

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 061 COLIMA



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

**La planeación de la educación musical en preescolar:
Eje para la formación y nueva concepción del profesor en esta área**

Tesis para obtener el grado de

Maestría en Desarrollo Educativo con Especialidad en Innovación Pedagógica

Presentada por: Yolanda Aguayo García

Tutora: Alma Elena Macías Santoyo.

Villa de Álvarez, Colima, México. Enero 2005.

INTRODUCCIÓN

El presente documento responde a la necesidad de expresar el proceso mediante el cual se ha llevado a cabo una investigación que surge del interés de indagar y tratar de resolver situaciones problemáticas que presenta la educación musical en estos momentos dentro de los centros de educación preescolar, de manera que en el desarrollo del documento se expongan todos los aspectos que integran la investigación.

Hay que destacar que en el ámbito de la investigación sobre educación musical se han desarrollado diferentes estudios en el extranjero, sin embargo, en nuestro país la investigación en este ramo se encuentra aún en sus comienzos. Por otro lado, la investigación aquí presentada acentúa la relevancia que tiene la educación musical para los niños y niñas de edad preescolar. Pues desde esta perspectiva es obvio que la enseñanza de la música es algo más que cantar y el canto es un ejercicio que ayuda en la enseñanza y aprendizaje de la música y a la vez representa un contenido, cuyo tratamiento requiere el manejo de diversos aspectos para su realización tales como: afinación, intensidad, ritmo, etc.

Es por ello que las prácticas educativas en el ámbito musical, han de centrarse además de la acción tácita de la música, en el contenido y en el método. Estos aspectos mencionados en la investigación nos invitan a reflexionar más a fondo sobre nuestra actividad docente destacándose la planeación como factor fundamental para enseñar el contenido con el método adecuado, además hemos de señalar como factor primordial la formación del docente en este sentido para un resultado exitoso y las ideas preconcebidas sobre el maestro de música como acompañante musical y la clase de música como ritmos, cantos y juegos se han de transformar al centrarnos en una planeación que enfocada a desarrollar conocimientos significativos sobre la música.

Por otro lado podemos mencionar la importancia que tiene la música en la educación infantil, pues la música es una dimensión natural del ser humano y, por tanto, en la educación se realiza como un proceso natural, desarrollando las características sensibles (perceptivas y expresivas) naturales hacia "lo musical". En este sentido, la educación musical ha de comenzar en el seno familiar y continuar en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, la música proporciona una dimensión cultural a la que el ser humano puede y debe acceder como derecho en su espacio y su tiempo de vida, para orientarla hacia objetivos "profesionales" o meramente placenteros. Es por ello que en la educación musical se ha de desarrollar programáticamente el método, o la combinación de varios métodos, de tal manera que contribuyan a relacionar de forma dinámica el gusto natural por la música con la musicalidad formal. Jugar y aprender es un binomio educativo que, cuando se realiza adecuadamente, potencializa el aprendizaje significativo del niño, por lo que el juego en educación musical cumple un papel fundamental.

Estas cuestiones nos llevan a reflexionar sobre la actividad musical en los centros de educación preescolar o jardines de niños, donde podemos suponer que los niños aprenden música jugando y divirtiéndose, pero en realidad ¿Es así como sucede? ¿Los alumnos realmente aprenden música?, ¿Quién dirige la clase? ¿Está planeada esta educación? ¿La persona docente, conoce los métodos de enseñanza musical? ¿Es un maestro de música o sólo un acompañante musical?, dentro de esta investigación observamos situaciones que integran un problema real al que se ha aplicado una alternativa de solución, una innovación, de tal manera que la tesis que aquí se sustenta es **la planeación de la educación musical en preescolar: Eje para la formación y nueva concepción del profesor en esta área.**

Con relación a lo expuesto, es importante aclarar que el término *profesor* es entendido como la persona docente del área musical, o bien, maestro de música a

lo largo del texto y que la palabra *niños* mencionada en el desarrollo de la investigación, se refiere a ambos géneros. Es además importante señalar que la información contenida en la investigación, obtenida por medio de entrevistas, encuestas, observaciones, comentarios y entrevistas informales, se ha plasmado con el consentimiento de los docentes participantes.

De esta manera, la presente investigación que se inscribe en el ámbito de la educación musical en la etapa preescolar se encuentra presentada en cinco capítulos. En el primero se establecen los objetivos de la investigación, que se centran en la caracterización de la problemática, el estudio teórico del tema y la intervención para la transformación y mejora de la problemática estudiada, además se mencionan las hipótesis, la justificación y la determinación de la problemática que destaca tres categorías desprendidas de la realización de un diagnóstico. Dichas categorías se denominan como: **Planeación, formación y concepciones.**

Complementando el primer capítulo se presenta la metodología en que se encuentra enmarcada la investigación, ya que dentro del paradigma cualitativo nos hemos de ubicar en la investigación-acción participativa que supone la intervención en los procesos educativos para la transformación y mejora de la práctica docente con la participación de un equipo de trabajo. Del mismo modo se han esclarecido en este capítulo, el tipo de estudio, así como las técnicas, los instrumentos y la población a la que han de ser aplicados.

Dentro del segundo capítulo, se presentan las bases teóricas en que se han de fundamentar las acciones incluidas dentro de la propuesta de innovación. Entre los principales autores en que se basa la construcción de este capítulo, se encuentran Piaget y Vigotsky con relación al aprendizaje, César Coll del constructivismo y la tipología de los contenidos y, Edgar Willems, entre otros sustenta las cuestiones musicales.

En el tercer capítulo encontraremos información acerca de los resultados obtenidos con la aplicación de la innovación en el ámbito musical en preescolar. En este sentido, los datos analizados han de conformar un aporte sustancial tanto para las prácticas educativas como para la educación musical misma. Es por ello que esta investigación destaca la importancia de la educación musical en la etapa preescolar especialmente desde la perspectiva de la enseñanza.

Finalmente es en el cuarto capítulo donde se presenta la innovación pedagógica que se compone de dos partes, la primera relacionada con las acciones docentes tendientes a mejorar la planeación de la educación musical, la formación del profesor y las concepciones o ideas sobre el profesor y la educación musical misma y, la segunda es la instrumental referente a los contenidos y actividades que se aplicaron a los alumnos y alumnas, la cual ha sufrido algunos cambios y mejoras todo ello destinado a la transformación de las prácticas educativas en las clases de música y mejorar las capacidades musicales de los niños.

A.- El problema en la educación musical en el nivel preescolar.

En los jardines de niños se realizan diversas actividades encaminadas a lograr el desarrollo integral de los infantes que ahí acuden, entre las que más divierten a los pequeños, son las actividades que se realizan en la clase llamada de ritmos, cantos y juegos que, como su nombre lo dice, se canta, baila y juega con música. De este modo los niños y niñas cantan, juegan y se divierten con la música, pero ¿Realmente conocen la música? ¿Cuáles son sus componentes?, ¿Son entonados cuando cantan?, ¿Coordinan sus movimientos con el ritmo de la música?, ¿Valoran la música como elemento cultural?. De acuerdo con una evaluación ejecutada en un jardín de niños, sus niveles son apenas suficientes, ello nos lleva a pensar en las acciones docentes dentro de la clase musical, la cual en muchas ocasiones se realiza sin una adecuada **planeación** de las actividades o de un plan anual de trabajo en función de objetivos generales o específicos, de tal manera que se carece de una estrategia de enseñanza musical con secuencia y concatenación entre unas actividades y otras, es decir, se canta por cantar y se juega por jugar.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que las clases de ritmos, cantos y juegos, se **conceptualizan** sólo como un espacio para divertirse y cantar, siendo las actividades el fin y no el medio para la enseñanza y aprendizaje de la música.

Ciertamente uno de los problemas a los que nos enfrentamos es que la mayoría de los docentes a cargo de dicha clase son especialistas de la música que se integraron al sistema educativo como acompañantes musicales, ya que su función es la de realizar el acompañamiento musical de las canciones y actividades emprendidas por la educadora, cuestión que ha ido cambiando con el paso del tiempo y en el caso específico que estudiamos, es el acompañante musical es quien organiza y dirige la clase, sin embargo, en su **formación profesional** la mayoría de estas personas han recibido poca preparación para la enseñanza de la música en el nivel preescolar, la cual es diferente a clases de piano u otro instrumento musical, lo que genera que la formación del docente

basada en la interpretación de un instrumento musical que no fue complementada con bases pedagógicas y didácticas suficientes, se planean las clases informalmente sin objetivos precisos ni secuencia en las actividades musicales; los materiales y el tiempo para el cumplimiento de los objetivos se encuentran desorganizados, conceptualizando la educación musical como un entretenimiento y no como una parte fundamental para el desarrollo integral del educando que necesita organización y planeación de su enseñanza y así lograr un aprendizaje significativo de la música.

1.- El problema de la planeación, la formación docente y las concepciones de la educación musical en el nivel preescolar

Debido a la situación presentada, la investigación ubicada en la actividad musical dentro de los jardines de niños habrá de enmarcarse en tres grandes categorías como son la **planeación** de las clases musicales como categoría principal, la **formación** que poseen los maestros de música o acompañantes musicales y la **concepción** que se tiene por parte del colectivo docente de la educación musical y de la función del maestro de música dentro del jardín de infantes.

Hemos de señalar que las categorías ya mencionadas se han construido de acuerdo a la información proporcionada con la realización de un diagnóstico mediante observaciones de las clases de música en un jardín de niños, encuestas aplicadas a las docentes que laboran en el mismo plantel y entrevistas a diferentes maestros de música y mediante la recolección de información más amplia respecto a la problemática de la educación musical.

Con relación a la categoría sobre la **planeación**, ésta surge de las observaciones realizadas al maestro de música en el jardín de niños “Angelita Betancourt”. En las clases a las que se asistió con este fin, se observó que el profesor improvisaba dentro de la clase y pocas veces utilizó material didáctico,

además el tiempo que atiende a cada grupo es de 30 minutos y aproximadamente el 60% del tiempo es utilizado para la memorización de las letras de las canciones. Al cuestionar al docente sobre la forma en que realizaba su planeación mencionó que la ejecutaba mentalmente la noche anterior atendiendo a dos criterios:

♫ La secuencia de coros preestablecida, como son: Ritmo de entrada, coro de ronda, coro de saludo, coro de aseo, coro del mes, coro para divertir, juego musicalizado y marcha de salida, sin tener un objetivo claro en el desarrollo de tales actividades.

♫ A las efemérides o eventos especiales a conmemorar próximamente, como Navidad, día de la madre, fin de cursos, etc.

Los alumnos respondían a estas actividades con agrado y entusiasmo, aunque en ocasiones con distraimiento especialmente al momento de la repetición de las letras de las canciones nuevas al tratar de memorizarlas. Estos son algunos ejemplos que empíricamente avalan la planeación semiestructurada por parte del profesor de música como un problema de enseñanza que afecta el aprendizaje.

Referente a la **formación** de los maestros de música o acompañantes musicales, es evidente que la actuación docente es el reflejo de la preparación que se ha adquirido a lo largo de la vida estudiantil, así como de la formación permanente para mejorar ya en ejercicio de la profesión. Por lo tanto, si nos remitimos a observar los planes y programas de estudio que han recorrido la mayoría de los maestros de música que ejercen en los planteles de educación preescolar, se observa una tendencia hacia la especialización del individuo por la habilidad musical y en específico de un instrumento como puede ser el piano o el acordeón, descuidando el aspecto pedagógico sin incluir nociones explícitas de la enseñanza de la música en el nivel preescolar. De acuerdo a lo anterior, la formación de los maestros de música que ejercen en el nivel preescolar faltante de fundamentos didácticos y pedagógicos en el nivel que ejercen es un problema que

repercute en su actuación docente o forma de enseñanza. Además la formación de las educadoras en cuanto a la educación musical no es suficiente, pues aunque conocen prácticamente todos los coros utilizados en preescolar, mencionan desconocer el Manual de música y movimiento emitido por la Secretaría de Educación Pública en 1981, documento importante para la realización de las clases musicales.

Por último, la **concepción** que se tiene de la música en el nivel preescolar desde sus actores afecta la forma en que se llevan a cabo las clases musicales pues se tiene la idea de que sólo se va a cantar y a jugar, pues las educadoras que laboran en el plantel han mencionado que carecen de conocimiento suficiente respecto al manual de música y movimiento ya que faltan ejemplares de éste en el plantel y que, por lo tanto se les dificulta aplicarlo a sus alumnos. Podemos añadir dentro de esta categoría que problematiza la educación musical, la confusión en las concepciones o ideas que se tienen acerca de la responsabilidad de la dirección de la clase de música, ya que en este aspecto, los docentes de música se les llama a nivel profesional como “acompañante musical” y de acuerdo con este concepto, sólo va a acompañar musicalmente la clase dirigida por la educadora, concepto corroborado por las educadoras, sin embargo, en las observaciones realizadas en el caso específico el “acompañante musical” es quien dirige la clase, de este modo, sería adecuado denominarlo como “maestro de música” y a la clase no como de ritmos cantos y juegos, sino, “clase de música” pues los ritmos, los cantos y los juegos son el medio para el aprendizaje de la música.

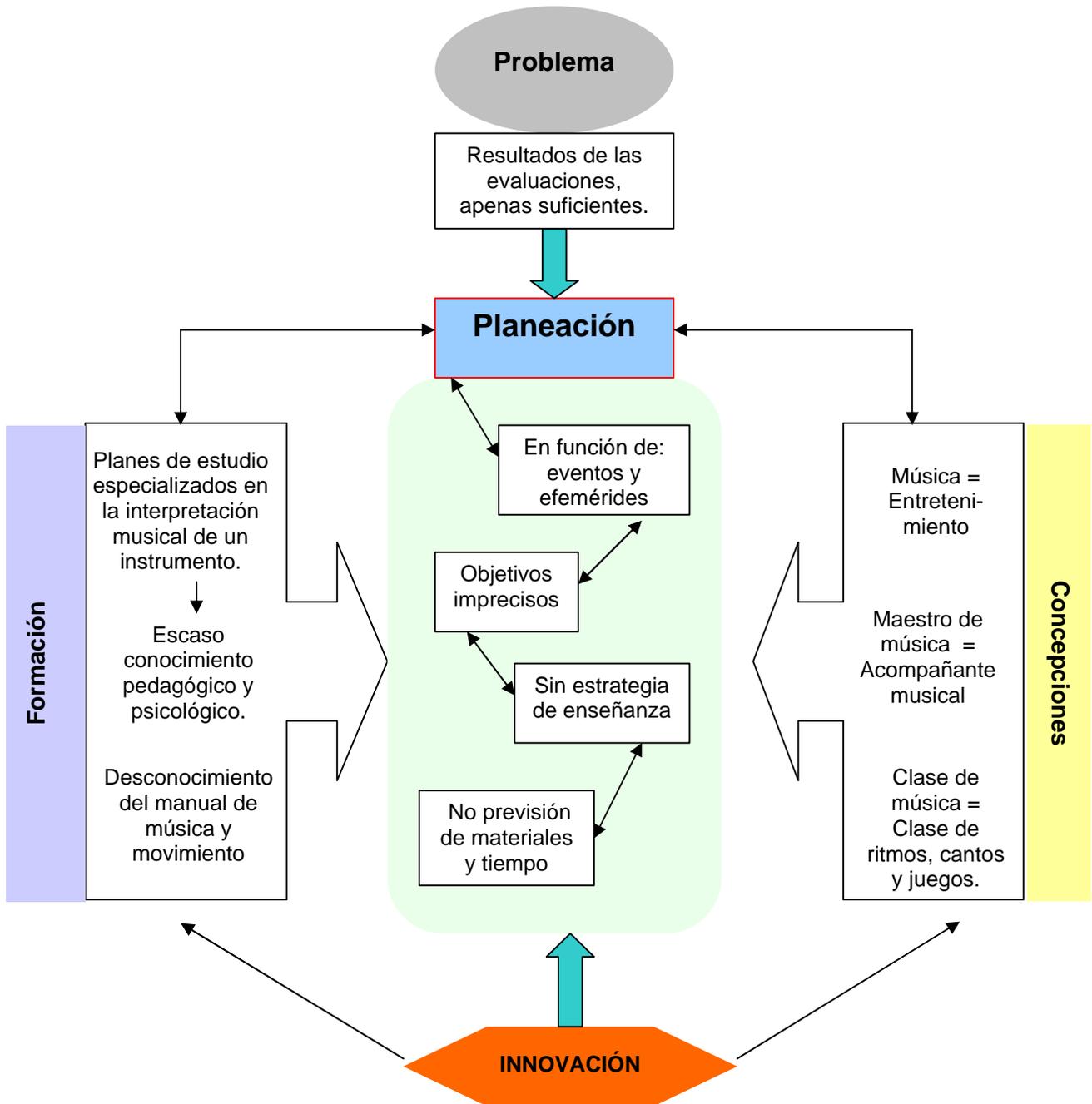
Como se ha expresado, la problemática se desarrolla en tres categorías: **Planeación, formación y concepciones**, las cuales están compuestas de aspectos empíricos que brevemente aquí mencionados se desglosarán en el diagnóstico con especificidad.

