el estudio pudieron desenvolverse mejor socialmente con el apoyo de las sesiones de música.
4. Las actividades que más recuerdan los alumnos es donde participan, conviven y comparten de manera grupal.
5. La mayoría de padres y docentes consideran la educación musical relevante.
6. La mayoría de las docentes por un mínimo de diferencia considera que las sesiones de música son insuficientes en cuanto al tiempo de las sesiones por semana.
7. Los grupos que obtuvieron mejor aprovechamiento son aquellos que los rodeaba un entorno en el que tanto padres de familia así como docentes establecían relaciones cordiales; ratificando lo que postula Vigotsky acerca de la ZDP.
8. Es muy importante que los docentes de grupo, padres de familia y maestro de música estén conscientes de las características y necesidades de los grupos para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

9. Para alcanzar buenos resultados es indispensable que la sesión de música sea bien planeada e implementada para que pueda atender las necesidades del alumnado lo más posible.
10. La música potencializa las oportunidades de establecer lazos afectivos.
11. En varios de los casos pudieron matizarse problemáticas como tristeza, rabietas, aislamiento y poca autoregulación de emociones con el apoyo de las actividades musicales.
12. En algunos casos donde los niños presentaban déficit de atención y poca concentración pudieron mediante las clases de música mejorar éstas situaciones; sobre todo después de las sesiones de música pues las educadoras comentaban que al finalizar dichas sesiones los niños se precibian más propensos a la disposición del trabajo dentro del aula.
13. En algunos casos los niños con problemas de lenguaje, expresión oral y aislamiento tuvieron avances significativos en cuanto a su desenvolvimiento y dominio de la pronunciación.

En conclusión, podemos afirmar sustentándonos en los anteriores puntos mencionados que efectivamente la educación musical es fundamental en las aulas de preescolar no solamente como herramienta formativa sino también como un elemento primordial que promueve la salud mental, física y emocional en nuestros alumnos, es decir la música y su entrenamiento desde etapas tempranas puede matizar futuras problemáticas no solo intelectuales sino afectivas y emocionales por sus implicaciones con respecto a las funciones cerebrales que se activan al momento de escuchar, cantar, improvisar, componer, experimentar etc. Es por ello que el docente de música debe comprender que no solamente es un facilitador del conocimiento que funge como guía en el descubrimiento de nuevas experiencias sino además, es una persona que promueve como se ha dicho anteriormente; la interconexión de redes sinápticas únicas (Josefa La cárcel 2003) que brindan grandes ventajas a las personas, ventajas que los acompañaran en sus vidas y que se manifestarán a manera de pensamiento crítico, alegría, expresividad, la capacidad de imaginar y crear entre otras.

Por otra parte, la realización del presente estudio nos ha dejado varios puntos de reflexión cuya importancia en el desarrollo de la investigación es grande pues han sido identificados, no en la planeación, sino en el proceso y el cierre del estudio. Dichos puntos a considerar en los resultados son los siguientes:

1. La mayoría de los alumnos que tuvieron buen avance poseían una buena red de apoyo como son los padres de familia y las educadoras.
2. No es concluyente el hecho de que el estudio de la música por sí solo genere personas más “inteligentes” sino es el conjunto de todos los factores que se conjugan en el contexto de vida de los alumnos.
3. Es necesario ampliar el estudio a un nivel neurológico donde apoyados por la tecnología; podamos realizar mediciones del impacto de la música en los alumno sobre todo en aquellos que presentan problemáticas como autismo, daño cerebral, TDH, agresividad, depresión, ansiedad entre otros.
4. El desarrollo de una conciencia musical o habilidades en éste campo son igualmente importantes que las habilidades cognitivas que se busca desarrollar en los centros de trabajo y que usualmente se les da más injerencia.
5. El éxito en el aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje, la música, el arte el medio ambiente y las habilidades sociales no garantiza una mejor calidad de vida si el alumno no posee un verdadero apoyo y acompañamiento emocional, afectivo y espiritual brindado por los padres.
6. No es un factor determinante la posición social o económica sino la pertinente participación de los padres hacia con sus hijos.
7. Las condiciones en las que se desarrolló el estudio a pesar de ser en la misma ciudad y en jardines de niños oficiales no significó que fuera en condiciones iguales para todos.
8. El tiempo destinado de las sesiones no fue el mismo en todos los jardines pues en algunos por cuestiones de contexto, fechas y actividades extracurriculares se cancelaban las sesiones.
9. Es posible modificar la visión que se tiene con respecto a la música, es por ello la relevancia de continuar con más estudios de ésta naturaleza.

Por todo esto, es que todavía falta mucho por explorar y desarrollar nuevas investigaciones que nos ayuden a vislumbrar hasta que puntos influye la educación musical en el desarrollo de los alumnos. Para ello requeriríamos de realizar investigaciones buscando igualar las condiciones o bien en ambientes más controlados. Pero retomando los aspectos favorables que arrojaron los resultados de la investigación y considerando el corto tiempo de las sesiones en cuanto a que si los resultados que se obtuvieron se lograron con tan solo 50 a 60 minutos por semana (y en algunos casos con sesiones canceladas) ¿Qué podríamos alcanzar con nuestros niños si su clase de música fuera diaria así como son las asignaturas de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación? ¿Qué beneficios podríamos alcanzar no solamente en lo intelectual sino en lo emocional y en lo social?