Habremos de aclarar que el problema esencialmente se centra en la categoría de **planeación** y la formación y concepciones se observan como los principales factores que influyen directamente en que la planeación del profesor no se desarrolle de manera estructurada y completa.

A este respecto podemos decir, que si “la necesidad es la madre de los inventos”, las problemáticas son el motivo de las soluciones y en el ámbito educativo, de las innovaciones. Es por ello que dando respuesta a la problemática, se ha diseñado una innovación destinada a dar solución o por lo menos mejorar la situación mencionada específicamente en relación a la planeación de la educación musical, la cual será un eje para que la formación del maestro de música y las concepciones que se tienen de la educación musical y del mismo profesor se vean afectadas benéficamente con las acciones que integran dicha innovación, la cual habrá de exponerse en su totalidad en el cuarto capítulo.

Con base en lo anterior, la formulación del problema ha de ser íntimamente analizada desde diferentes puntos de vista y con la participación de los actores implicados pues de esta manera el diseño de la innovación se verá enriquecido y, además, correspondiente plenamente a los puntos centrales o categorías del problema. Por lo tanto destacaremos en los referentes empíricos, la información obtenida directamente del campo de investigación como lo es el centro de enseñanza preescolar o jardín de niños así como las categorías de nuestro problema, también destacaremos la información del currículum actual de la educación musical en nuestro país.

De acuerdo con lo anterior, podemos ver de manera gráfica, las relaciones existentes entre las categorías y sus componentes de la siguiente forma:



Con respecto al problema relacionado con la enseñanza de la música en el nivel preescolar habremos de realizar las siguientes preguntas.

¿El proceso de planear de manera estructurada los objetivos, contenidos y actividades en la educación musical enriquecerá la formación del maestro de música?

¿La planeación estructurada y completa de las clases musicales influirá en las concepciones sobre la educación musical y la función del maestro de música en preescolar?.

¿La formación docente mejorará la planeación de las clases de música y el aprendizaje de los alumnos y alumnas?.

¿Es mediante la investigación-acción participativa que podemos intervenir en el proceso educativo para mejorar la educación musical y así lograr un aprendizaje más significativo en esta área?.

Estas preguntas se habrán de responder a lo largo del trabajo de investigación en el ámbito de la educación musical en el nivel preescolar, el cual tiene como objetivos los que se indican enseguida.

2.- Objetivos

a.- Objetivo General de la Investigación

Caracterizar la problemática relacionada con la enseñanza de la música en el nivel preescolar específicamente en las clases de música en un jardín de niños y así diseñar una intervención pedagógica que mejore la planeación, formación y concepciones respecto a la enseñanza y que después de evaluada integre una experiencia de investigación-acción participativa que ofrezca una oportunidad de optimizar la actuación docente en este rubro.

b.- Objetivos Particulares

- Diagnosticar la problemática en torno a la enseñanza de la música en el jardín de niños “Angelita Betancourt”, especialmente durante la realización de las clases de música.
- Estudiar los diferentes métodos para la enseñanza de la música y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Elaborar y ejecutar un plan de intervención que integre aspectos innovadores en la realidad estudiada que respondan a la problemática diagnosticada y permita el mejoramiento de las clases de música, especialmente en el aspecto de planeación mediante un proceso de formación y modificación en las concepciones.
- Evaluar y redefinir el plan de intervención permitiendo la creación de una innovación destinada a mejorar la actividad docente musical en los centros preescolares a través de la **formación** docente, una adecuada **planeación** de las clases y la apreciación de la música como un factor que influye en el desarrollo integral del educando.

3.- Justificación.

La música es una de las expresiones artísticas más importantes del ser humano en la que entran en juego, emociones, memoria, coordinación psicomotriz gruesa y fina, lenguaje y aplicada en la educación preescolar, la socialización; entre otras ventajas que ofrece la educación musical, apoya en el conocimiento del medio, de las matemáticas y del fomento de hábitos de limpieza y disciplina. Además es inherente al individuo, pues desde muy temprana edad el niño balbucea, habla y canta, se mueve y danza de forma natural, definiéndose así como un "ser musical" y, como tal, la educación ha de tener como finalidad, desarrollar sus potencialidades musicales haciendo patentes sus capacidades

latentes, la psicomotricidad, la expresividad y la creatividad lúdica, a través del juego sonoro y cinético.

Es por ello que el adecuado desempeño de la educadora y el acompañante musical en este aspecto, es fundamental para que el desarrollo del niño se optimice, de manera que el aprendizaje de los aspectos que integran la música se realice de manera más significativa.

Por lo tanto, surge la necesidad de realizar acciones que posibiliten determinar la problemática existente a este respecto y diagnosticar la situación planteada en un jardín de niños y así poder intervenir pedagógicamente.

Con la realización de la presente investigación se pretende lograr lo mencionado anteriormente mejorando así la actividad docente en el ámbito musical del nivel preescolar. Destacándose la importancia de la adecuada planeación, para el desarrollo de una estrategia de enseñanza de la música, la formación del maestro de música y rescatar el valor de la educación musical en el desarrollo integral del niño del nivel preescolar.

5.- Hipótesis

“Una hipótesis es una proposición que anticipa una relación entre dos términos que, según sea el caso, representa conceptos o fenómenos. Por lo tanto, una hipótesis es una proposición provisional, una presunción que requiere verificarse.” (CAMPENHOUDT.1998:129) Sin embargo, en esta ocasión, las hipótesis han sido planteadas con el fin de constituir conceptos iniciales del investigador que lo han de guiar a lo largo del proceso investigativo. Las hipótesis que han sido formuladas para guiar la presente investigación, son las siguientes:

♪ *Al planear en función de objetivos y contenidos organizados en el área de enseñanza musical, se favorece en desarrollo integral del niño.*

♪ *La planeación realizada en función de objetivos, contenidos y selección de actividades musicales incidirá en la formación y concepciones del docente que lo llevará a favorecer el aprendizaje significativo de las cualidades y elementos estructurales de la música.*

♪ *La formación y preparación adecuada del maestro de música en aspectos como el desarrollo del infante y la enseñanza de corte constructivista, mejorará ampliamente su planeación y por lo tanto el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.*

♪ *La experiencia de participar en una investigación-acción favorece la formación del profesor y el trabajo colegiado entre el maestro y educadoras.*

♪ *La investigación-acción participativa en un problema específico promueve la integración de intereses educativos en la planta de profesores.*

♪ *El obtener beneficios a corto plazo con la intervención inmediata al diagnóstico de un problema, coadyuva a modificar concepciones en relación al área estudiada, en este caso la música.*

Estas hipótesis se trabajarán de acuerdo a la realidad del jardín de niños “Angelita Betancourt” y ya que, cada contexto tiene una realidad diferente con distintas características, hay que mencionar las limitaciones con las que nos enfrentamos, presentándolas a continuación.

4.- Limitaciones

Durante el proceso de la conformación de los antecedentes que integra la presente investigación ubicada en el área de la educación musical en la etapa preescolar, hemos descubierto diversas limitaciones en diferentes ámbitos, una de ellas ha sido referente a las investigaciones realizadas sobre el tema, pues en nuestro país existen pocos documentos al respecto, los cuales son limitados o bien, desconocidos, lo que ha mermado la retroalimentación con otros autores interesados en la investigación sobre la educación musical.

Por otro lado, uno de los limitantes más evidentes para la ejecución de la investigación en el campo de estudio ha sido el corto tiempo que se destina a esta actividad, por lo tanto también constituye un elemento a considerar dentro de la problemática detectada en este rubro.

También, se reconocen las propias limitaciones con respecto a las expectativas de la investigación, pues se aspira a contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas en este campo específicamente en el contexto aplicado, ya que se considera que la planeación es un factor decisivo al momento de realizar una intervención educativa y la formación así como las concepciones con que cuenta el docente son factores que influyen en el fundamento de tal planeación.

Hemos de destacar que la investigación planteada en un contexto escolar, con la participación de cinco docentes y una investigadora, ha representado un reto, pues la conjunción de diferentes criterios y formas de pensar acerca de la educación musical ha manifestado diversos conflictos y consensos que nos han permitido crecer como compañeros y como profesionales. Todo ello se ha de presentar en el siguiente diagnóstico.

B.- Diagnóstico

La determinación de un problema ha de sustentarse en evidencias claras y objetivas. Un proceso inicial para poder afirmar que un problema existe es la realización de un diagnóstico para que de acuerdo con la información recabada podamos fundamentar nuestro trabajo investigativo. Por lo tanto para exponer y determinar la situación problemática dentro de la educación musical en un centro de educación preescolar, se han implementado diversos instrumentos que nos han permitido conocer a través de los actores que viven diariamente la educación musical y son responsables directos de su planeación y desarrollo, como son las educadoras y los maestros de música, los problemas a los que se enfrentan en relación a la clase de música, así como sus opiniones respecto a la música misma, su planeación y expectativas hacia el futuro.

1.- Contexto institucional

El Jardín de Niños Estatal “Angelita Betancourt” se encuentra ubicado en la colonia Villa Izcalli en el municipio de Villa de Alvarez, en la zona conurbada de la ciudad de Colima (en el cruce de las calles Mexcalli y Tepamitl). La institución se encuentra a tres cuadras del jardín principal de la colonia y a un costado del Centro de Desarrollo Infantil Estatal al Servicio de los Trabajadores del Estado.

El inmueble en que funciona el jardín de niños es de reciente construcción pues cuenta con aproximadamente 5 años y en el presente ciclo escolar se edificó un área de baños, cuenta con una dirección, cuatro aulas, cuatro habitaciones de sanitarios, patio cívico, área techada con lámina de metal que funciona como desayunador, un chapoteadero, área de juegos con columpios y dos gallineros que aún no funcionan como tales. Es de relevancia mencionar que carece de aula de usos múltiples y por lo tanto las clases de música se llevan a cabo en el patio cívico a la sombra de un árbol de mango (Ver anexo 1).

El jardín de niños atiende a cuatro grupos, uno de segundo y tres más de tercero. La población que acude a la institución es de noventa y seis pequeños, 25 en el grupo 3° "A", 23 en 3°"B" , 23 en 3° "C" y 25 en 2°"A". Los niños y niñas que asisten al plantel, provienen de familias de nivel económico medio y medio bajo, sin presentar carencias significativas en su alimentación, salud, higiene y materiales. Además, usualmente visten un uniforme de bermuda en los niños y falda en las niñas de tela a cuadros rojos y camiseta roja. Estos pequeños, asisten a la clase de música generalmente con agrado y entusiasmo, cuando salen de su aula al patio cívico donde se realiza la clase, lo hacen marchando o realizando algún movimiento según lo indique la educadora, o simplemente caminando hasta el lugar donde se encuentra el maestro de música, posteriormente atiende a las instrucciones de éste y ejecuta cantos, en los que por lo general realiza movimientos diversos en relación al tema del coro interpretado.

Referente a las educadoras pertenecientes al jardín de niños, tres de ellas se encuentran laborando en el plantel desde aproximadamente 8 años, mientras que una de ellas fue asignada a este jardín al inicio del año escolar en curso. Su edad laboral oscila entre los 8 y 12 años con excepción de la Directora que cuenta con 23 años de servicio y no tiene grupo a su cargo.

El profesor de enseñanza musical que atiende a dicho jardín de niños, está asignado al centro escolar hace tres ciclos escolares y asiste los miércoles para atender a los cuatro grupos en un tiempo de dos horas. El profesor realizó su preparación musical en el Instituto Universitario de Bellas Artes y respecto a la educación musical en el ámbito preescolar, menciona *"solo recibí algunas orientaciones de la maestra Concepción Bazán quien tiene amplia experiencia al respecto"*. Además, actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Educación Plan 94 en la Universidad Pedagógica Nacional.

2.- Referentes empíricos del problema.

a.- Las actividades musicales en el centro de educación preescolar.

Cabe destacar que para la lograr la caracterización de la problemática que se desarrolla en la educación musical en el plantel mencionado, se ejecutaron observaciones (utilizando algunas herramientas cualitativas con características etnográficas, sin llegar a realizarlas con todo el rigor que requiere tal metodología) en un periodo de cuatro semanas, los días miércoles tomándose la clase con cada uno de los grupos como una observación, por lo que realizaron dieciséis observaciones en total para lo cual se contó con la aprobación de la inspectora, la directora, las educadoras del mencionado plantel, así como principalmente de la participación del profesor de enseñanza musical, quien además tiene interés en conocer sus características como profesor y así poder mejorar aspectos de su enseñanza.

Por lo tanto, con el propósito de “identificar las características de la problemática ubicada en las clases de música en el Jardín de Niños estatal Angelita Betancourt” se realizaron observaciones dentro de las mañanas de trabajo que, para el profesor se realizan de 9:00 a 11:00 de la mañana y atiende a los cuatro grupos de la institución, correspondiendo a cada uno aproximadamente 30 minutos de clase musical. Regularmente las clases de música se celebran en el patio cívico pero en varias ocasiones se realizaron en cada uno de los salones pues la lluvia no permitía que los niños salieran al patio.

Primeramente dichas observaciones se efectuaron desde la parte posterior del aula detrás de los alumnos y frente al docente, grabando y redactando en el momento las interacciones verbales del docente y sus alumnos así como la intervención de la educadora que estaba presente; del mismo modo la descripción de los movimientos y posturas de dichos actores (Profesor de música, educadora y alumnos). (Tras finalizar las clases se detallaron descripciones que por falta de

tiempo no pudieron realizarse en el momento). Una vez transcritos los diálogos y descritas detalladamente las acciones, se subrayaron las palabras o acciones que representaban un aspecto clave para la construcción de la problemática.

De acuerdo a lo anterior, uno de los aspectos más relevantes es que las actividades realizadas en la clase de música son planeadas de acuerdo a las fechas conmemorativas de la época del año que se esté viviendo, por ejemplo:

Maestro: Bueno, miren, en los días pasados empezó una nueva estación del año. ¿Quién sabe cuáles son las estaciones del año?

Alumnos: Primavera. (Casi todos)

Maestro: Sí, y luego sigue en la que llueve mucho.

Alumnos: Verano. (Entre siete u ocho)

Maestro: Sí, y luego la de las hojitas que se caen.

(Nadie responde)

Educadora: Me voy a poner muy triste si no saben. Ya se las enseñé.

Alumnos: Es que no sabemos. (responde un niño)

Educadora: Sí saben acuérdense. El Oooooooooo.....

Alumnos: Otoño. (Todos los niños y niñas)

Maestro: Bueno sí, eso es!, . Ahora le vamos a cantar al otoño. A ver van a repetir después de mí, ¿Sale?

(Casi todos los alumnos mueven su cabeza adelante y atrás en señal de aceptación)

Para corroborar este aspecto, podemos añadir que posterior a la observación se cuestionó al maestro de música acerca de la forma en que realiza la planeación de las clases realizadas, a lo que el docente contestó que *“planeo la clase una noche antes y, ya veo qué saludo vamos a ver, el corito de aseo y el coro del mes, también el juego que voy a poner”* sin embargo mencionó, que no escribe dicha planeación.

De acuerdo con lo anterior se observó durante las clases que el maestro de música no utiliza materiales didácticos, solo el teclado. Otro aspecto problemático es que el tiempo que dura la clase es corto y gran parte de él se destina a la

enseñanza de la letra de las canciones que de acuerdo a los datos, se basa en la repetición de las palabras, sin embargo una vez aprendida la letra es relativamente fácil la introducción de la melodía. Como podemos ver en seguida:

Maestro: ... A ver van a repetir después de mí, ¿Sale?

(Caso todos los alumnos mueven su cabeza adelante y atrás en señal de aceptación)

Maestro: Ven hojita amarilla (mueve su mano derecha con el brazo extendido simulando llamar a alguien)

Educadora y alumnos: Ven hojita amarilla (repiten la letra y el movimiento)

Maestro: que el otoño pintó (mueve su mano derecha de un lado a otro simulando pintar una pared)

Educadora y alumnos: Que el otoño pintó (La educadora y los niños repiten la letra y el movimiento)... (Hasta terminar la canción)

(Al concluir la repetición de la letra por dos veces consecutivas, el maestro toca la melodía de la canción en el teclado y la educadora la canta).

Educadora: ¿Está bonita verdad? Ahora la vamos a cantar nosotros.

Maestro: Sí, a la cuenta de tres: uno, dos, tres.

(Algunos niños cantan mientras otros solo mueven la boca y/o cantan solo el final de cada frase de la canción)

Puesto que en la actividad antes descrita se utilizaron aproximadamente 15 minutos, y la clase consta de 25 a 30 minutos podemos decir que el poco tiempo disponible para la clase se destina a la memorización de las letras de las canciones y no se observó la introducción de materiales didácticos ya que no estaban considerados en la planeación.

Otro de los aspectos más evidentes es que durante las clases, las educadoras tienen muy poca participación y su función en este espacio es de ayudante del profesor en cuestiones de disciplina además, como ejemplo y motivación para la realización de las actividades como lo podemos observar en el siguiente fragmento.

Maestro: ... Bueno, vamos a saludarnos.

(El maestro comienza tocando un ritmo en su teclado y la educadora de pie reconoce la introducción del coro y comienza a cantar el saludo de marineros. Y todos los niños cantan desde su lugar)

Todos: Somos marineros que al despertar cantamos alegres un saludo al mar, mar azul, mar azul buenos días tengas tú, mar azul, mar azul buenos días tengas tú.

(mientras cantan mueven su mano derecha en señal de saludo)

Educadora: A ver parece que no desayunaron, vamos a cantar fuerte. (Todos cantan con voz más fuerte, incluso unos gritan)

En este sentido se pudo observar que el maestro de música es quien dirige y propone las actividades. A este respecto, en una clase el maestro tomó la palabra en 39 ocasiones y 14 de ellas fueron para proponer actividades o coros y dar instrucciones, mientras que la educadora solo intervino 18 veces, de las cuales 6 tomó la palabra y en las restantes participaba en las actividades, en la repetición de la letra de los coros y la realización de la mímica de las mismas mostrando el ejemplo para los niños como vemos a continuación:

Maestro: Ahora con el ritmo todos imitan árboles moviéndose al viento.

(La educadora pone la muestra moviendo su cuerpo con los brazos extendidos hacia arriba de un lado a otro y todos los niños la imitan aproximadamente 2 minutos, mientras el maestro continúa tocando la melodía de la canción en su teclado)

Maestro: Muy bien muévanse así. (Se termina la música)

Relativo a este aspecto, se destaca que en el periodo que se asistió al plantel con este fin, las educadoras intervinieron poco en la planeación de la clase y en la propuesta de actividades para respaldar la enseñanza y aprendizaje de contenidos abordados por ellas.

Por otro lado un aspecto notable durante las observaciones es que el maestro de música por lo general utiliza las mismas actividades con los diferentes grupos del jardín de niños y un rasgo problemático se genera cuando implementa

las mismas actividades con los alumnos de segundo y las plantea de la misma forma que a los de tercero. En seguida veremos un ejemplo en que se presenta tal situación, donde el maestro trabaja con los alumnos de tercero.

Maestro: Bueno, vamos a hacer un juego. Cuando yo diga negro ustedes dicen blanco y cuando yo diga blanco, ustedes dicen negro.

Alumnos: Sí!!! (Se entusiasman y dos o tres niños aplauden).

Maestro: Blanco, blanco, blanco. (El maestro comienza un ritmo en el teclado y comienza el juego. La educadora los incita poniéndose como ejemplo y todos la siguen).

Educadora-Alumnos: Negro, negro, negro (Al principio se equivocan algunos niños pero conforme avanza el juego contestan mejor y sin ayuda de la educadora. Algunos niños como cinco o seis se quedan callados.)

Maestro: Ahora cuando yo diga uno ustedes dicen dos y cuando diga dos ustedes uno. (Comienzan la secuencia anterior.)

Maestro: Ahora cuando diga sí ustedes no y cuando diga no, ustedes sí.

(Realizan el juego que se termina después de varias repeticiones)

De este modo observamos el desarrollo de la misma actividad con los niños de segundo se detectó lo siguiente:

Maestro: Miren niños, ahora vamos a hacer un juego, ¿sale?

Alumnos: Sale. (Contestan algunos niños)

Cuando yo les diga negro ustedes van a decir blanco y cuando yo les diga blanco ustedes me van a contestar negro. (El maestro inicia un ritmo en el teclado)

Maestro: Negro, negro, negro.

Educadora – Alumnos: (La educadora también contesta para guiar a los niños, pero solo cinco a seis niños responden, otros cuantos solo dicen el final de las palabras y los demás se quedan callados).

(Tras algunas repeticiones y ver poca participación, el maestro suspende la secuencia)

Maestro: A ver vamos a participar todos, Ahora cuando diga sí ustedes dicen no, ¿de acuerdo? (Inicia nuevamente el ritmo en el teclado)

Maestro: Sí, sí, no.

Educadora – Alumnos: Si, si, no. (La educadora contesta y aproximadamente la mitad del grupo, el resto no responde).

En esta actividad, la mayoría de los niños de tercero respondieron adecuadamente, con algunas dificultades al principio, pero con éxito según avanzaba el juego. Sin embargo al plantear la misma actividad en el segundo grado, se obtuvo como resultado que los pequeños se equivocaron o se quedaron callados. Esta situación se observó en varias ocasiones pues a varias actividades los alumnos de segundo respondieron con dificultad o distraimiento.

Por lo tanto, la realización de observaciones correspondientes a la investigación cualitativa interpretativa se emitió información medular sobre la problemática relativa a la enseñanza musical en el jardín de niños “Angelita Betancourt”, correspondiendo ampliamente a tres aspectos: **planeación, concepción y formación**. Cabe destacar que dichos aspectos constituyen las categorías principales de la investigación en el ámbito de la educación musical en el jardín de niños ya mencionado de las cuales se habrá de destacar la planeación como el núcleo de la problemática.

Es por ello que posteriormente se expondrán los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los alumnos pertenecientes al plantel ya mencionado, con el fin de precisar hasta que punto, las acciones docentes han influido en el desarrollo musical del niño.

b.- Las competencias musicales y para la música en alumnos y alumnas.

Un problema que se presenta en el ámbito educativo, aunque su esencia se concentre en las prácticas docentes, se ve reflejado indudablemente en el aprendizaje que se genera en los alumnos.

Por lo tanto, dentro del periodo de observaciones se evaluó el desempeño de los alumnos del jardín de niños específicamente durante las clases de música,

de esta manera la muestra elegida corresponde al 100% de los asistentes al centro escolar, que son 96 individuos. Dicha evaluación se realizó mediante la observación de cinco aspectos en relación con aspectos musicales.

Es durante dichas clases que el niño desarrolla diversas competencias para la interpretación de la música que generalmente en el nivel preescolar, se realiza a través del canto. Las competencias musicales en las que se indagó durante las clases de música, fueron: Afinación, intensidad, memoria, motricidad o movimientos corporales rítmicos, a las que se agregó la atención y participación que tenían los alumnos durante la clase. Dichos parámetros o criterios para la evaluación, no se encontraron en una fuente documental que los sustentara como tales. Sin embargo, así como se realizan actividades en la clase de educación física para desarrollar diversas capacidades como la fuerza, flexibilidad, equilibrio, ubicación espacial, entre otras; en la educación musical han de desarrollarse las ya mencionadas puesto que la música tiende a desarrollar diversos aspectos como la interpretación de la música a nivel rítmico y melódico en el nivel preescolar y la apreciación del hecho musical. Por lo tanto estas competencias fueron elegidas para evaluarse ya que son la expresión visible de tales objetivos musicales.

En este caso, la evaluación de los cuatro grupos pertenecientes al plantel se ejecutó mediante la observación y la escucha de las distintas actividades realizadas durante las clases de música para lo cual se utilizaron los mismos instrumentos de recogida de datos para la construcción del apartado anterior, como son la libreta de registro y la grabadora. De este modo de la asistencia de cada grupo en las sesiones se enumeraron los pequeños que realizaban el aspecto a evaluar, obteniéndose un promedio que se convirtió en un porcentaje de la media asistencial de cada uno de los grupos, y es de esta manera que se han obtenido los diferentes datos en relación a dichos aspectos.

En cuanto a la afinación, ésta se evaluó observando y escuchando a los pequeños cuando cantaban algún coro, si lo hacían apegándose a los tonos de la melodía, es decir, entonados. En relación a este aspecto se evalúa el desarrollo auditivo de los niños y niñas (conoceremos más sobre este aspecto en el segundo capítulo), es decir, aspectos conceptuales (sonidos graves, medios y agudos) y a la vez procedimentales (la acción de cantar y reconocer sonidos graves, medios y agudos) de la música. A este respecto, los grupos de tercero presentaron más afinación en relación con los pequeños de segundo grado, cabe destacar que en este aspecto se tomaron en cuenta diversas canciones, especialmente las que ya son conocidas y utilizadas cotidianamente por los niños y niñas, como son los coros de saludo y aseo, así como algunos juegos cantados.

Por otro lado, la memoria se refiere a la capacidad que tiene el niño de recordar la letra de las canciones o coros para poder interpretarlas en el momento aun sin la ayuda de la educadora, en este rubro habremos de aclarar que los coros nuevos o de conocimiento reciente por parte de los niños, no han sido tomados en cuenta durante la evaluación de este aspecto, sino los coros que son habituales para los niños o que ya han sido cantados en varias sesiones por los pequeños, en este aspecto se observaron diversos comportamientos por parte de los pequeños, pues en ocasiones solo cantaban el final de las estrofas de las canciones y otras veces simplemente se quedaban callados, en ambas ocasiones se tomó como olvido de la letra, por lo que presentaremos los porcentajes de los educandos que sí cantaban completa la letra de las canciones en cada uno de los grupos. De este modo se evalúa un aspecto principalmente conceptual o factual para la interpretación de la música. En cuanto a lo memorístico, observamos que los chicos de tercero, poseen un nivel uniforme de conocimiento de las letras de las canciones con respecto a los de segundo.

En cuanto a la intensidad del canto nos referimos a la capacidad de realizar el canto fuerte o débil en cuanto al volumen, es decir, si los niños cantaban con un volumen adecuado para escucharlo agradablemente. En este aspecto, también se

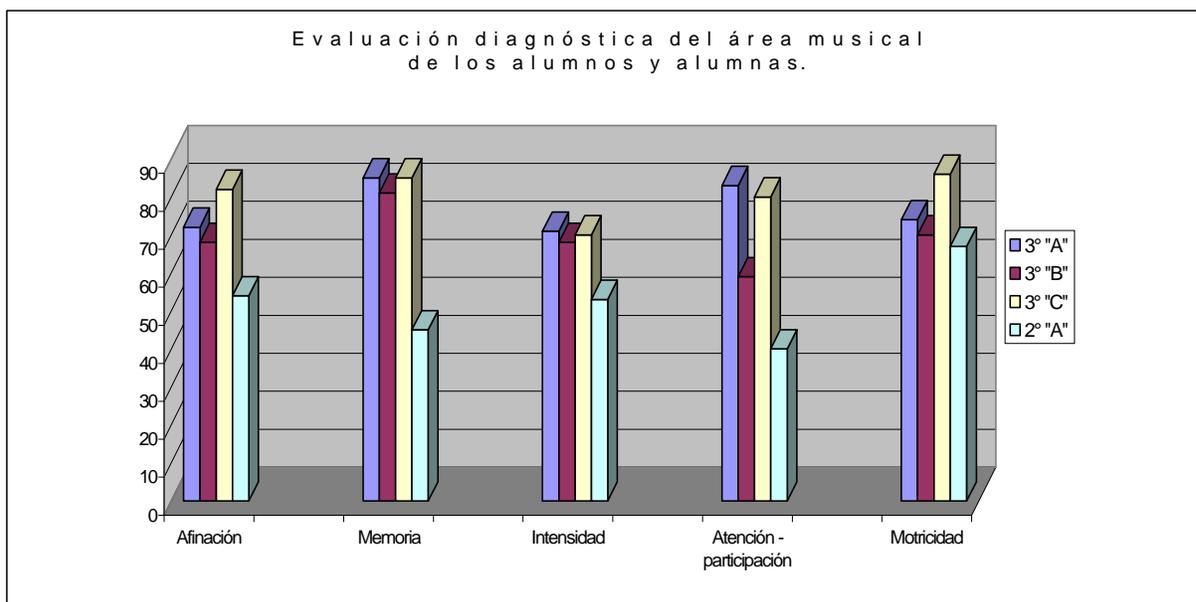
tomaron en cuenta aquellas canciones ya conocidas por los pequeños, pues los cantos que apenas se están aprendiendo generalmente los cantan con una intensidad débil o se quedan callados, puesto que se evidencian rasgos conceptuales y a la vez procedimentales de la música. Es así como se observó que la intensidad generalmente es débil aún en aquellos coros cotidianos, especialmente en los alumnos de segundo.

Referente a la atención y participación, se observaron las conductas de los niños dentro de la clase, específicamente cuando el maestro daba instrucciones sobre los juegos y cantos y también a la participación cuando éste realizaba alguna pregunta. Este aspecto atiende al factor actitudinal dentro de las clases musicales. De tal modo que los resultados fueron parecidos a los de los otros aspectos pues se presenta un estándar dentro de los grupos de tercero, con un leve declive en uno de los grupos y la evidente decadencia en el grupo de segundo.

Finalmente, en cuanto a la motricidad o movimientos corporales rítmicos nos remitimos a observar si los movimientos que acompañan las canciones son ejecutados adecuadamente por los alumnos como la mímica sobre el tema que trate el coro o bien, cuando realizan un ritmo con alguna parte de su cuerpo, como por ejemplo con palmadas, marchas, bailes, etc. En este aspecto se tomaron en cuenta todos los coros, juegos y otras actividades pues de solo elegir lo cotidiano, nos referiríamos más a la memoria que a la motricidad, además este aspecto tiene que ver con el aspecto procedimental de la interpretación musical.

De acuerdo a los párrafos superiores, podemos observar gráficamente los resultados de tales evaluaciones que, enfatizan una problemática existente en cada uno de los aspectos presentados en todos los grupos, especialmente con los alumnos de segundo que, si bien su madurez intelectual y desarrollo físico es por razones obvias inferior a la de los grupos de tercero, los porcentajes obtenidos son por demás deficientes en relación al potencial que tienen para mejorar en los

aspectos ya mencionados. En el siguiente cuadro observamos el porcentaje de dominio en cada una de las competencias musicales evaluadas en cada uno de los grupos del jardín de infantes.



Gráfica 1.

De este modo, se observa la forma en que los pequeños han desarrollado algunos de los aspectos más importantes para el dominio de conocimientos y habilidades musicales así como su forma de conducirse dentro de la clase musical hasta el momento de la fase diagnóstica.

Cabe destacar que los resultados demuestran que las acciones docentes repercuten en el desarrollo musical de los niños, ya que por ejemplo, en apartados anteriores hemos mencionado que el docente implementa y plantea las actividades de igual forma con el grupo de segundo y con los terceros grados, lo que en las presentes evaluaciones se tradujo en un fuerte declive de los porcentajes, especialmente en el aspecto de atención y participación puesto que generalmente no contestaban a las preguntas realizadas por el maestro y en

variadas ocasiones mostraban dispersión en la atención hacia las instrucciones sobre las actividades.

Con base en estos resultados se habrá de diseñar una intervención que dentro de sus objetivos posibilite al docente planear adecuadamente sus clases de tal forma que sus alumnos mejoren ampliamente su desempeño dentro de los aspectos aquí evaluados.

Por otra parte para cumplir con la aspiración de obtener una panorámica general de la problemática referente a la educación musical en el jardín de niños se ha realizado una encuesta a las educadoras del plantel cuyos resultados, análisis y confrontación con las observaciones ya expuestas arrojan importante información para la construcción del problema.

c.- Las concepciones musicales de las educadoras.