Sería maravilloso considerar el valor de la música como un instrumento que podría ayudarnos a ir poco a poco componiendo el tejido social de nuestro país ya que como lo hemos mencionado con antelación; la música no solamente trastoca el aspecto intelectual y cognitivo de los individuos sino además, los aspectos sociales y afectivos ya que nos permite involucrarnos en experiencias compartidas con nuestros pares (Blacking John, 2003) y además de ésto, encontramos en ella la manera de desarrollarnos emocional y espiritualmente (Sacks Oliver 2009).

CAPITULO
V
ACTIVIDADES
LÚDICO-MUSICALES

5.1 Actividades musicales para el preescolar.

En el presente capítulo iniciaremos con la pregunta que versa en ¿Qué actividades musicales resultan ser de mayor provecho para la enseñanza de música en el nivel preescolar sustentadas en las corrientes pedagógicas y que cuyo objetivo es estimular y activar los procesos mentales anteriormente descritos?

El planteamiento de dicho cuestionamiento tiene base en que como lo hemos abordado anteriormente, es muy importante conocer todo el trasfondo teórico que nos permitirá vislumbrar la importancia en aplicar las actividades que son provechosas, pertinentes y benéficas para el alumno que transita en su proceso de formación por el preescolar.

Es por ello que en el presente estudio se abordaron temas que abarcan desde los instrumentos de evaluación del preescolar, así como los objetivos plasmados en los planes y programas estipulados por la secretaría de educación. Además de ello, se abordaron puntos importantes acerca del desarrollo de los niños en estas etapas. Todo esto fue visto con el fin de comprender que es lo que podemos hacer con los niños ya que no podemos solamente vertir actividades y abordar contenidos sin tomar en cuenta los objetivos plasmados en los programas, pero tampoco podemos apegarnos totalmente a los programas sin tomar en cuenta las características de los alumnos con los que trabajamos dentro del aula. Ahora bien, si hemos comprendido que debemos de ser conscientes de los puntos estipulados por los programas así como las características de los niños de preescolar; deberíamos también aplicar actividades basadas en las corrientes pedagógicas musicales ya que de esta forma se garantiza el éxito de las sesiones o por lo menos, las probabilidades de brindar sesiones de calidad aumentarían y por supuesto que esto generaría en los alumnos una experiencia

inolvidable, y nos atrevemos a decirlo así puesto que ya fué comprobado en el momento en que los niños enunciaron las actividades que más les llamaron la atención como son los juegos del timbre, canciones y musicogramas. Sin embargo, esto no quiere decir que hayan sido las únicas actividades que hayan sido significativas para los pequeños del preescolar pues también hubieron otras que también se abordaron a lo largo del curso cuyo objetivo consistió en la promoción del trabajo grupal; Tales actividades lúdico musicales fueron “La rueda de san Miguel”, “Los 7 changuitos”, “Por qué no abrazas”, “Los 5 buhitos” que tuvieron mucho impacto positivo por sus implicaciones en el aspecto social de los alumnos.

. A continuación expondremos las actividades ludo-musicales de la siguiente manera apoyándonos de la síntesis de las competencias y sus aprendizajes esperados en el aspecto musical para el nivel preescolar que mencionamos en el pasado punto 2.1.1 del capítulo 2.

- a) Canto (lenguaje a través del canto)
- b) Relaciones Interpersonales
- c) Motricidad y movimiento
- d) Atención y concentración.
- e) Conocimiento de notas musicales y fonomimia
- f) Conocimiento de las cualidades del sonido (altura, intensidad, timbre y duración).

Es necesario indicar que aparecerán algunas actividades y cantos en común entre diferentes aspectos y esto se debe a que las actividades así como los cantos trascienden en diferentes aspectos, es por tanto que aparecen en diferentes apartados. Por ello en cada aspecto aunque se muestre el mismo canto o actividad se resaltarán los puntos correspondientes al campo o aspecto en el que vienen expuestos.

Canto:

Nombre del canto	Tipo de canto	Modo y/o momento de empleo
<ol style="list-style-type: none">1. “Buenos días”2. “El periquito azul”3. “Buenos días amigos”4. “Aplaudiendo por favor”	“Saludo y bienvenida”	Se emplea al inicio de la sesión para introducir a los niños a la clase o bien para dar la bienvenida en caso que sea la primer hora. Estos cantos son benéficos para activar a los niños sobre todo si se encuentran tristes, deprimidos o les cuesta trabajo relacionarse con los demás.
<ol style="list-style-type: none">1. “Hola amigo”2. “El burrito”3. “Los soldados”4. “El mamut”5. “Mis manitas”6. “La mano”7. “Sal solecito”8. “Las ruedas del camión”9. “Oh dime soldadito”10. “Tumbas por aquí”	“Activación”	Se aplican en diferentes partes de la clase ya sea después de la relajación o el saludo y generalmente se toman para preparar a los niños para alguna actividad.
<ol style="list-style-type: none">1. “A dormir”2. “Las estrellas”	“Relajación”	Usualmente se aplica después de que llegan del receso. Es precisamente para tranquilizarlos, sobre todo si se va a dar alguna instrucción o indicación importante. Además son muy útiles para niños que son muy ansiosos, inquietos o que constantemente hacen rabieta puesto que su naturaleza y la