Dentro de una investigación realizada en el nivel preescolar, las educadoras, como principales conductoras de las actividades realizadas en los jardines de niños, constituyen una parte fundamental para realizar el diagnóstico de la enseñanza musical en dicho nivel.

Es por ello que en esta etapa del diagnóstico, nos centraremos en estudiar las opiniones de las educadoras pertenecientes al jardín de niños “Angelita Betancourt”. Dichas educadoras participaron, contestando un cuestionario que se formuló con base en criterios sobre las concepciones acerca de la música, sus opiniones sobre las clases de música, la problemática que detectan desde su punto de vista y propuestas de solución (Ver anexo 2)

Con respecto a la planeación habremos de decir que sí se contemplan actividades musicales dentro de su planeación diaria, especialmente coros o juegos que apoyen el contenido que estén trabajando con sus alumnos, sin embargo, las educadoras manifestaron tener muy poca comunicación con el

maestro de música sobre alguna necesidad con respecto a la enseñanza de un coro o juego en relación con el contenido que ella esté trabajando en el aula.

En torno a la formación, mencionaremos que las educadoras señalan que efectivamente les gustaría que el maestro de música fuera más preparado para su actividad en el jardín de niños y además, preparación para ellas mismas, pues un problema grave es el desconocimiento del Manual de música y movimiento, que es el documento que hasta el momento ha sido rector en la actividad musical en jardines de niños y al ser desconocido por las educadoras denota un vacío en su preparación.

Por otro lado, en cuanto a las concepciones sobre música, el maestro y la clase, las respuestas de las educadoras revelan en su mayoría confusiones o bien desconocimiento a este respecto.

De acuerdo con lo anterior podemos decir que sobre su concepción de la música es técnica pues dos de ellas mencionaron que es *“el arte de combinar sonidos con el tiempo”* mientras que una más menciona que es *“una herramienta valiosa para el desarrollo integral del niño”* de tal manera que no podemos decir que una concepción sea más correcta que la otra, simplemente una de ellas está relacionándola con la educación y por lo tanto ambas son acertadas. En éste sentido, la forma en que las educadoras conciben la forma en que la música beneficia al niño, se observa que dos de ellas ven la música como un medio para alcanzar un fin, una para alcanzar la educación estética y otra para llegar al aprendizaje más fácilmente, mientras que otra se centra en los sonidos musicales.

En cuanto a la concepción que se tiene del maestro de música es contradictoria, pues una de ellas menciona en la encuesta que *“hay que involucrar al acompañante musical en las características evolutivas del infante para que a través de su acompañamiento el niño esté realmente motivado”* lo que indica que se conceptualiza que el acompañante ha de asistir a la clase solamente para

acompañar musicalmente la clase dirigida por la educadora lo que mediante las observaciones fue contradictorio, pues es el acompañante quien dirige la clase prácticamente en su totalidad y la educadora funge como ayudante en el control de la disciplina y motivadora para el canto. Sin embargo otra educadora expresa que el maestro de música es solo un acompañante al decir que *“los acompañantes musicales deben apearse al programa de música”* lo que indica desconocimiento de dicho programa (manual de música y movimiento) pues éste se encuentra diseñado para ser aplicado por las educadoras que puede ser apoyada musicalmente por un acompañante. En este sentido, el resto de las educadoras mencionan no conocer dicho manual y no contar con un ejemplar del mismo en el centro escolar.

Relacionado con la concepción que se tiene de la clase, una de las educadoras menciona que *“hay que destacar la importancia de la actividad de ritmos cantos y juegos en el desarrollo integral del párvulo”* es decir, se conceptualiza la clase de música como una actividad de ritmos, cantos y juegos y lo corrobora al decir que la clase de música es *“Un espacio donde a través del ritmo, cantos y juegos los alumnos amplían su vocabulario, desarrollan su aparato neuromotor, desarrollan sensopercepciones, la memoria, creatividad, la atención, su coordinación, se socializan, canalizan su agresividad, desarrollan su fantasía e imaginación y crean el gusto por la música, danza”*.

De acuerdo a lo anterior, la educación musical es conceptualizada como actividades de ritmos, cantos y juegos mediante las cuales los niños lograrán el desarrollo de sus potencialidades. Por lo tanto podemos decir que se cree que los ritmos cantos y juegos son el medio para alcanzar el aprendizaje de otros contenidos y, no el medio para llegar al conocimiento propio de la música, pues en ningún momento se expresan aspectos referentes al aprendizaje de aspectos musicales. Por otro lado el resto de las educadoras del plantel manifiestan desconocer la forma en que debería desarrollarse una clase de música y por lo tanto no pueden opinar al respecto, sin embargo, una de ellas hace alusión a la

secuencia de coros que se realizan en la clase, que son: saludo, coro de aseo, coro del mes y juego.

Además, se les cuestionó sobre la problemática que detectan en relación a la clase de música, y sus respuestas se centraron específicamente en el desconocimiento del manual de música y movimiento, a la preparación del profesor y a la carencia de tiempo y materiales. Sin embargo al analizar los resultados del cuestionario y su comparación con las observaciones podemos decir que se detectaron problemas de profundidad relacionados con la planeación, la formación y especialmente de concepciones respecto a la música, el maestro de música llamado acompañante musical y las clases de música descritas como ritmos, cantos y juegos.

Hasta aquí nos hemos analizado los datos obtenidos de observaciones y encuestas realizadas solo a sujetos pertenecientes al Jardín de niños “Angelita Betancourt”. Sin embargo se pretende que la construcción de nuestro problema se enriquezca de la mayor forma posible, por lo que se entrevistaron a cuatro maestros de música que laboran en otros centros escolares y también se entrevistó al maestro perteneciente al plantel estudiado. A los resultados y análisis de tales entrevistas nos referiremos a continuación con más detalle.

d.- La perspectiva de los maestros de música.

En virtud de que el maestro de música representa una parte medular para el desarrollo de las clases, se realizaron 5 entrevistas a maestros de música donde se manifestaron diversas opiniones acerca de su actividad docente. Cabe destacar que las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su interpretación (Ver anexo 3)

Habremos de señalar que se entrevistaron a cinco profesores de música. Entre ellos, una educadora que tomó clases de piano y trabaja en el sistema

estatal, y cuatro egresados del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA) de los cuales dos trabajan en el sector privado, uno en el sistema estatal y otro en el sistema federal. Cabe destacar que en esa entrevista también participó el maestro de música perteneciente al jardín de niños “Angelita Betancourt”.

A continuación analizaremos algunas de las cuestiones más importantes que fueron manifestadas por los maestros de música respecto a las categorías principales de planeación, formación y concepciones y las declaraciones hechas por el docente mencionado en el caso, serán comparadas con los resultados de la observación realizada.

Con relación a la planeación, se evidencia la carencia de objetivos propios en tres de los docentes entrevistados, pues uno de ellos menciona *“Yo, eh! La planeación la hago ¡estej por año, la hago anual y posteriormente cada mes en base a las necesidades o efemérides que vienen...”* a este respecto otro docente menciona que *“La planeación la realizo en conjunto con las educadoras de acuerdo a las actividades y proyectos que ellas llevan.”* mientras que el docente observado expresa *“...si tengo oportunidad de realizar lo que planeé pues bien, pero hay ciertos meses como diciembre, mayo, junio que ya la planeación no se cumple pues estos meses van encaminados a realizar proyectos de las educadoras como lo son el día de la madre, pastorelas y fin de curso.”* Como podemos observar, la planeación se realiza en función de los eventos sociales o efemérides careciendo de objetivos propios de la enseñanza de la música. En este sentido, sabemos que la música es ampliamente utilizada en este tipo de eventos sociales y recreativos, y es placentero interpretar las canciones relativas a la época del año que se está viviendo, pero la importancia de las clases de música radica en la enseñanza y aprendizaje de contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales de esta área.

En torno a la forma en que realizan su planeación, los docentes musicales señalan que la realizan por año o mensualmente, uno de ellos menciona trabajar

por objetivos. Es de relevancia mencionar que ninguno de ellos expresó que dichas planeaciones fueran supervisadas ni plasmadas en algún documento o formato lo que se corrobora con las observaciones realizadas en el jardín de niños “Angelita Betancourt” pues el maestro observado no redacta su planeación en ningún formato o libreta y manifiesta realizarla mentalmente.

Respecto a lo expuesto, observamos como la planeación en sí es poco específica ya que no se mencionan cuales son los objetivos, los contenidos y actividades; este hecho propicia que se de la improvisación.

Por otro lado, como ya hemos mencionado anteriormente la formación que tienen los maestros es importante pues delimita en cierta forma su manera de actuar en las aulas específicamente su formación en relación a la actividad en el nivel preescolar, a este respecto los maestros señalan que han recibido asesoramiento para dar clases de música a niños pequeños, aunque todos ellos expresan haber recibido tal asesoramiento ya en servicio y no en las instituciones de las que egresaron, uno de ellos manifiesta que *“A nivel músico no tuve ningún asesoramiento, actualmente sí lo estoy teniendo mensualmente en los talleres de la SEP”*, en este aspecto otro maestro menciona: *“Sí, tomé un curso...enfocado a la pedagogía musical por parte de la Universidad de Colima en donde me enseñaron diferentes actividades de ritmo y lenguaje para realizar con los niños”* lo que indica que se acude a otras instituciones para obtener actualización. El maestro participante en la investigación, expresa a este respecto que *“Sí tuve asesoramiento, pero no fue encaminado meramente a niños pequeños, sino que fue hacia el trabajo con todo tipo de personas... pero en sí, algo que me dijera como trabajar con niños no lo tuve”*.

Como podemos observar, los egresados del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA) solo recibieron cursos de pedagogía musical o bien tomaron cursos por su cuenta, como MACARSI (Método de enseñanza musical integral para niños) o talleres de la Secretaría de Educación Pública (SEP), faltando cursos

especializados en su actividad como maestro de música en el nivel preescolar y, la educadora con conocimientos musicales podemos decir que tiene la preparación pedagógica adecuada pero no específica de maestra de música.

Referente a la conceptualización que dichos docentes tienen sobre cuestiones musicales, podemos decir que en cuanto a la concepción que se tiene de la música, vemos como algunas respuestas son difusas o bien muy amplias como por ejemplo cuando se dice que *“la música es sobrenatural y excepcional”*, en cambio otra respuesta es más explícita al mencionar que *“la música es un modo de expresión y un lenguaje universal”* y también el que la define como *“la más bella de todas las artes”*, dichas respuestas aclaran que ciertamente la música es un arte y también una forma de expresión.

Con relación a ello podemos observar que las respuestas de los docentes es muy variada por lo que falta uniformidad de criterios en este aspecto. Dentro de las respuestas podemos ver que la educadora con conocimientos musicales relaciona íntimamente la música con el desarrollo de los niños, al expresar que *“La música es un elemento necesario para el desarrollo psicomotor e intelectual de los niños”* mientras que los maestros no educadores se centran más en la música como arte y expresión.

Otra de las cuestiones importantes tiene que ver con los métodos o manuales donde basan su práctica docente, pues estos documentos conforman el currículum explícito de la educación musical y es de suma importancia conocer si coinciden o no en dicho currículum. Como podemos observar, los resultados coinciden al menos en tres de las respuestas al mencionar que se basan en el manual de música y movimiento, mientras que uno de ellos tal vez se refiera al mismo documento pero no recuerda el nombre, por lo tanto no podemos asegurar que lo sea, aquí se evidencia que dicho docente no tiene claro como se llama el (hasta el momento) principal documento que rige la educación musical en nuestro

país. Por último un docente expresa que sólo se basa en los cursos que ha tomado y en su experiencia, no en un documento específico.

Por lo anterior, podemos decir que no existe uniformidad en cuanto a la aplicación de un programa general que establezca el método, las actividades y los criterios para ejecutar las clases de música en los diferentes jardines de niños

Respecto a lo que dichos docentes piensan sobre la situación actual de la educación musical en los jardines de niños, mencionaron que no se encuentra bien, pues dicen que es dispareja en cuanto a la preparación de los maestros, falta actualización y materiales de apoyo y que se le da poco valor a la educación musical, además, que existe poco tiempo para las clases musicales, solo uno menciona que sí se encuentran preparados pero falta material, lo que posteriormente crea una contradicción cuando menciona que *“hace falta preparación para los maestros de música”*.

Por último, entre las recomendaciones o comentarios que agregan los docentes entrevistados van orientados a la extensión del tiempo de clases, la actualización y la valoración de la música.

Como hemos podido observar son varios los problemas que se presentan en cuanto a la educación musical desde la visión de los acompañantes musicales o maestros de música, como es la planeación semiestructurada, la cual se basa en las actividades relacionadas con eventos especiales efemérides y al proyecto que realiza la educadora y no a objetivos y actividades para la enseñanza específica de la música, otro problema es el relacionado con la **formación** que tienen los docentes de música como instructores de enseñanza musical con especialidad en un determinado instrumento que por lo general es el piano, pues en la mayoría de los casos cuentan con pocos conocimientos del desarrollo infantil, como lo podemos comprobar en los diferentes planes de estudio de lo que

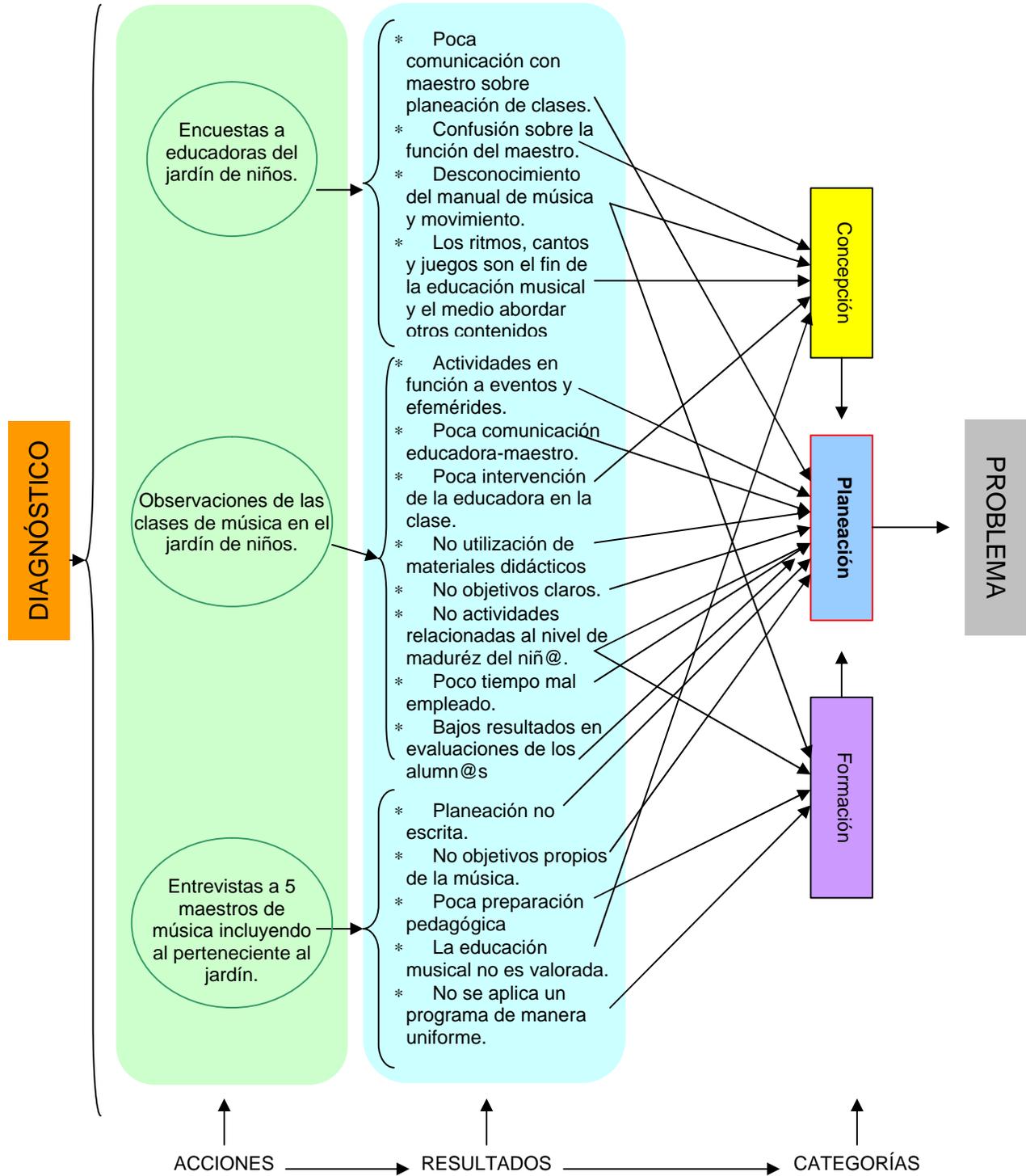
hasta el momento se ofrece como formación de educadores musicales en el Estado de Colima.

En relación a lo anterior, los planes de estudio de las diferentes escuelas de donde egresan la mayoría de los maestros de música o acompañantes musicales como son el Centro de Educación Artística “Juan Rulfo” (CEDART) y el Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA), cuentan con una base musical aceptable, especialmente los de la segunda institución, sin embargo en el terreno didáctico, pedagógico y psicológico se encuentra un vacío significativo y sobre todo no se cuenta con una guía para la realización de clases musicales en el nivel preescolar (Ver anexo 4)

Por lo tanto, los vacíos dentro de la formación de los maestros de música, incide negativamente en la planeación de sus clases y las concepciones confusas de la educación musical en el nivel preescolar y su función en esta área es un factor determinante, tanto para la forma de planear las clases de música, como del desarrollo de las mismas.

De este modo, el diagnóstico compuesto por observaciones, encuestas y entrevistas llevan a la detección de aspectos problemáticos y a la construcción de categorías, como lo observamos a continuación.

Proceso para la construcción del problema.



3.- Las categorías del problema.

De acuerdo con lo expuesto, la problemática se ubica en tres categorías que son: **planeación, formación y concepciones**, las cuales están centradas en la planeación como el elemento que afecta directamente la enseñanza y el aprendizaje de la música en el nivel preescolar, mientras que la formación docente con bases didácticas y pedagógicas insuficientes y las concepciones erróneas o confusas sobre la educación musical y la función del maestro de música inciden en la planeación. De tal modo que, una alternativa de solución al problema se ha de dar mediante una intervención pedagógica que incida en una planeación estructurada que incluya objetivos, contenidos y actividades interrelacionados de tal forma que la formación docente se vea enriquecida y las concepciones se transformen de manera paulatina para un mejor desempeño docente y un aprendizaje significativo de la música en los alumnos.

a.- La planeación semiestructurada de la educación musical.

La planeación, que conforma un aspecto fundamental para el desarrollo de la actividad docente dentro de las sesiones de trabajo con los pequeños, es ejecutada en el caso específico que hemos estudiado y la realiza el docente de música, pero sólo en función (según lo expresa él mismo) de las actividades y las fechas conmemorativas del momento, pero no en función de objetivos relacionados con el aprendizaje de la música, es decir, planea las canciones y juegos que han de aprenderse los niños y niñas y realiza los ejercicios para el aprendizaje de la música, sin embargo no tiene clara su finalidad, en este caso se ha observado que el objetivo es que los alumnos se aprendan las canciones, pero no aspectos específicos de la música o relacionados con contenidos trabajados en la planeación de la educadora.

En este sentido, se intuye que el maestro de música no prevé la utilización de materiales didácticos y de apoyo ya que no se encuentran considerados en

planeación, pues la realiza mentalmente la noche anterior a la ejecución de la clase. Esto influye ampliamente en el aprendizaje, pues los niños y niñas no alcanzan a comprender significativamente los contenidos musicales, en primer lugar, porque los objetivos no están determinados y por lo tanto los contenidos a tratar en la sesión, también porque aun cuando se trabajen ciertos contenidos musicales no se utiliza material didáctico de apoyo que facilite la comprensión de tales contenidos. Por lo tanto podemos decir que el maestro al no establecer los objetivos a lograr dentro de su clase, no maneja una estrategia de enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, se torna importante mencionar lo que ha sido señalado por Sammons (1999) cuando menciona que Rutter et al. (1979) “Hizo notar los efectos benéficos de preparar las clases con anticipación y Rutter posteriormente señaló que cuanto mayor sea el tiempo que un maestro emplee organizando una lección después de que ésta haya empezado, más probabilidades habrá de que se pierda la atención de los alumnos, con el doble riesgo inherente de la pérdida de oportunidad de aprendizaje y del mal comportamiento de grupo.” (SAMMONS. 1999: 41). Ya que los efectos negativos de una mala planeación o ausencia de la misma, como los mencionados por Sammons (1999), se han hecho presentes dentro de las clases de música, especialmente del grupo de segundo grado.

Por otro lado, las observaciones realizadas demostraron que en ciertas circunstancias y en ocasiones con recurrencia, se hizo presente la improvisación, ya que al pasar de una actividad a otra, el docente presentaba periodos de silencio intuyéndose que estaba pensando en la próxima actividad a implementar. Sin embargo “aunque a veces pueda aportar cierta dosis de frescura y originalidad, no podemos sino desaconsejar este tipo de improvisación durante las clases, sobre todo cuando llega a convertirse en hábito que a la larga puede llegar apartar a maestro y alumno de las metas a cumplir” (HEMSY. 1964:43)

Cabe destacar como parte importante de la problemática, el poco tiempo destinado para la clase musical sin embargo la inadecuada planeación acentúa el problema pues “siendo por lo general la clase el único momento durante el cual el maestro se encuentra en contacto o comunicación directa con sus alumnos, es natural que deba aspirarse a que este lapso – a menudo más corto de lo conveniente – sea aprovechado al máximo por todos. Por esta razón, la clase debe ser cuidadosamente planificada.” (HEMSY. 1964:43)

Por lo tanto la **planeación** se establece como categoría principal de la problemática pues se realiza de manera semiestructurada ya que no se tienen claros los objetivos de la clase musical, no se diseñan actividades específicas para el cumplimiento de los mismos ni se prevén los materiales necesarios para efectuarlas careciendo de una distribución adecuada del tiempo de la clase, lo que representa un problema serio en la pedagogía musical en el caso presentado pues sus efectos son evidentes en los resultados de la evaluación realizada a los alumnos del plantel, los cuales mostraron bajos niveles de aprovechamiento mostrados en el desarrollo de habilidades y conductas.

b.- La formación docente centrada en la interpretación musical.

La formación que posea una persona, ha de influir y hasta determinar su manera de actuar y conducirse a través de su vida personal y profesional, es por ello que al detectar fallas principalmente en la planeación del maestro de música que inciden desfavorablemente en su actividad docente hemos de remitirnos a su formación.

De acuerdo a lo anterior y tras haber investigado sobre la formación que tiene el maestro de música específicamente en la profesional, podemos ver que el plan de estudios (ver anexo 4 plan 2) carece de aspectos pedagógicos de la música en preescolar y psicológicos sobre las características del desarrollo de los niños y niñas de las diferentes edades lo que se refleja en actividades que no

corresponden al nivel de madurez de los educandos para que éstas puedan ser efectuadas exitosamente.

Es por ello que hemos de destacar la importancia de la formación docente para su conveniente desenvolvimiento profesional ya que, como lo menciona Violeta Hemsy (1964) “Maestro es aquella persona que siente el deseo y, al mismo tiempo, posee la capacidad natural o adquirida de transmitir un conocimiento que le apasiona o interesa profundamente. Además de sentir el deseo de enseñar, el maestro debe poseer la capacidad que lo habilite para realizar su tarea con éxito, es decir, con el máximo de rendimiento. Esta capacidad del maestro comprende, por una parte, su dominio de la materia, y por otra, su preparación pedagógica. “(HEMSY. 1964:27)

De esta forma, nos damos cuenta que la conjunción del conocimiento musical como el pedagógico ha de posibilitar al docente manejar las clases de música desde una perspectiva diferente, pues así lo plantean los documentos que rigen la educación musical en nuestro país, como son el Manual de música y movimiento y los Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos, en que la educadora se ha de responsabilizar de la parte pedagógica y el “acompañante musical” del aspecto técnico de la música, causa en ocasiones (específicamente en el contexto institucional citado) que una de las partes se recargue en la otra sin que posea los elementos formativos necesarios para ejecutar ambas acciones.

De acuerdo con lo anterior, hacemos énfasis en la importancia de que el maestro de música cuente con las bases formativas adecuadas y de este modo logre conducir con éxito las clases de música, pues “la psicología y en especial la psicología musical, orienta al maestro acerca de la intensidad, profundidad y ritmo con que se efectúa el aprendizaje musical del niño” (HEMSY. 1964:28)

Con relación a lo expresado, se ha de preparar al maestro para que el sentido de la educación se logre mediante bases constructivistas en que “el maestro ha de ser el discreto guía que conduce al niño hacia la música. Para proceder con seguridad y eficacia, necesita: a) un buen método. B) recursos variados para la enseñanza; c) un criterio desarrollado, que le permita escoger el material pedagógico más adecuado.” (HEMSY. 1964:29)

Cuestiones referentes a la preparación pedagógica del maestro de música se han de hacer presentes en la propuesta de intervención destinada al mejoramiento de la situación de las clases de música en el sentido docente que ha de influir notablemente en el aprendizaje.

Cabe destacar que aunque “sólo un verdadero músico podrá enseñar música, en el sentido más amplio y profundo del término. La musicalidad del maestro tiene la virtud de propagarse y arraigar entre sus alumnos.” (HEMSY. 1964:29) Las educadoras que si bien tienen bases musicales no muy profundas, son parte importante y fundamental en las clases de música y en general de la educación musical de sus alumnos, ya que ejecutan actividades de este tipo fuera del tiempo de las clases de música, cuando invitan a sus alumnos a cantar un coro con una intención diferente a la del maestro de música, ya sea para saludarse, despedirse, guardar silencio o referente al tema que se esté trabajando en el aula, etc. Estos cantos utilitarios no están destinados para el aprendizaje de la música, sin embargo sí desarrollan habilidades para la música.

Es por ello que la **formación** constituye una de las categorías en que se sitúa la problemática relacionada con la educación musical, que en un contexto institucional específico, se refleja a nivel más general dentro de nuestro Estado en los centros escolares que cuentan con el apoyo de un maestro de música.

c.- Las concepciones confusas sobre la planeación y la función del maestro de música en el plantel de educación preescolar.

Nos resulta difícil poder separar tajantemente una categoría de otra pues la formación ha de influir notoriamente en las concepciones relativas a la educación musical, el contexto social económico y cultural, así como las relaciones interpersonales, etc. Sin embargo trataremos aquí de centrarnos en lo referente a las concepciones sin incurrir nuevamente en aspectos formativos.

Las concepciones han de entenderse como las ideas o conceptos que se poseen en este caso de aspectos relativos a la educación musical, las cuales pueden ser explícitas, es decir, expresadas por las personas docentes, o bien, implícitas, es decir, reflejadas en sus acciones y actitudes.

De acuerdo con lo anterior, la concepción que se tiene de la función del maestro de música manifestada por las educadoras de forma explícita es que éste sólo es un “acompañante musical” mientras que de forma implícita es quien ha de dirigir la clase de música y por lo tanto el responsable de su planeación. Por lo tanto existe confusión en las concepciones explícitas y las implícitas en sus acciones. Esto nos invita a pensar en que las concepciones implícitas evidencian la realidad con más fidelidad que las explícitas.

Con relación a la concepción de la función de la educación musical en el nivel preescolar es el de aprender ritmos cantos y juegos que posibiliten al niño desarrollarse integralmente. Sin embargo, no se menciona la importancia de enseñarle al niño música propiamente, sino ritmos, cantos y juegos, los cuales son los ejercicios o los medios para lograr el conocimiento de la música y así el desarrollo integral. Por lo tanto, tal concepción se manifiesta en la poca importancia que se le otorga a la enseñanza de los conceptos fundamentales de la música y a la música como parte de la formación cultural de los pequeños. También tal concepción influye en la poca comunicación presente entre las

educadoras y acompañante musical en lo referente a la planeación y los contenidos musicales.

Por otro lado, en lo relativo a las concepciones expresadas por los cinco maestros de música, aquellas difieren en aspectos como la concepción de la música, y coinciden en que esta disciplina no es suficientemente valorada en la educación preescolar, mientras que no tienen claros aspectos como los relativos al Manual de música y movimiento y difieren con las educadoras pues ellos manifiestan que la clase de música no solo son ritmos, cantos y juegos. De esta forma, las concepciones discordantes, especialmente relacionadas con el curriculum musical a emplear en preescolar, demuestran lo irregular de la educación musical en los diferentes jardines de niños.

Es además importante mencionar que el maestro de música participante en el proyecto, ha expresado no tener clara su función dentro de las clases de música, pues al igual que las educadoras pensaba que su función era la de “acompañar” musicalmente las actividades planeadas por la educadora, pero que, al observar que las educadoras esperaban de él lo contrario, implícitamente comenzó a hacerlo. Por lo tanto la responsabilidad de planear y conducir adecuadamente las clases de música, no era asumida oficialmente por nadie; claro que lo hacía el maestro de música, pero era una situación postergada e implícita en las acciones, no explícita ni dialogada entre las partes implicadas.

Finalmente, hemos de destacar el papel de estas tres categorías que han de ser el centro del proyecto de intervención destinado a la innovación de los procesos educativos en el ámbito de la educación musical en la etapa preescolar, sin descuidar los contenidos propios de la música y las bases pedagógicas, formativas y conceptuales para su mejoramiento.

Por otro lado, el diagnóstico ha de verse enriquecido con la integración de elementos que nos ayuden a entender este problema desde en punto de vista

curricular, ya que, las categorías expuestas se encuentran influenciadas de alguna manera por lo que plantean los planes de estudio, a nivel general en el nivel preescolar y más específicamente en la educación musical en este nivel educativo.

4.- El curriculum de la educación musical en preescolar.

a.- Antecedentes de la educación musical en el plan de estudios

“La educación musical comenzó a formar parte del plan de estudios a partir de 1838 en las escuelas de Boston en Estados Unidos” (GARRETSON.1980:11), desde entonces se fue incluyendo como una de las materias del plan de estudios en las escuelas elementales de ese país y posteriormente del extranjero. Hoy en día se le conoce ampliamente como parte integral del plan de estudios. En México se ha incluido principalmente en las escuelas de educación preescolar y secundaria y limitadamente en el sector privado en las escuelas primarias.

Una de las precursoras de la educación preescolar fue la maestra Rosaura Zapata quien influyó enormemente para la inclusión de la educación musical en el plan de estudios en 1904. Debido a que en nuestro país no había suficientes conocimientos en cuanto a la pedagogía musical, fue enviada por el gobierno al extranjero, donde tomó cursos varios sobre el tema, trayendo con ella importante información para la impartición de educación preescolar y por lo tanto de música en este nivel en México.

En el año 1981, se dio a conocer el Manual de música y movimiento. Este documento posibilitó a las educadoras poder realizar actividades musicales con o sin acompañante musical, representando un gran apoyo para la enseñanza de la música.

Dicho manual fue realizado por la maestra Ma. Luisa Cortinas del Riego y difundido e introducido por la Secretaría de Educación Pública con las docentes del nivel preescolar para solucionar la problemática que existía en ese tiempo, en lo que a esta materia se refiere.

Tal asignatura se consideró en un principio solamente de utilidad estética, es decir, “el estudio de la belleza del arte y la naturaleza” (GARRETSON.1980:12) así como una forma de expresión, posteriormente se añadieron utilidades de tipo cultural y social, ya que la música forma parte integral de la cultura y además sus connotaciones sociales son muy importantes, pues a la vez que puede definir a un grupo social específico, también puede crear sentimientos de unión.

Actualmente, la enseñanza de la música cuenta con grandes apoyos técnicos, desafortunadamente muchos de ellos han omitido su relación con los contenidos generales del nivel preescolar.

b.- El programa de educación preescolar 1992.

La educación musical forma parte importante del Bloque de Juegos y de Actividades de Sensibilidad y Expresión Artística del Programa de Educación Preescolar 1992. Respecto a este documento que rige la enseñanza en el nivel preescolar, podemos decir que referente a la educación musical, el programa de educación preescolar, presenta como uno de sus objetivos: “que el niño desarrolle un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas”. (SEP. 1992:16)

Para ello presenta diferentes Bloques de Juegos y de Actividades, entre los que se encuentra el Bloque de Juegos y Actividades de sensibilidad y expresión artística, en el que menciona sobre el arte: “es éste uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparte con otros niños y con el docente en el trabajo colectivo”. (SEP.1992:37) Ciertamente, son éstas las actividades que el

niño más desea compartir con los demás, ya que entran en juego cuestiones estéticas y por lo tanto sociales.