		acción compartida con el grupo los conduce a controlar sus emociones a través de la respiración y la autorregulación de sus emociones.
<ol style="list-style-type: none"> 1. “De tin marín” 2. “Allá en San Francisco” 3. “Arroz con leche” 4. “Zapatito blanco” 5. “La palanca” 6. “En la vecindad del chavo” (este canto sólo se usaba cuando los niños lo pedían pues resulta ser algo ofensivo para algunos) 7. “El baile de la pelusa” 	“Apoyo”	Son cantos que se aplican para atraer la atención de los pequeños sobre todo cuando se está por pasar de una actividad a otra.
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Los 5 buhitos” 2. “Los 7 changuitos” 	“Conteo”	Estos cantos se aplican sobre todo con una breve historia como introducción; luego, se enseña el canto y al final se realiza el juego con las manos o cuerpo mientras se canta. Este tipo de cantos son excelentes para el manejo de desplazamientos espaciales, esquema corporal y concientización de los movimientos corporales y el desarrollo de la identidad de los niños. Por ello es muy importante

		aplicarlo a grupos que son muy recesivos o niños que presentan problemas de una timidez exagerada.
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Sonidos fuertes y graves” 2. “La ronda del amor” 3. “Las calaveras” 4. “El payaso plin-plin” 5. “La escalerita” 6. “Una mosca parada en la pared” 7. “Mary Ann” 8. “Se va el tren” 9. “Cuando fui a Gto” 10. “La mosca que andaba volando” 11. “Anda Mónica” 12. “digo si, digo no” 	“Juego”	Estos cantos que algunos casos suelen ser acumulativos (se van agregando estrofas) vienen acompañados de algún cuento previo, juego, rutina o actividad para iluminar o realizar una serie de evoluciones (movimientos) ya establecidas. Generalmente se aplican dentro del desarrollo de las sesiones ya que promueven la memorización y la concentración en los niños.
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Carita de arroz” 2. “Adiós amiguitos” 3. “La maquinita” 	“Despedida”	Son aquellos cantos que se aplican siempre al final de la sesión y ayudan mucho a desarrollar relaciones afectivas y lazos de amistad entre los niños.

<ol style="list-style-type: none"> 1. “Soy puro mexicano” 2. “Himno nacional mexicano” 3. “Marino Genovés” 4. “Cuando el reloj” 5. “La marcha de la ONU” 1. “La rielera” 2. “Los pastores a belén” 3. “Bandera mexicana” 4. “Benito juarez” 5. “La primavera” 6. “A mamá” 7. “Hoy tengo que decirte papá” 8. “Despedida musical” 	<p>“Efemérides”</p>	<p>Son cantos que le permiten al niño ir conociendo las diferentes etapas o fechas del calendario escolar. y se aplican en distintos tiempos del calendario escolar. Por ejemplo, el mes de septiembre, La revolución mexicana, etc.</p>
---	---------------------	--

Relaciones interpersonales:

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Aplaudiendo todos” 2. “Periquito azul” 	<p>Cantos que se realizan al inicio de la sesión y que mediante un canto y desplazamientos espaciales los niños van saludándose entre sí</p>
<ol style="list-style-type: none"> 3. “Los 5 buhitos” 	<p>Los niños van formando equipos para conformar diferentes nidos.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 4. “Cuando fui a Gto” 	<p>Juego donde se acomodan en círculos los niños, luego uno se para en medio con un pandero y mientras él toca el pandero los demás le cantan. Luego el niño que pasó tiene que elegir al que va a pasar después de él”</p>
<ol style="list-style-type: none"> 5. “La ronda del amor” 	<p>Comienza con todos haciendo un círculo,</p>

	<p>luego el maestro se coloca al centro con un niño y bailan mientras todos cantan. Luego, el maestro y el niño del centro eligen a otros y ahora ya no son solo 2 los que bailan sino 4, posteriormente esos 4 eligen a otros 4 (1 cada 1) hasta formar 8 y así sucesivamente hasta que todos esten bailando. Este se puede aplicar a otros cantos donde se debe hacer un círculo.</p>
6. “Las calaveras”	<p>Los niños y maestro cantan y van haciendo los movimientos que la canción va marcando.</p>
7. “Las semillitas”	<p>Los niños simulan ser semillas y van siguiendo al maestro en los movimientos donde muchos de ellos aprenden a interactuar entre si.</p>
8. “La pequeña orquesta”	<p>En este juego los niños se colocan en círculo, luego el maestro les pasa 1 instrumento a los que se encuentran a su costado los niños lo tocan luego se les pide que se lo compartan al os que tienen al lado mientras a los primeros se les asignan otros. Asi sucesivamente se van dando instrumentos hasta que todos tienen instrumento.</p>
9. “El trencito de números”	<p>Esta actividad consiste en formar a los niños en maximo 5 filas y convertirlas a cada una en un tren que deberá cubrir rutas y espacios por la escuela según el número asignado. Es una dinámica donde los niños comparten y trabajan en equipo.</p>
10. “Una mosca que andaba volando”	<p>Este juego se realiza a manera de circulo y según se va citando la canción se debe de realizar un masaje a la persona de al lado.</p>
11. “El trazo musical”	<p>Mediante una serie de trazos sobre la hoja</p>

	alternando las manos, los niños comparten sus trabajos con los demás compañeros para que también se los traen.
12. “La tribu burundanga”	Mediante esta actividad los niños conviven y realizan juntos actividades y y movimientos como la cacería, la exploración entre otras con ayuda de la imaginación.