Dicho Bloque de Juegos y Actividades se divide en las tres formas de expresión básica: música, artes escénicas y artes visuales, artes gráficas y plásticas, a las que se añade la literatura. Una de las formas de expresión artística más elemental es la música, que tiene como característica principal su abstraccionismo, ya que es algo que no se puede ver ni tocar, de tal manera que el niño busque nuevas formas de representarla, ya sea a través de su cuerpo y/o de grafías que él reconozca.

Como podemos ver, el Programa de Educación Preescolar, manifiesta que la música es un elemento importante en el desarrollo del niño, pero habrá que analizar a profundidad los aspectos generales de dicho programa y posteriormente centrarlo en el ámbito musical. El Bloque de Juegos y de Actividades de Sensibilidad y Expresión Artística se divide en las tres formas de expresión básica: música, artes escénicas y artes visuales, artes gráficas y plásticas, a las que se añade la literatura.

En la presentación de este bloque de juegos y de actividades, explica el propósito, los beneficios, y la forma en que se debe abordar este tipo de juegos y de actividades con los niños. Menciona con relación al arte que : “Es éste es uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparte con otros niños y con el docente en el trabajo colectivo”.(SEP,1992: 37 a) Lo anterior resulta coherente con lo que se ha mencionado en dos de los objetivos del programa, como son que el niño desarrolle:

- “Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos” (SEP, 1992: 16 a) y el otro que menciona que el niño desarrolle

- “Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas” (SEP, 1992: 16 a).

Con relación a la música sólo describe brevemente algunos juegos y actividades (se mencionan 14 de no más de un pequeño renglón) que se pueden realizar. Sin embargo, en el documento complementario del programa referente a los bloques de juegos y de actividades, nos habla más ampliamente sobre el tema y presenta tres contenidos y propósitos educativos a los que les corresponden juegos y actividades musicales. Dichos contenidos y propósitos educativos, son: *Expresar, inventar y crear a través de la música. *Participar y disfrutar del canto, la danza y de la interpretación musical. *Producir diferentes ritmos con diversos instrumentos musicales (SEP. 1993.: 62). Es importante mencionar que aquí se omite la dinámica que se debe seguir para abordar estos contenidos ya que no se menciona si se realizará en clase de ritmos, cantos y juegos (la que considera dentro de la organización del tiempo como actividad de rutina) aunque la metodología de proyectos nos dice que debe formar parte en el desarrollo del proyecto y no en forma apartada. Además sugiere cuáles son los instrumentos musicales que se deben elaborar, pero no ejemplifica cuáles son los tipos de materiales que se pueden utilizar para elaborarlos ni el procedimiento que se ha de seguir.

El otro documento que complementa el Programa de Educación Preescolar que va en relación a las áreas de trabajo, indica que el área de música dentro del aula es complementaria con la actividad de ritmos, cantos y juegos, la cual posee una normatividad específica y se realiza en ocasiones con un horario fijo y maestro de enseñanza musical o acompañante de música (SEP.1993:40 b). Además menciona algunos materiales que puede contener esta área, tales como: Cassettes, grabadora e instrumentos comerciales o elaborados por los niños, entre otros. No amplía información sobre algún tipo de metodología de enseñanza musical ni de conceptos técnicos propios de la materia y, aunque menciona

algunos de ellos (velocidad, altura), no los define. También es escasa la información sobre la clase de ritmos cantos y juegos pues sólo dice que posee una normatividad específica, pero no aclara cuál es, ni quién la genera o qué documento la rige.

En cuanto a lo mencionado anteriormente cabe señalar que ninguno de los tres documentos remitidos anteriormente como son: El Programa de Educación Preescolar, el libro de Bloques de juegos y de actividades y el libro sobre las Areas de trabajo, hacen alusión sobre si la docente se ha de remitir a algún otro documento, manual o material para apoyarse en el desarrollo de actividades musicales.

Por otro lado un Programa de Educación Preescolar, que presente un programa alternativo para normativizar el desarrollo de las clases de ritmos cantos y juegos podría estar más completo, ya que la música es una de las formas de expresión artística importante pues las actividades de corte musical son las que el niño más desea compartir con los demás, pues entran en juego cuestiones estéticas y sociales. Así mismo, la inexistencia de un programa musical alternativo nos conduce al descuido de un espacio temporal importante en la educación preescolar y que además sea considerado como de rutina.

c.- El Manual de música y movimiento.

El Manual de música y movimiento de educación preescolar ha representado desde 1981 el documento más importante para guiar las actividades musicales en el nivel preescolar. Cabe destacar que se encuentra destinado al uso de la educadora y contiene actividades dosificadas para la enseñanza de diversos contenidos propios de la música divididos en tres niveles, de dificultad progresiva, uno para cada grado educativo. Dicho manual presenta elementos teóricos y metodológicos para la realización de actividades musicales en los jardines de niños, enfocados al aprendizaje de los conceptos de la música mediante la

utilización de todos los materiales disponibles para su efecto, incluso el cuerpo humano como instrumento musical.

En este manual, se destacan las aportaciones que **Zoltan Kodály** hace al aprendizaje de la música en los niños pequeños, mediante el método de iniciación musical, a través de la comprensión de la pulsación musical.

Además, está basado en la contribución de **Emile Jaques Delacroze** y de **Carl Orff**, como teóricos que se han preocupado por la enseñanza de la música en las escuelas para niños pequeños.

Las actividades propuestas generalmente se pueden realizar sin un apoyo musical, tal vez un tambor o pandero que puede utilizar la educadora, y cuenta con un apartado de canciones que se pueden ejecutar con el apoyo de un acompañante musical.

d.- Lineamientos didácticos para la sesión de ritmos, cantos y juegos.

Este documento publicado en 1991, destinado a los jardines de niños y para el uso docente, tiene como objetivo: "Orientar el desarrollo de las sesiones de cantos, juegos y ritmos para apoyar la práctica docente."(SEP.1991:9). En él se sugieren varias actividades, como son el canto, la rítmica, la orquesta infantil, el cuento musical, los conciertos para niños, destacando la secuencia de actividades a realizar, dentro de la sesión de cantos, juegos y ritmos sin contar con el apoyo del profesor de enseñanza musical o con el apoyo de él, y también sugerencias sobre los materiales didácticos a utilizar dentro de la sesión.

Cabe destacar que inicialmente se hace referencia a conceptos sobre la música y sus componentes, destacando en este apartado los graves errores al respecto; pues define la música como "el arte de combinar los sonidos, los silencios y los ritmos, de acuerdo con la intención del autor y el destino particular

que le dé a la resultante” que como podemos constatar en páginas posteriores, no es correcto, ya que el ritmo es un elemento estructural de la música que a su vez se compone de sonidos y silencios, por lo que no pueden combinarse entre sí. En este sentido, se insiste en mencionar dicho error en páginas subsecuentes del documento, además se plantea que las cualidades del sonido son seis y no cuatro como lo manifiestan diversos autores reconocidos, ya que menciona que dichas cualidades son: “Velocidad, altura, intensidad, duración timbre y ritmo” (SEP.1991:12) por lo tanto observamos que se definen como cualidades del sonido, la velocidad y el ritmo, lo que resulta desatinado, pues el ritmo es un elemento de la estructura de la música(ver cuadro pág. 81), el cual se desarrolla a una velocidad determinada o variable por lo que para presentarse se necesita una serie de sonidos y por lo tanto no son cualidades o propiedades del sonido.

Además de estos y otros errores conceptuales acerca de la música, el documento aporta sugerencias significativas para el desarrollo de actividades musicales en el jardín de niños, como son el canto, el cual define como “el empleo musical de la voz”. (SEP.1991:16) además menciona que “El punto de partida para su enseñanza es la imitación, porque el niño comienza imitando los sonidos y después aprende a dirigir el funcionamiento de su voz, mediante sus propios órganos de fonación.” (SEP.1991:16) por lo que propone diversas actividades y ejercicios para lograr un mejor canto en los niños. Posteriormente menciona otra actividad de importancia a realizar para conectar al niño con la música que es la rítmica, en ella menciona aspectos del método Kodály y sugiere diversas acciones para trabajar este aspecto, como son las escenas mímico-rítmicas, las danzas rítmicas y los desplazamientos.

Plantea también la orquesta infantil y los recursos que se pueden utilizar para organizar los instrumentos musicales según su tipología y así conformar una orquesta. También se refiere al cuento musical como una actividad que implica el canto, el baile y la interpretación de instrumentos. Señala los conciertos para niños como acciones a realizar tanto fuera como dentro de la institución y consisten en

escuchar a un músico o una orquesta que interpreten música especialmente clásica.

En la última parte la sesión de cantos, juegos y ritmos, sin apoyo de profesor de enseñanza musical, la cual se divide en tres etapas que son, inicio, desarrollo y final, en las que la educadora dirige las actividades y propicia la participación de los niños en actividades como saludo en que se sugiere que la educadora se apoye con un instrumento de percusión, posteriormente se canta una canción se introduce un juego proponiéndose algunos de ellos, ejecución de ritmos, con diversos objetos y la orquesta infantil.

Finalmente se refiere a la sesión de cantos, juegos y ritmos con apoyo de profesor de enseñanza musical, en la que nos dice que dicha actividad “se enriquece con la participación y sugerencias del profesor de enseñanza musical” (SEP.1991:41) habla del trabajo colegiado y la responsabilidad compartida de la enseñanza musical pues menciona que se complementan los conocimientos de educadora y profesor de enseñanza musical para un mejor resultado.

En la sesión con la participación del profesor de música, se presenta un ejemplo de las actividades a realizar y la secuencia de las mismas, primeramente menciona la realización de un ritmo para la entrada de los niños, la formación de una ronda, el saludo musical, expresión corporal, momento de relajación, momento de cantos, sugiere la memorización de las letras de las canciones en un momento previo a la clase, la orquesta infantil, momento final o despedida con algún ritmo. Y finalmente nos habla el documento sobre los materiales didácticos a utilizar y la elaboración de los mismos.

Todo ello, indica la necesidad de un curriculum de educación musical en el nivel preescolar destinado para maestros de música, de tal modo que se encuentre congruente con los contenidos generales de la educación preescolar y posibilite en la enseñanza eficaz y el aprendizaje significativo de la música.

En otro orden de ideas, hemos de aclarar que nuestra investigación se encuentra regida y guiada por un marco metodológico que es esencial para la realización de una investigación seria, especialmente en el ámbito educativo cuando ésta se realiza dentro del paradigma de la investigación cualitativa, en la modalidad de investigación-acción. Por lo tanto nos adentraremos en las características de la metodología empleada para la realización del presente estudio.

C.- Metodología de investigación

1.- La investigación cualitativa en educación.

Primeramente debemos comprender que metodología es la serie de pasos ordenados que permitirán llevar a cabo eficientemente la investigación.

En años recientes se ha desarrollado una revolución en la metodología de investigación en el ámbito de las ciencias sociales que evidencia un renovado interés por la metodología cualitativa entre sociólogos, educadores, psicólogos y científicos sociales en general. Este interés lo han motivado los escasos resultados que la orientación cuantitativa ha tenido en áreas tan importantes como la educación y el desarrollo humanos.

La metodología cualitativa rechaza la pretensión, frecuentemente irracional, de cuantificar toda realidad y destaca la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque no reduce la explicación del comportamiento del hombre a la visión positivista de considerar los hechos sociales como cosas, sino que valora la importancia de la realidad tal y como es vivida por éste.

Además la metodología cualitativa tiene dos fines principales, que es comprender la realidad, o bien tomar decisiones para el cambio y mejoramiento de la realidad. Dichos fines pueden realizarse separada o conjuntamente.

Cuando hablamos de la metodología de la comprensión en el paradigma cualitativo, nos referimos a la metodología etnográfica mientras que cuando tenemos como finalidad de nuestra investigación, la transformación, el cambio, la mejora de los procesos educativos, hemos de enmarcarla dentro de la metodología de la investigación-acción.

a.- La investigación-acción.

Como metodología aplicada la educación, la investigación-acción surgió alrededor de 1946, con Kurt Lewin como una nueva manera de investigar donde la decisión de grupo y compromiso con la mejora es la base fundamental de este tipo de investigación; se inician así cambios en la forma de investigar en los años cincuenta y desde la década de los setenta ha recobrado fuerza en diferentes países alrededor del mundo. Tal metodología se propone como objetivo de investigación “comprender desde dentro del medio escolar, donde viven y actúan los niños, padres y profesores. Es necesario comprender el mundo tal como lo comprenden los actores para poder explicar sus conductas.” (BISQUERRA.1989:281)

Dentro de este enfoque metodológico es elemental el concepto de praxis, pues se define como “más que una práctica; es una relación entre teoría y práctica en la cual la reflexión colectiva forma parte de la misma práctica” (BISQUERRA.1989:281) por lo que primeramente la comprensión de una problemática no sólo se queda en conocimiento sino pretende la transformación mediante el servicio de la teoría en la práctica y la práctica como medio para acrecentar la teoría.

Los pasos fundamentales para desarrollar un proyecto de investigación-acción son los siguientes:

- Situarse en una problemática de la realidad educativa.
- Hacer un diagnóstico de la misma.
- Plantear el problema y los propósitos del estudio.
- Establecer las hipótesis.
- Diseñar un plan de acción.
- Elección de instrumentos.
- Determinar quiénes serán los participantes.
- Llevar a cabo una etapa del plan.
- Análisis y evaluación de la etapa.
- Realizar las siguientes etapas, evaluarlas.
- Las etapas se deberán ir ajustando.
- Elaborar informes.
- Continuar con las etapas o ciclos en caso necesario. (PÉREZ SERRANO. En: ALCARÁZ Y MACÍAS. 2000)

Como podemos observar, el proceso para realizar la investigación-acción se caracteriza por la ejecución de acciones sistemáticas parecidas a un espiral que permiten la reflexión y la transformación de una situación problemática. Por lo tanto podemos decir que “se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa.” (BISQUERRA.1989:279)

En cuanto a las técnicas e instrumentos que pueden ser utilizadas dentro de la investigación-acción, podemos citar las de corte cuantitativo y cualitativo para cualquiera de las fases ya mencionadas, pues los datos de tipo estadístico o

numeral pueden propiciar la reflexión, análisis y la interpretación cualitativa, sin embargo puede realizarse con técnicas e instrumentos meramente cualitativos.

Una investigación-acción puede emprenderse con base en distintas motivaciones y la más esencial de ellas es la necesidad entendida como “una discrepancia entre lo que se vive y lo deseable” (BISQUERRA.1989:282) de cambiar la práctica educativa de un profesor o de un grupo de profesores que trabajan en cooperación, con el asesoramiento de un investigador o de un grupo de ellos.

Lo anteriormente expuesto nos muestra la modalidad específica en la que se enmarca la presente investigación, pues se origina en el seno de un grupo de profesores, con el asesoramiento de un investigador, es por ello que a continuación nos referiremos a la investigación-acción participativa.

◆ La Investigación-acción participativa en preescolar.

La presente investigación realizada en el jardín de niños “Angelita Betancourt”, se inscribe en lo que se denomina experiencias piloto pues hasta el momento no se tiene conocimiento de la realización de una investigación similar en nuestro país y ha de posibilitar realizar las bases para futuras investigaciones que acrecenten el conocimiento tanto del campo investigativo, como de la educación musical.

Cuando hablamos de investigación-acción participativa nos referimos a un método para el aprendizaje de y en la realidad social, que se sustenta en la plena participación de las organizaciones socioeconómicas, para el logro de objetivos “Intenta jugar un rol liberador en procesos de formación, procurando un acercamiento crítico a los problemas sociales, a sus acusas estructurales y a las posibilidades de dominarlas” (BISQUERRA.1989:290). Esta metodología comienza a aparecer a finales de la década del 50 en América Latina como un

movimiento de crítica al "desarrollo de la comunidad" acompañado de un cuestionamiento ideológico y metodológico de la investigación social, comenzando a desarrollarse una nueva concepción que sin perder el carácter de científicidad se buscó mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad involucrada, a este tipo de investigación se le denomina Investigación - Acción – Participativa.

Por lo tanto, la metodología empleada para el adecuado desarrollo de la investigación, en este caso es la investigación-acción o estudio de campo de tipo participativo ya que este método constituye uno de los más convenientes para realizar el estudio de la problemática, pues permite observar de primera mano los procesos y la transformación de los mismos, si han sido convenientes o se prefiere cambiar el procedimiento, si se ha mejorado en el ámbito deseado o no, y además permite al investigador estar en el lugar y momento de los hechos.

La investigación consta de cuatro fases secuenciales, lógicas e indispensables para su realización. La primera de ellas, es la obtención de un diagnóstico de la situación que viven las personas docentes en su jardín de niños respecto a las clases de música.

La segunda fase consta del diseño conjunto de los participantes e investigadora, de una intervención pedagógica. La tercera se integra por la ejecución de las acciones planeadas lográndose un proceso de transformación de la actividad educativa. Finalmente, la evaluación de la intervención, sus alcances y limitaciones, el análisis de los resultados, habrán de posibilitar el replanteamiento de las acciones a fin de lograr proponer una innovación más efectiva en favor del mejoramiento de la educación musical en los jardines de niños.

Para la recopilación de la información, tanto para la construcción del diagnóstico, la intervención así como para la evaluación de la misma, ha de estudiarse a los miembros que constituyen la realidad estudiada. Dichos individuos

en conjunto se denominan población, los cuales en el contexto específico en que se desarrolla la investigación, se refiere a: Las cuatro educadoras con grupo a su cargo y que desempeñan su labor en el jardín de niños “Angelita Betancourt”, el maestro de música asignado al plantel y, los alumnos y alumnas de cada uno de los cuatro grupos. Por lo tanto ha de tomarse como muestra prácticamente a totalidad de la población en relación a la investigación, sin embargo las técnicas empleadas han sido aplicadas a distintas partes de la población.

b.- Técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Para la construcción del diagnóstico los datos han sido obtenidos a través de tres principales técnicas para la recopilación de datos. La primera y principal de ellas ha sido, la observación directa de los actores (maestro de música, educadoras y alumnos), la cual en la fase de diagnóstico, tuvo un enfoque parecido al etnográfico, pues inicialmente se observaban abiertamente las actitudes de los participantes que, poco a poco los centros de atención para la investigación fueron centrándose en diversos aspectos, como fueron, la función de los actores en las clases de música, el progreso de las actividades en función de la planeación, la adecuación de las actividades al desarrollo de los alumnos y el desempeño de los alumnos con relación a cinco criterios de evaluación, que fueron, la atención y participación de los niños y niñas en la clase, la afinación, la memoria con relación a la letra de las canciones, la intensidad con que las cantaban, y la motricidad referida a los movimientos físicos rítmicos ejecutados en las actividades musicales.

Dichas observaciones, se realizaron en la fase de diagnóstico en un periodo de cuatro semanas dentro del horario de las clases de música que se realizan los días miércoles de nueve a once de la mañana en que se atienden a cuatro grupos. Además se ejecutaron con una metodología de tipo etnográfico, pues se grabaron las sesiones y se anotaron detalladamente las acciones y actitudes por parte de los actores participantes.

Durante el proceso de intervención, la observación directa se dio en otros momentos, no sólo durante las clases de música, para que los participantes estuvieran dispuestos de realizar acciones dispuestas dentro de la intervención, como durante la aplicación de materiales fuera de la clase musical, las sesiones para la formación del maestro de música y, las sesiones de planeación con todo el cuerpo docente. Así mismo durante la fase final de la intervención se evaluó a los alumnos mediante la observación con los mismos criterios aplicados durante la fase diagnóstica. Con estas observaciones se recuperaron datos esenciales para la evaluación del proceso y la reformulación de la misma, aunque es de relevancia mencionar que la observación es solo una de las técnicas empleadas.

Otra de las técnicas utilizadas para la obtención de los datos ha sido la encuesta por cuestionario que consiste en plantear a lo más representativo de la población una serie de preguntas relativas al tema de investigación.

Dicha encuesta o cuestionario fue administrado directamente a la población docente de planta en el jardín de niños, es decir, a las cuatro educadoras. Las preguntas planteadas giraban en función de la problemática observada por ellas mismas, sus concepciones respecto a la música y la función de la misma en el jardín de niños y las opciones para mejorar la situación.

Probada su efectividad, la encuesta por cuestionario ha sido retomada en el proceso de evaluación de la intervención realizada, con el fin de obtener información importante para conocer sus impresiones acerca de las acciones emprendidas durante la intervención por las personas docentes, así como del impacto generado en los alumnos.

Esta técnica ha permitido, obtener la información rápida y directamente de las personas encuestadas, manejar los datos de manera sintética, y comparar las respuestas de las diferentes docentes delimitando los puntos coincidentes y los incompatibles.

Por otro lado, se realizó una técnica más con el fin de obtener mayor cantidad de datos que nos ayudaran a comprender aún más la realidad y así poder transformarla para el mejoramiento con mayor margen de éxito. Esta técnica ha sido la entrevista que, durante la fase diagnóstica ha sido aplicada a cinco maestros de música, la cual se realizó de forma semidirigida, en que se disponía de una serie de preguntas guía, relativamente abiertas y en la medida de lo posible se favoreció que las personas entrevistadas hablaran libremente logrando ubicarlas en el tema en los momentos requeridos. Todo ello con el propósito de obtener información más amplia acerca de la formación y concepciones de los maestros de música acerca de su actividad laboral.

Además, la entrevista ha sido retomada durante el proceso de evaluación, de forma centrada, es decir, “tiene por objetivo analizar el efecto de un acontecimiento o de una experiencia precisa en aquellos que asistieron o participaron” (CAMPENHOUDT.1998:185). En este tipo de entrevista no se cuenta con una serie de preguntas, sino, más bien se tiene una lista de puntos precisos a considerar sobre el tema estudiado. En este caso, la entrevista fue aplicada solo al docente perteneciente al plantel estudiado y se tomaron como puntos esenciales, la autoevaluación del docente en los referente a su actuación con sus alumnos en relación a su formación y con relación a otros aspectos de la intervención, sus concepciones, los inconvenientes presentados, y las opciones para optimizar la propuesta de innovación.

Dicha técnica permite analizar el sentido que los actores le dan a sus prácticas docentes, sus apreciaciones de la realidad y un mayor grado de profundidad en los elementos de análisis recopilados.

Para la aplicación y realización de cada una de las técnicas antes mencionadas se requirió el empleo y diseño de instrumentos para la recopilación de los datos, pues se requiere el registro de la misma para su posterior codificación, categorización y análisis.

Para recabar la información obtenida de la observación directa, se requirió la utilización de una libreta de notas que posteriormente se denominó diario de campo, en él se anotaron las apreciaciones de la investigadora en relación a todos los actores involucrados, sus expresiones verbales y actitudes. También se utilizó la grabadora de voz, como medio de registrar información verbal y musical.

Así mismo, se diseñó una guía de observación con relación a los puntos mencionados como son la función de los actores en las clases de música, el progreso de las actividades en función de la planeación, la adecuación de las actividades al desarrollo de los alumnos y, las concepciones sobre la educación musical implícitas en las acciones, todo ello con relación a la actuación docente. Dicha guía no se realizó con el fin contabilizar las acciones docentes, simplemente de tener puntos de referencia. Es importante mencionar que dicho diario de campo se utilizó durante todo el proceso de intervención.

Por otro lado para evaluar el desempeño de los alumnos con relación a cinco criterios de evaluación, que fueron, la atención y participación de los niños y niñas en la clase, la afinación, la memoria con relación a la letra de las canciones, la intensidad con que las cantaban y, la motricidad o movimientos corporales rítmicos referida a los movimientos físicos ejecutados en las actividades musicales, se diseñó un instrumento que permitía en esta ocasión contabilizar las acciones de los niños y niñas dentro de la clase musical y así poder delimitar los efectos de la acción docente en el desempeño infantil. Dicho instrumento fue utilizado de igual manera en la fase diagnóstica como en la evaluatoria.

Cabe destacar que como instrumento para la aplicación de la encuesta se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas, constituido por trece reactivos. Como instrumento para la aplicación de las entrevistas en la etapa diagnóstica se diseñó una guía de ocho preguntas, mientras que en la etapa evaluatoria, solo se tuvo una guía con los puntos a destacar en la entrevista, pero no preguntas formalmente diseñadas.

Además de ello fue igualmente importante el diseño de instrumentos para la codificación, categorización y análisis de datos en cada una de las fases de la investigación. Dichos instrumentos fueron cuadros de doble entrada, cuadros comparativos y mapas conceptuales.

Una vez establecida la metodología empleada y los instrumentos y técnicas, se ha de destacar que toda investigación además de fundamentarse en la información empírica recogida de la realidad estudiada también en la información teórica de los diversos aspectos que la integran, como son la enseñanza, el aprendizaje y los conocimientos básicos musicales, los cuales han de plantearse con más amplitud en el siguiente capítulo.

A.- Antecedentes de la investigación en educación musical.

1.- Estado del conocimiento de la investigación en educación musical.

Un estado del conocimiento es un recurso que permite dar cuenta de las investigaciones más recientes que se han realizado en torno a la educación musical. Hay que reconocer que es difícil, aunque no imposible, conocer y mostrar todas y cada una de las investigaciones, por ello se ha de aclarar que el presente estado del conocimiento incorpora solo algunos de los estudios más importantes que se han realizado en España, principalmente en programas de doctorado.

A continuación se presentan siete de las principales investigaciones realizadas en el área de la educación musical, en ellas se especifican todos los aspectos más importantes, como su realizador, la universidad que evaluó, así como un breve resumen de su objeto de estudio y algunos resultados obtenidos del trabajo.

Dichas investigaciones fueron clasificadas en dos ámbitos, el referente a la enseñanza de la música y formación de profesores y el que se encuentra en relación con el aprendizaje de la música; todas ellas las podemos consultar en www.mcu.es.

Con relación a la enseñanza se presenta la siguiente investigación titulada "Competencias docentes en la didáctica especial de la música" siendo su autor Juan Lull Santiago realizada en 1985 en la Universidad de Barcelona. En esta investigación procura demostrar el deficiente estado de la enseñanza de la música en las escuelas de enseñanza general básica y ofrece un planteamiento didáctico con el ánimo de mejorar dicha situación. La investigación consta de tres partes. En la primera se hace una revisión histórica de la música en general y de España y Hungría en particular la legislación vigente en educación musical es el tema de la segunda parte e incide en la insuficiencia de la misma en comparación con

Hungría. Por último se plantea una perspectiva educativa musical que posibilite una verdadera reforma en este terreno.

En este sentido, se realizó otro estudio llamado "Implicaciones de la música en el curriculum de educación Infantil y formación de educadores" realizado por Julia Bernal Vázquez en 1996 en la ciudad de Málaga, España. En la cual se resalta el contacto con las experiencias musicales desde las primeras edades la cual contribuye no solo al desarrollo afectivo y al cognitivo, sino que además favorece la adquisición de otros aprendizajes. Es insuficiente enseñar a los niños pequeños canciones, juegos con música, etc. Además hay que diagnosticar aquellas condiciones más óptimas para que se produzca el proceso, de ahí que es necesario que estén en consonancia con el desarrollo evolutivo para que desemboquen en aprendizajes musicales.

Dicha investigación se propone desarrollar la sensibilidad y las cualidades necesarias para la escucha, además de capacitar a los alumnos para que perciban y se expresen a través de la música, en definitiva lo que se pretende con la práctica musical en este nivel educativo (0 - 6 años) es desarrollar (educar) el oído, la voz y el ritmo.

En esta tesis, el profesor de educación infantil ha de ser el motivador del proceso educativo, guiando estos aprendizajes, potenciando la musicalidad y desarrollando actitudes y aptitudes positivas. Los métodos y las actividades para llevar a cabo el proceso han de partir de considerar al niño como emisor musical, lo que conlleva un tipo de enseñanza participativa e individualizada, que teniendo presente el desarrollo madurativo (físico-psíquico), coordine las destrezas y habilidades, teniendo presente la importancia de "sentir antes que comprender".

Esta investigación aporta aspectos fundamentales para el sustento de una de las principales categorías, como es la formación docente, pues para este investigador es una parte esencial para la eficacia de la enseñanza musical.

Por otro lado una investigación realizada en 1995 se centra en el desarrollo de una intervención en el ámbito de la educación musical, titulada “Orientación de la educación musical en centros de enseñanza secundaria en Colombia: desarrollo de una intervención.” Realizada por Olga Lucía Cañas Dávila, la cual nos permite introducirnos en la intervención educativa aunque en otro nivel educativo y destaca que considerando la importancia que la educación musical tiene en el desarrollo integral del individuo y teniendo en cuenta el modelo de orientación educativa centrado en la intervención por programas, se ha realizado la dicha tesis doctoral cuyos objetivos principales son diseñar y aplicar un programa de orientación de la educación musical en centros de enseñanza secundaria en la ciudad de Manizales, Colombia, con el fin de optimar dicha educación y conseguir que los estudiantes de este colectivo mejoren su relación con la disciplina musical y se beneficien de los aportes que la misma supone en la calidad de vida.

Tal programa ha sido diseñado tras analizar las necesidades del contexto al que está dirigida la intervención y después de una revisión teórica sobre el tema de la enseñanza musical, a partir de lo cual se ha propuesto un modelo de educación musical que enfoca dicha enseñanza como una acción integrada a los diferentes medios en los que se mueven los estudiantes: el familiar, el escolar y el cultural.

Así, dicha experiencia de intervención ha permitido estudiar la relación existente entre la aplicación de un programa de orientación de la educación musical y la mejora de dicha educación a partir de los factores familiar, escolar y cultural y en relación con algunas variables personales y escolares tales como la edad, el centro, el curso, entre otras.

Dicha tesis doctoral, nos invita a estudiar la problemática que se desarrolla en la educación musical y también a intervenir en ella. De tal forma que el docente como agente de cambio, desarrolle su papel y el investigador apoye ampliamente en el proceso y así se consiga un cambio además de una mejora.

La siguiente tesis que implica una investigación corresponde a otro ámbito de la pedagogía en que la temática es la democracia y la participación, mientras que el aula de música es solamente el escenario donde se desarrolla la investigación. Esta tesis se titula “Democracia y curriculum: la participación del alumnado en el aula de música” la cual fue realizada por José Luis Arostegui Plaza en 1999 en la ciudad de Granada.

La tesis “Democracia y Curriculum: La participación del alumnado en el aula de música” trata sobre la necesidad de indagar en las características y formas de proceder de los sectores implicados en las intervenciones escolares, de analizar los significados atribuidos al concepto de participación estudiantil durante el periodo de escolarización obligatoria, orientada a las posibilidades de mejora de la cultura democrática en las relaciones e intervenciones curriculares, todo ello estudiado desde el campo de la educación musical.

El trabajo está estructurado en tres partes: en la primera, El estado de la cuestión, se hace una revisión del conocimiento pedagógico, político y musical que sirve para contextualizarlo. En la segunda, la investigación, se expone el trabajo de campo propiamente dicho, consistente en una metodología mixta: la aplicación de unos cuestionarios al alumnado y profesorado de los dos niveles educativos estudiados tomando como población la red de centros andaluces y la realización de dos estudios de casos, uno en Primaria, y otro en Secundaria. El análisis estadístico e interpretación de los datos recogidos en los cuestionarios, así como los respectivos informes confeccionados en cada caso, constituyen el corpus principal de este bloque. En la tercera se elevan las conclusiones a las que cabe llegar en función de otro lo anteriormente expuesto.

Los principales resultados recogidos se resumen en la percepción de una participación limitada en los dos ámbitos, así como un trabajo docente basado en el enfoque motivador, en donde se percibe una doble faceta de enseñanza y control. El alumnado de Primaria, por su lado, percibe la música de un modo muy

diferenciado comparado al resto de las materias, mientras que en Secundaria es diferente debido a que lo que para los más pequeños es una excepción, para los mayores es la norma general. En cuanto al análisis, el factor clave resulta ser la titularidad del centro: los centros públicos en Primaria son más participativos, mientras que en Secundaria resultan serlo los privados. Si relacionamos este dato con la ausencia de discriminación en los cuestionarios en función de la clase social, sin que exista correlación entre la distribución del alumnado por este criterio con la referida titularidad de los mismo, se concluye que los diferentes modelos educativos de los centros públicos y privados, al menos llegan a toda la población por igual.