Motricidad y Movimiento

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad.
1. “Semillitas”	El alumno mediante la actividad va haciéndose consciente de su cuerpo mediante movimientos que le van dando conocimiento en su esquema corporal. Comenzando por las manos, brazos, pies, tronco va estimulando su psicomotricidad gruesa.
2. “Mano bailarina”	Esta es una actividad donde el alumno va moviendo su mano o en algunos casos las dos de acuerdo a la música que escucha para pintar “objetos en el aire”, esta es previa al trazo musical.
3. “Trazo musical”	Mediante el trazo musical el niño va aprendiendo a tomar el lápiz y el color y sobre todo a realizarlos con mano derecha e izquierda. De esta forma se estimula su psicomotricidad fina.
4. “La tribu burundanga”	En esta actividad los niños van realizando diferentes secuencias de movimientos según el maestro y la flauta les vaya indicando como correr, trotar, saltar, cazar, etc. Por lo que la psicomotricidad gruesa se ve beneficiada.
5. “Pregrafismo”	Mediante el uso de canciones como digo sí, digo no, Anda Mónica y Oh dime soldadito se

	realizan figuras que van estimulando la escritura en los niños además de trabajarse el sentido del ritmo y el acento.
6. “Mandalas”	Las mandalas son ilustraciones que permiten el desarrollo de psicomotricidad fina y organización en los niños a partir de ilustraciones donde su punto inicial es el centro.
7. “Dimmo el mamut”	Actividad realizada de 2 maneras. La primera trata de iluminar a un mamut. La otra y más completa trata de que con ayuda del maestro el alumno diseñe su propia mascara de mamut para luego con ella y el apoyo de la canción el niño pueda llevar a cabo todos los movimientos sugeridos por el maestro y otros por él.
8. “Las ruedas del camión”	Mediante el canto de las ruedas del camion el niño realiza desplazamientos espaciales y movimientos de coordinación motriz alrededor del aula o espacio designado para la sesión.
9. “Dibujos de efemérides”	Esta actividad consiste en iluminar esquemas o dibujos que vengan en referencia aun canto y por supuesto a cualquier momento representado en el calendario escolar como el dia de la bandera, primavera, ONU, entre otras. Se presta atención sobre todo a que los niños canten mientras iluminan y además como iluminan.

Atención y concentración.

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad.
1. “Palabras ritmicas”	El alumno mediante la actividad va

	conociendo el sonido y la escritura de las figuras musicales elementales como son tresillo, redonda, blanca, blanca con puntillo, negra, corcheas y dobles corcheas.
2. “cualidades del sonido”	Mediante la interpretación, muestra, dinámicas y actividades propuestas por el maestro el alumno va desarrollando su capacidad de atención y escucha discriminando diferentes elementos de las cualidades del sonido como son timbre, altura, intensidad y duración.
3. “Trazo musical”	Mediante el trazo musical el niño va aprendiendo a atender indicaciones pero además de ello a tomar decisiones en cuanto a cómo debe de desarrollar los movimientos de su mano además que debe de guiarse mediante la música por lo que se estimula su capacidad de escucha.
4. “La tribu burundanga”	En esta actividad los niños van poniendo atención a los cambios que va efectuando la flauta para de ésta manera saber que movimiento realizar
5. “Pregrafismo”	Mediante el uso de canciones y elementos gráficos el niño va discriminando los acentos y duraciones de frase a través de figuras elementales que va plasmando en el papel.
6. “Mandalas y dibujos de efemérides”	En esta actividad los niños deben de atender las indicaciones brindadas por el maestro además de hacerse partícipes del canto que se lleva a cabo mientras se realiza la mandala o el esquema de la efemeride.
7. “Dimmo el mamut”	En esta actividad así como en la mandala el alumno debe seguir las indicaciones brindadas

	por el maestro en cuanto a la elaboración de la máscara.
8. “La tienda de animales”	Mediante esta actividad que es previa a la canción del periquito se maneja un paisaje sonoro en el que se aborda la tienda de animales donde los niños van eligiendo el sonido de un animal y ejecutarlo mientras los demás tienen que adivinar que animal es el que está imitando.
9. “Relato de historias y cuentos”	Esta actividad consiste en que el alumno escucha con atención la narración que habitualmente viene acompañada de onomatopeyas y peripecias que le dejan un aprendizaje. Las historias abordadas fueron: Los 5 buhitos, los 7 changuitos, Mary Ann, El flautista de Hamelín, Kanek contra el león, Tomasín en el panteón, La escalerita, Un burro muy pequeño, Las ruedas del camión, Las 3 carabelas, El payaso plin-plin y el periquito azul.
10. “Adivina quién soy”	Con el apoyo de las canciones de los 5 buhitos y los 7 changuitos se van realizando correspondencias de 1 a 1 donde los niños deben de conocer el concepto de los números así como su representación gráfica.
11. “Una nota llamada LA”	Esta actividad consiste en que los niños escuchan con atención la nota la acompañada de las notas del patrón LA SOL DO6 SOL MI DO5 y mediante pequeños y sencillos dictados ellos van reconociendo la nota LA.
12. “Apreciación musical”	Mediante la escucha de diferentes ejemplos de música los niños deberán describir oralmente y mediante dibujos lo que perciben de cada

	pieza musical que escuchan mientras el maestro enuncia el título y el contexto en el que se creó la pieza que se escucha.
--	---

Conocimiento de las notas musicales y la fonomimia.

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad.
1. “La escalerita”	El alumno mediante el canto de la escalerita conocerá las notas musicales y además las posición en el cuerpo mediante la fonomimia según el método de Zoltán Kodaly.
2. “Una nota llamada LA”	Mediante la interpretación y muestra de la nota de LA y su patrón se enseña a los niños cada una de las posiciones de las notas involucradas con la fonomimia.
3. “Mary Ann”	Mediante el canto de Mary Ann se volverá a implementar las notas con fonomimia y se realizará con diferentes velocidades.
4. “La despedida musical y primavera llegó”	Por medio de este canto los niños irán aplicando diferentes posiciones de la escala musical con fonomimia.
5. “Adivina mi nota”	Mediante el canto de la escalerita a los niños se les preguntará las notas de la escala musical junto con su posicionamiento.

Cualidades del sonido

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad.
1. “Payaso plin-plin”	Este es un juego que se realiza con un círculo donde el maestro estornuda ya sea fuerte, normal o suave con la intención de abordar la cualidad del sonido de la intensidad.
2. “Juego del timbre”	Este es un juego que consiste en que a los niños se les muestran 3 tipos de instrumentos y sus

	sonidos. Luego se elige a un niño y se le tapan los ojos. El niño tiene que identificar el instrumento, en que dirección se escucha y caminar hacia donde se encuentra (con ayuda del maestro).
3. “El borrego se perdió”	Mediante el oído el niño o niña tiene que ubicar donde se encuentra el Borrego (niño escondido hacienda sonido de borrego) con los ojos cerrados.
4. “Sonido agudo y grave”	En esta actividad los niños y el maestro entonan la canción del sonido agudo y grave para luego el maestro le pregunte a cada niño mediante un instrumento que tipo de sonido es el que se toca si agudo o grave.
5. “Las tortugas”	Mediante el sonido de la flauta ya sea largo o corto los niños se colocan en hilera y avanzan según el sonido. Si es sonido corto avanzan un paso corto. Si es sonido largo avanzan un gran paso así hasta llegar al otro extremo del salón y luego regresan de la misma manera.
6. “La pequeña orquesta”	En esta actividad los niños simulan estar en una orquesta donde dependiendo de la sección de instrumentos tocarán las partes esenciales de un concierto como es la introducción, los solos y el cierre.
7. “El Djembé”	Mediante este instrumento el maestro explicará las características del Djembé. Posteriormente dejará que los alumnos lo toquen de uno por uno pero solamente siguiendo el patron propuesto por el maestro. Es decir, con cada niño el maestro propondrá un patron diferente y los niños deben de imitarlo tocando el Djembé.

5.2 Conclusiones.

La música es un elemento inherente del ser humano (Blacking John, 2003) y como hemos podido observar mediante las conclusiones del capítulo cuatro; el estudio de la música genera conexiones neuronales que no se presentan más que con dicho entrenamiento y que brindan mejores oportunidades de desarrollo a los niños, no solamente en música, sino en otros ámbitos. Por otro lado es importante dar continuidad a más estudios apoyados con la aplicación de nuevas tecnologías que nos ayuden a desenmarañar nuevas perspectivas acerca de la música en la educación. No obstante, para que la materia de música logre enriquecer los aspectos fundamentales de los programas educativos de modo que permita alcanzar los objetivos además de lograr el desarrollo del alumnado es necesario lograr ciertas condiciones. Una de ellas por supuesto es el apoyo de las autoridades educativas (supervisora y directora) y comunidad escolar (educadoras, padres de familia y alumnos). Pero ¿Por qué es tan importante la participación de ellas? Porque mientras más apoyo y comunicación exista, este se verá reflejado en las aulas de manera que el trabajo de equipo impactará positivamente en la dosificación de los aprendizajes. Por ejemplo, cuando la educadora o directora le comunican las necesidades del centro de trabajo al docente de música para que éste logre con su materia la implementación de actividades y estrategias que permitan que los conocimientos adquiridos en el preescolar logren prevalecer. Esto es pues, que las autoridades educativas conciban de manera diferente al maestro de música, no como un elemento en el cual se apoyen solamente cuando requieran realizar una presentación para el día de la madre o fin de cursos (ya que esa no es la función primordial del docente de música) sino la de implementar estrategias dentro de su planeación de clase y que cuyos objetivos de éstas sean los de reforzar aprendizajes y lo que es mejor dejar huella en los niños de manera que en la música encuentren nuevas y diversas formas de aprender. Éste sería pues el rol bajo el cual el maestro de música deberá ser identificado, no para entretener, ni suplir, ni fomentar un espacio de descanso a la educadora y mucho menos el de preparar presentaciones incipientes, que muchas veces a pesar de que logren a desarrollar una buena presentación, se carece de un entrenamiento claro y metódico pues los niños son en

éstos casos tratados como animales amaestrados, programados para ejecutar cierta función o acción pero carentes de elementos que les sustenten como son el desarrollo del oído, entonación, sentido del ritmo, o dicho en breves palabras; el desarrollo de la musicalidad.

Esto es por su parte lo que correspondería a las autoridades y la comunidad escolar, pero ahora habrá que tomar en consideración como lo hemos planteado anteriormente si estos resultados son fruto de pequeños lapsos de tiempo en comparación con otras materias ¿Qué diferencias habría si se impartiera diario como una asignatura obligatoria? ¿De qué manera se vería reflejado en los niños y niñas de preescolar?

Es claro por lo pronto comprender que la educación musical puede ofrecer a los niños nuevos caminos de entendimiento ya que su disciplina se presta sobre todo a la estimulación de ambos hemisferios cerebrales lo que permite que el niño desarrolle habilidades y formas de razonamiento más variadas y complejas. ¡Qué gran desperdicio de tiempo y de trabajo es el considerar la educación musical como medio para entretener a los niños! Por tanto, debemos iniciar un cambio de perspectiva contrario al que se tiene con respecto a la educación musical. Es pues, responsabilidad del maestro de música dar legitimidad a su trabajo ante la sociedad y qué mejor que hacerlo mediante un trabajo eficaz.

Es posible que la sociedad mexicana poco a poco vaya cambiando su visión acerca de la materia de música pero es tarea y labor importante de los maestros y expertos en el área realizar más estudios en este campo y por supuesto, compartir los resultados con la sociedad para que poco se vaya generando ésta conciencia y se vaya permeando en los órganos gubernamentales para que posteriormente se vea reflejado en los planes y programas de estudios en nuestras escuelas; donde la materia de música figure con un mayor número de horas programadas para los alumnos y se considere como pilar importante e indispensable de la educación de nuestros hijos y colocándola a la par de español y matemáticas.

No es casualidad que en otros países se utilicen terapias con música sobre todo con pacientes que poseen daños cerebrales, daños cognitivos o sufren de algún trastorno provocado por un trauma (Jauset Berrocal 2011), ya que se han dado cuenta de las bondades que brinda el aprendizaje y entrenamiento en ella. Por otra parte el tener éxito en materias como español o matemáticas no garantiza que la persona o nuestros alumnos lleguen a ser personas íntegras en un futuro pues la educación no debería generar máquinas de pensamiento frío y calculador sino al contrario, personas que sienten, piensan, viven, comparten y gozan. Es por tanto que la descomposición del tejido social es ya tan grave, por esa falta de formación; no en conocimiento, sino en los aspectos que nos definen como seres humanos. Por esto es que el maestro de música tiene ésta gran responsabilidad y tarea pues desde ahora debe de hacer notar la importancia de su área impartiendo sesiones de calidad y no solamente centrarse en generar “productos vagos e insulsos” como presentaciones escolares carentes de trasfondo y sustancia; sino más bien, brindar a los alumnos los elementos necesarios que les ayudarán a fortalecerse y desarrollarse plenamente como seres humanos.

Bibliografía.

1. American Orff Schulwerk (2011) “What’s is the Orff schulwerk”? Recuperado de: <http://www.aosa.org/orff.html>
2. Ávila Ripa Andrea (1998) “el concepto de talento musical como posible factor de discriminación en educación” La Vasija. año 1 No 2 pp. 102-106
3. Bell,S.(2009) “Retrieval of Being in early childhood music education”.early child development and care. pp.823—835
4. Bernhart B., Smith D.,Smith R. (1992) “Lenguaje intervention with a family collaboratiyve, transdisciplinary, integrated, approach: An example. Child lenguaje, Teaching and Theraphy. pp 285-294.
5. Blaking John (2003) “Que tan musical es el hombre? “Desacatos No 12 México. pp.159
6. Bodrova Elena, J. Leong Deborah (2004) “Herramientas de la mente, el aprendizaje de la infancia desde la perspectiva de Vygotsky”; México SEP, Edit, Pearson Prentince Hall. pp. 26-32
7. Braswell, G. S.(2006). “Sociocultural contexts for the early development of semiotic production” United States. Psychological bulletin,No 132.pp. 877-894.
8. Brown. Corbin, (1973) “A text book of motor development”. Dubuque, edit: University of IA pp. 187
9. Brown E. D.,Benedett B., Armistead M. (2010) “Arts enrichment and school readiness for children at risk. Early childhood research quarterly”. pp. 112-124.
10. Caldwell T. (1993) “A Dalcroze perspective on skills for learning”. Music educators journal.pp 27-30.
11. Cerebros Modificados (2010) “Cerebro y Baile” Recuperado de: <https://rv2010.wordpress.com/lo-que-esta-in/cerebro-y-baile/>
12. Comellas M.Jesús, Perpinya Anna. (2010) “Psicomotricidad en la educación infantil” México Edit, CEAC. pp.11
13. Comellas M.Jesús, Perpinya Anna. (2010) “Psicomotricidad en la educación infantil” (2010). México Edit, CEAC. pp.93

14. Comellas M.Jesús, Perpinya Anna (2010). "Psicomotricidad en la educación infantil" México Edit, CEAC. pp.97
15. Dalcroze, Society of America (2011) "The history of Dalcroze" Recuperado de: <http://www.Dalcrozeusa.org/about-us/history>
16. Despains Jean paul (1989). "La música y el cerebro". España Edit. Gedisa. pp. 77-78.
17. Denac,O. (2008) "A case study a preschool children's musical interests and at school" Early Childhood Education Journal. pp. 439-444.
18. Educación musical (2013) "La perspectiva Teórica de Murray Shafer" Recuperado de: <http://educacion--musical.blogspot.mx/2013/02/la-pesrpectiva-teorica-de-murray.html>
19. Edwards, C. P. (2006) "Montessori Education and its scientific basis" Journal of applied Developmental Psychology. pp.183-187
20. Fernández Aldara (2003) "La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente" cuadernos Interamericanos de investigación en educación musical.Vol.1 Num. 4.pp.87-11
21. Flavell John, Miller Patricia, Miller Scott (1997) "Early childwood" New Jersey. Engelwood Cliffs. pp. 76-100.
22. Fundamentos fisiológicos (2014) "sistema neuromotriz" Recuperado de: <http://www.metodosprt.com/blog/sistema-neuromotriz/>
23. Gaab, N. Tallal, P., Kim, H., Lakshminarayanac., K., Archie, J.J., Glover. G.H.,Gabrieli J.D. E. (2005). "Neural Correlates of rapid spectrotemporal processing in musicians and nonmusicians".Annals of the New york Academy of Sciences. pp. 82-88.
24. Gaines,N. (2011). "Who and what is Dalcroze?" Dancing times. pp. 47-51
25. García Hurtado Mercedes (2009) "El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica" Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp. 43
26. García Hurtado Mercedes (2009) "El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica" Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp.46

27. García Hurtado Mercedes (2009) “El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica” Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp. 46-47
28. García Hurtado Mercedes (2009) “El abordaje plurimodal en musicoterapia. Una realidad en la práctica con personas con discapacidad psíquica” Bilbao Edit. Música, Terapia y Comunicación No 29, pp. 56
29. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. pp 42
30. Garner, A.M. (2008). *Kodaly in the Suzuki program*. Kodály Envoy. pp-4-7
31. Ginsberg, Opper, (1988) *Piaget's theory of intellectual development*, 3er ed. New Jersey. pp. 205-246
32. Godínez Rojas Socorro (2006) “La educación artística en el sistema educativo nacional” México. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. pp.156-159.
33. Hernández Candelas Marta (2013) “Evaluación de la correlación entre entrenamiento musical y desarrollo del lenguaje a partir de un programa de intervención musical (Head Start) en Puerto Rico” Tesis Doctoral, Universidad de Granada. pp. 326-330
34. Heward William L. (1998) “Niños excepcionales, Una introducción a la educación especial”. España, Quinta edición. pp. 526
35. Hickling, A.K., & Wellman, H. M. (2001) “The emergence of children’s causal explanations and theories Evidence from everyday” United States, Edit New York press pp. 197-205
36. Jänke. L. (2009). “Music drives brain plasticity” *F1000 Biology Reports*. pp.1-7
37. Jauset Berrocal Jordi A. (2011) *Música Neurociencia y psicología: la música, sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona Edit. UDC 3ra edición. pp. 24-76.
38. Jean Paul Despins. *La música y el cerebro*. (1989) Edit. Gedisa. pp.68.
39. Johnson, M.D. (1993). *Dalcroze skills for all teachers*. *Music Educator’s Journal* pp.42-46.

40. Josefa La cárcel Moreno (2003) "Psicología de la música y emoción musical" *Educatio*. Año 1 No 20-21 pp. 213-226.
41. Kenney. S. (2008). "The power of a song". *General music today*. pp-35-38
42. Kodály, Z. (1964). "The selected writings of Zóltan Kodály." London: Boosey and Hawks.
43. Koelsh. S., Fritz. T. Schulze, K., Alsop. D., Schlaug. G. (2005). Adults and children processing music: An fMRI study. *Neuroimage*. pp. 1068-1076.
44. Legg,R. (2009). "Using music to accelerate lenguaje learning: An experimental study". *Research in Education* pp. 1-12 Recuperado de: <http://edu6339.wikispaces.com/file/View/EDU+6339-Article-Robert+Legg.pdf>
45. Luria A.R: (1979) "the making of mind":A personal account of soviet Psychology, Cambridge. University press
46. Mead.V.H.(1996). "More than mere movement". *Music Educators Journal*. pp. 38-41
47. Mekler Víctor (2000) "Periodización del tiempo escolar en diferentes países" *Programa de gestión curricular y capacitación*, Buenos Aires. pp.7
48. Ministerio de Educación (2009) "Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa". España. pp. 23-29 recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113ES.pdf
49. Montessori,M.(1912) *The Montessori method* (A. George,. Trans.) New York: Frederick A. Stokes Company.
50. Montessori, M. (1967). "The discovery of the child. New York: Ballantine.
51. Nemirovsky, Myriam (2000) "Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?, en: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*". México, Edit.Paidós, pp..15-25.
52. Nestor García Canclini (1981) "Historia social de la educación artística en México" México.Vol 1. pp.6
53. Odam,G. (1995). *The sounding simbol*. Cheltenham: Stanley Thomes.

54. Organization of the American Kodály Educator (2010). "The Kodály Concept". Recuperado de : <http://oake.org/aboutus/KodalyPhilosophy.aspx>
55. Olmedo Alejandro. (2010) "Guía para maestros", México Edit. CEAC educación infantil, pp.. 91
56. Palau Eliseo. (2010) "Aspectos básicos de la etapa infantil de los 0 a los 6 años". México Edit. CEAC Educación infantil pp. 57.
57. Palau Eliseo. (2010) "Aspectos básicos de la etapa infantil de los 0 a los 6 años". México Edit. CEAC Educación infantil pp. 60.
58. Palau Eliseo, (2010) "Aspectos básicos del desarrollo infantil, la etapa de los 0 a los 6 años". México Edit CEAC, educación infantil. pp.112
59. Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.(2009) "Desarrollo Humano". China Edit Mc Graw Hill, pp. 218
60. Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.(2009) "Desarrollo Humano". China. Edit Mc Graw Hill, pp. 221
61. Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth. "Desarrollo Humano" (2009). China Edit Mc Graw Hill, pp. 229
62. Papalia Diane E., Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth.(2009) "Desarrollo Humano". China Edit Mc Graw Hill, pp. 233.
63. Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) "La evaluación en la escuela" México. Edit SEP, pp. 20
64. Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) "La evaluación en la escuela" México. Edit SEP, pp. 34
65. Pardo Camarillo Reyna Guadalupe, Salazar Razo María del Pilar, Díaz Beristain Ricardo (2013) "La evaluación en la escuela" México. Edit SEP, pp. 36
66. Patel A. D. (2003) Language, music, syntax and the brain. Nature Neuroscience. Vol 6, 678-681
67. Peretz, I. (2008) Musical disorders: From Behavior to genes. Current Directions in Psychological science. Pp. 329-333.

68. Peretz, I. (1994). Les agnosies auditives. In X. Neuropsychologie, humaine. pp. 205-216.
69. Pérez Vázquez Laura Rebeca (2001) “El cuerpo, el movimiento y el arte en la educación preescolar y primaria” México, Universidad Pedagógica nacional. pp.61
70. Pescetti Luis María (1996) “Taller de animación musical y juegos” México, SEP. pp.13-14.
71. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 41
72. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 73
73. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 74
74. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 75
75. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 76
76. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 84
77. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 86-89
78. Plan de estudios 2011. Educación básica. México, SEP, pp. 821
79. Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 12
80. Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 17 y 18.
81. Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp.40
82. Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 82 y 83.
83. Programa de estudio 2011 / Guía para la Educadora. Preescolar. pp. 95 y 96.
84. Programa de estudio 2011 / “Guía para la Educadora”. Preescolar. pp.100.
85. Proyéctate ahora (2011) “Los hemisferios del cerebro” Recuperado de: http://farm8.staticflickr.com/7170/6427551489_a1586d146c.jpg.
86. Rivas García de Núñez, Arroyo de Durán, García Conde de Nyssen, Ibarra Rivas (1976) “Actividades musicales preescolares” México, edit. Kapelusz. pp. 3-11

87. Rodríguez Sandra (2006) “Corrientes Pedagógicas-musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación musical escolar” Tenerife, edit, www.aulaabierta.org
88. Rogoff, B C, Malkin y K Gilbride, (1984) “Interaction with babies as guidance in development”. New directions for child development. pp. 31-44
89. Rojas Aragón Hermilo (2001) “La formación y el desarrollo de las competencias artísticas de los maestros de la Benemérita escuela Nacional de Maestros” México. Tesina de Licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
90. Ros Nora (2005) “El lenguaje artístico, la educación y la creación” Revista Iberoamericana de educación. Vol. 37. pp. 3
91. Ros Nora (2005) “El lenguaje artístico, la educación y la creación” Revista Iberoamericana de educación. Vol. 37. pp. 6
92. Sacks Oliver. (2009).” Musicofilia, relatos de la música y el cerebro.” México Edit. Anagrama, colección Argumentos. pp.79
93. Sacks Oliver. (2009).” Musicofilia, relatos de la música y el cerebro.” México Edit. Anagrama, colección Argumentos. pp. 217
94. Sarason Irwing G., Sarason Barbara R.(2006) “Psicopatología, psicopatología anormal: El problema de la conducta inadaptada”. México, Undécima edición. pp. 495.
95. Schlaug G, Jäncke L, Huang Y, Staiger JF, Steinmetz H.(1995) “Increased corpus callosum size in musicians” United States Edit Neuropsychologia pp.47-55.
96. Schlaug G.(2001) “The brain of musicians. A model for functional and structural adaptation”. United States, Edit N Y Acad Sci; pp. 281-99.
97. Seeman, E. (2008) Implementation of music activities to increase language skill in the At Risk early childhood population. Recuperado de: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED503314&_ERICExtSearchType_0=no&accno=ED503314.

98. Shannon Alicia Marie (2013) “La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español” España, Edit. Universidad Salamanca, pp.14
99. Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a Meta-Analysis. Applications of research in music education. pp. 27-44.
100. Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM. Música y cerebro (2011) “Fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales” .España Edit Rev Neurol; pp. 45-55.
101. Soria-Urios G, Duque P, García-Moreno JM.(2011) “Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical”. España Edit Rev Neurol; pp. 745.
102. TEDx, Wooten Victor.(24 de oct. 2013)”Music as a Lenguaje” Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2wW1Nu3jN14>
103. Trainor, L. J., Shahin,A.,&Roberts,L.E. (2009)”Understanding the benefits of musical training:Effects on oscillatory brain activity. Annals of the New York Academy of Sciences. pp. 133-142.
104. Viesca Francisco (1995) “Problemática y retos de la didáctica universitaria de la música” Perfiles Educativos. Vol 1 No. 68. pp.52-54
105. Woody. R.H. (2012). Playong by ear: Foundation or frill? Music Educators Journal. pp. 82-88.