Igualmente, se percibe el interés del profesorado por dar a conocer a su alumnado el hecho musical, el conocimiento objetivo lo que supone apuntar hacia la consecución de un producto, si bien a costa del proceso y de evidenciar los valores inherentes al mismo: se educa para la música y no desde la misma. Asimismo, la faceta de control prima por encima de la enseñanza, es decir, del proceso, de hacer partícipe al alumnado en su aprendizaje lo que se hace por tanto en detrimento de su formación ciudadana

Relativo al aprendizaje de la música se desprenden las siguientes investigaciones:

La primera de ellas realizada en la ciudad de Madrid por Denise Álvarez Campos en 1997, se enfoca en “La percepción musical en escolares: Relaciones con la psicología cognitivo- evolutiva y la pedagogía musical” en ella la autora intenta considerar la percepción musical en un contexto amplio en el que se posicionan tanto educadores musicales como psicólogos, sobre todo aquellos relacionados con la aportación cognitivo-evolutiva.

En psicología, además de las ideas más generales relativas a la asociación entre la percepción y la cognición, también se describen algunas investigaciones hechas, sobre todo aquellas relativas a la discriminación tonal.

En cuanto a las propuestas de educación musical analizadas dentro de esta tesis, también se le hace énfasis a las ideas y actividades relacionadas con el desarrollo de la percepción musical. De entre tales actividades utilizamos para el estudio empírico los dictados melódicos elementales. Los resultados obtenidos fueron analizados a la luz de las investigaciones psicológicas citadas y de las distintas propuestas pedagógico-musicales.

Otra de las investigaciones referentes al aprendizaje de la música se la elaborada por Bartolomeu Joan Barcelo Ginard en 1991 en las Islas Baleares titulada "El nacimiento de la música en el niño" esta es una investigación que se interesa por describir y analizar los mecanismos que explican el proceso mediante el cual el niño desarrolla, durante los primeros dos años de vida, su competencia musical, a la vez que objetiva las relaciones con el mundo de los sonidos. El trabajo metodológico se centra especialmente en la observación pormenorizada de las conductas psicomusicales desde el nacimiento hasta la aparición de las conductas musicales integradas, momento en el que se consolidan los primeros comportamientos autónomos sobre los materiales musicales.

La investigación ha confeccionado más de 600 observaciones de campo relativas a los comportamientos motrices, a las emisiones verbales y musicales, a las exploraciones vocales y a las reacciones a los sonidos y músicas de dos niños, hijos del autor. Las conclusiones más significativas se presentan en tres áreas:

- ◆ la confirmación de la utilidad del paradigma constructivista piagetano para comprender los dos primeros años de vida musical;
- ◆ la clasificación evolutiva de las conductas observadas en dos fases, premusical y musical, junto a la adaptación de los contenidos de las etapas sensomotrices generales a las propias conductas musicales y,

- ◆ las interrelaciones entre el desarrollo musical y el lingüístico.

Por último, citaremos una tesis titulada “La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad” realizada por Josefa Lacarcel Moreno en 1992 en la ciudad de Murcia. Dicha tesis hemos de resumirla en dos partes.

1a. Parte: consta de cinco capítulos, en los que se hace un planteamiento teórico sobre la psicología de la música; y una revisión de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre los diferentes aspectos de la conducta musical, bajo una orientación evolutivo-cognitiva de Piaget. 2a. Parte: trabajo empírico sobre la conservación de la melodía. Hipótesis: 1a) la adquisición de la conservación de los diferentes parámetros de una melodía tienen un grado jerárquico de dificultad relacionado con la edad;

2a) con los niveles de conservación que manifiestan en las tareas de las cantidades discretas y cantidades continuas. Muestra: 100 sujetos (4 y 9 años) resultados:

- ◆ La conservación de la melodía presenta grados de dificultad diferentes a través de sus distintos parámetros; dificultad creciente desde un punto de vista evolutivo.
- ◆ Las tareas de conservación piagetanas y especialmente las cantidades continuas, parecen estar relacionadas con ese orden de adquisición. No ocurre lo mismo con las discretas.
- ◆ La comprensión del significado de las palabras analizadas ("igual" y "misma"), no tiene ningún grado de influencia en la consigna empleada para estudiar la competencia de los niños en las diferentes tareas de conservación que hemos

analizado. Las respuestas se dieron en función de que el sujeto fuera "conservador" o "no conservador" en los diferentes ítems.

Dicha tesis ha sido retomada pues el tema nos ayuda a comprender un aspecto importante en el aprendizaje de la música y que, por lo tanto hace posible generar alternativas para mejorar la enseñanza de este aspecto.

Como podemos ver las investigaciones anteriormente presentadas se encuentran íntimamente relacionadas con nuestro objeto de estudio, mencionando tanto las capacidades de los profesores de educación musical, hasta la manera en que el niño se desarrolla en el aspecto musical.

Cabe destacar que estas investigaciones nos aportan información en dos sentidos: en el relativo el tema de las investigaciones en sí mismas, y en cuanto al contexto en que se desarrolla la investigación sobre educación musical se refiere, pues en este sentido podemos observar que la investigación sobre el tema es escasa y además no se realiza en nuestro país, pues todas estas investigaciones fueron ejecutadas principalmente en España y en Colombia pues en nuestro país solo se han encontrado investigaciones referentes a la clase música pero vinculadas a otros elementos, como son el juego, el teatro u otros tópicos que no tienen que ver directamente con pedagogía musical.

B.- Referentes teóricos y conceptuales

El presente apartado, destinado a dar a conocer los supuestos teóricos que fundamentarán la investigación y forman parte de estudios musicales y de pedagogía musical, está conformado por puntos esenciales en los que encontraremos información que nos ayudará a comprender la importancia de la música y los elementos que se deben tomar en cuenta para la adecuada enseñanza de este espacio artístico llamado música.

1.- ¿Qué es la música?

La comprensión de los conceptos básicos y fundamentales relacionados con la música nos facilitará ampliamente los comentarios posteriores sobre este tema, además constataremos que aunque parezca compleja en un primer momento, la estructura de la música es bastante sencilla.

La música ha sido y sigue siendo un concepto de difícil explicación, ya que se puede asociar a infinidad de objetos, sensaciones, pensamientos, emociones, etc. Es por ello que a continuación presentaremos algunas de las definiciones más comunes para su comprensión.

Según el diccionario Larousse, la música es el “Arte de combinar los sonidos conforme a las normas de la melodía, armonía y ritmo” (GARCÍA-PELAYO. 1983:382). En concordancia con ello, la obra “Teoría completa de la música” (1969) menciona que, la “música es el arte de combinar los sonidos con los silencios, según las reglas establecidas.” (DE RUBERTIS. 1969:1) en este sentido Rousseau, escritor y músico ginebrino concibe que “La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído” (ROUSSEAU en WILLEMS 1998:171) y en un sentido sintético, Fournier, escritor francés menciona que “La música es el arte de combinar los sonidos”. (LOUIS FOURNIER en WILLEMS 1998:171).

a.- Sonido y silencio

Como podemos observar, la música está compuesta básicamente por dos elementos esenciales, que son el sonido y el silencio. Aunque el sonido se destaca en la mayoría de las definiciones anteriores, el silencio es igualmente importante pues ¿Cómo podríamos saber cuando hay sonido, si no existiera el silencio?. Por lo tanto, la música está formada por sonidos y silencios en combinaciones diferentes. Con respecto al silencio habremos de decir que el

“silencio es la ausencia de sonido.” (SALAZAR.2001:21) por lo que no tiene características adicionales, sin embargo en música, los silencios se denominan como “la interrupción momentánea de los sonidos” (DE RUBERTIS.1969:2) y esos momentos tienen una duración variable que se mide y controla.

Por otro lado, el sonido como fundamento de toda expresión musical, se define, de acuerdo a Víctor de Rubertis (1969), como: “todo lo que percibe el oído” (DE RUBERTIS 1969:1), él mismo agrega que el “sonido es la sensación que producen en el órgano del oído las vibraciones de un cuerpo sonoro” (DE RUBERTIS 1969:149). Una definición más menciona que el sonido es una “Sensación producida en el oído por las ondas acústicas o sonoras (provocada por el movimiento vibratorio de los cuerpos) que, cuando alcanzan determinada frecuencia, son percibidos por aquel órgano” (SALAZAR.2001:54) En este sentido, Willems (1998) autor de un reconocido método de enseñanza musical expresa que “el sonido es un fenómeno fisiológico que se origina en el oído interno; su base material es la vibración sonora” (WILLEMS. 1998:45); dicho autor menciona en otra obra que el sonido es un fenómeno vibratorio definiendo a la vibración sonora como “un movimiento alternativo rápido ejecutado por un cuerpo, en general sólido (metal, madera, cuerda, piel tensada) o gaseoso (aire puesto en vibración por un medio mecánico o por el soplo humano).” (WILLEMS.2001:37)

Ciertamente, el sonido es un aspecto abstracto de nuestra vida, no lo podemos ver ni tocar, pero produce sensaciones y emociones en las personas; Afirman los especialistas en acústica que “el oído humano puede captar normalmente el sonido producido entre 30 y 20000 vibraciones por segundo; que si el fenómeno vibratorio no alcanza los 30 ciclos, percibimos como un rumor confuso (el infrasonido); y que el sonido producido más allá de los 20000 ciclos por segundo (ultrasonido) sólo es percibido por oídos muy educados” (VALLS.1970:16). No obstante, el ultrasonido puede ser captado por animales. Es de este modo como nos maravillamos ante el hecho de que el hombre haya

creado un arte a partir de las *vibraciones del aire* que en el ambiente se encuentran dispersas, convirtiéndolas en algo organizado y con sentido .

b.- Ruido

Sin embargo, el sonido puede ser determinado o indeterminado, se le llama sonido determinado al “sonido musical y es el que se obtiene, por ejemplo, bajando una tecla del piano” (DE RUBERTIS. 1969:1), es decir, el sonido que es agradable al oído. En cambio el sonido indeterminado “se llama ruido y es el que se produce, por ejemplo, la caída de un libro” (DE RUBERTIS. 1969.1), es decir, son los sonidos un tanto grotescos o desagradables al oído, pero de ninguna manera significa que estén excluidos de la música puesto que en la música se pueden usar sonidos musicales y también ruidos producidos por ejemplo por el bombo y/o los platillos. Con relación a la diferencia existente entre sonido y ruido, Willems (2001) menciona que “el sonido es una vibración sonora periódica, regular y rápida. En el ruido por el contrario, la periodicidad tiende a desaparecer y las vibraciones son a menudo irregulares y lentas” (WILLEMS. 2001:39) por lo que el ruido es más complejo que el sonido.

c.- Cualidades del sonido

Como ya hemos mencionado, el sonido está compuesto de vibraciones, que gráficamente se pueden representar como una onda y esta onda o vibración tiene una forma y una complejidad que se encuentra determinada por unas cualidades, denominadas: intensidad, altura y timbre. Sin embargo, el sonido ha de nacer y tener cierta vigencia temporal, es decir contar con una duración determinada, de acuerdo con Valls (1970) “un sonido, para ser captado ha de tener una duración superior a una centésima de segundo. Por debajo de esta brevísima vigencia, sólo captaremos un clic sin altura definida” (VALLS.1970:18) por lo tanto el sonido tiene por lo menos cuatro propiedades: una cuantitativa, la duración y las otras tres cualitativas: la intensidad, la altura y el timbre.

◆ Duración

Cuando hablamos de duración, nos referimos a “la sensación continua del sonido” (WILLEMS.2001:42), o dicho de otra forma, si el sonido es largo o es corto. A este respecto, Salazar (2001) menciona que, “a la duración se la puede dividir en dos partes: larga y breve. Larga, es decir, prolongada, amplia, dilatada, extensa, etc. Breve, corta, chica, rápida, pequeña, etc. De hecho, muchos de los adjetivos que podemos aplicar al sonido surgen de las impresiones psico-afectivas que nos produce al momento de escucharlo.” (SALAZAR.2001:56) Es por ello que esta propiedad del sonido se considera cuantitativa, pues es la que con mayor facilidad puede ser reconocida por el oído.

◆ Intensidad

Por otro lado, la intensidad se refiere a la “amplitud de onda o vibración” (WILLEMS. 2001:38); en un sentido más amplio se puede decir que, “está determinada por la fuerza de la vibración y medida por la amplitud de ésta” (VALLS.1970:17) por lo tanto, “intensidad es la mayor o menor fuerza con que un sonido hiere el oído” (DE RUBERTIS:1969:61) de tal modo que la intensidad del sonido determinará si es fuerte o débil, es decir, el volumen en que se produce el sonido. Como lo ratifica Salazar (2001) cuando menciona que “Decir intensidad en lenguaje figurado, más fuerte o más débil (más o menos intenso); muy fuerte o muy quedo; suave o quedito, etc.” (SALAZAR.2001:56)

◆ Altura

Este último autor expresa relativo a la altura como cualidad del sonido que “Hablamos de altura cuando decimos que un sonido es muy agudo o muy grave, es decir, muy alto o muy bajo; un poco agudo; un poco bajo; etc.” (SALAZAR.2001:56) en este mismo tenor, Valls (1970) nos manifiesta la forma en que se determina la altura de un sonido ya que “determinado número de vibraciones por segundo (frecuencia) dan un sonido; que ha medida que se

umenta la frecuencia el sonido es más agudo y, a la inversa, que la disminución de la frecuencia produce sonos graves”. (VALLS.1970:16). Por lo tanto, podemos resumir que la altura se refiere a la entonación del sonido, si es agudo o grave.

◆ Timbre

Respecto al timbre, éste “depende de la forma de la onda. Está constituido por el conjunto de sonidos parciales que se añaden al sonido fundamental. Estos sonidos parciales cambian según el instrumento que produce el sonido” (WILLEMS.2001:39), es decir, “Este componente es el que nos permite distinguir, entre dos o más sonidos, el agente (voz o instrumento) que los produce. Gracias a la diversidad de timbre, distinguimos si un sonido es producido por el piano, por el clarinete, por la trompeta o por el violín, pues tienen diferente timbre” (VALLS. 1970:17) en este sentido, al timbre también se le llama color del sonido, sin embargo, “El problema del timbre es, de hecho, el más interesante de todos. Se puede decir que se conforma por la característica que más explota el compositor, ya que el timbre es lo que nos permite otorgarle al sonido una personalidad o un carácter que, de hecho, le es propio a cada sonido, razón por la cual preferimos muy frecuentemente un sonido dado sobre otros.” (SALAZAR.2001:56), por lo tanto, el timbre es la característica sonora particular de cada instrumento o voz que permite al oyente diferenciarlo de los demás. Además posibilita reconocer la fuente productora de ese sonido. Es decir, si proviene de un piano, o de un violín, si es la voz de una persona u otra, etc.

Una vez presentadas las cualidades del sonido, debemos conocer cuales son los aspectos estructurales de la música, en ellas encontraremos lo que da forma y sentido a este arte.

d.- Elementos estructurales de la música

Los elementos estructurales son el ritmo, la melodía y la armonía. Cada uno de estos elementos se compone por diversas cualidades del sonido.

Primeramente, el ritmo es un elemento fundamental para la música, de hecho, puede producirse música solo con el ritmo, pues se considera que es una de las expresiones musicales más primitivas del hombre y ahora básicas en el niño de edad preescolar.

◆ Ritmo

Este elemento se define como “la sucesión de sonidos fuertes y débiles, regular o irregularmente” (DE RUBERTIS.1969:58), en un sentido más filosófico, Willems (1998) menciona que “la música es el arte del sonido que, lejos de eso, no es solo material. El ritmo le brinda, o ayuda a brindarle, su forma material, corporal” de tal modo que al ritmo se le asocia con el movimiento, pero al movimiento ordenado que suponga una “actividad continua comprendida por la medida en tiempos que se alternan” (SALAZAR.2001:71) por lo tanto, lo podemos encontrar en muchos aspectos cotidianos de nuestra vida, en el latido de nuestro corazón, en las olas del mar, nuestro paso al caminar, en el tic-tac del reloj, en prácticamente todas las cosas y fenómenos.

El ritmo a su vez posee varios componentes que lo propician y le dan forma, como el pulso, que es “la unidad de medida de la música. Su frecuencia determina el tiempo, la velocidad, la duración de los sonidos. En él se estructura el ritmo” (SILVA.1998:3:1). También se debe mencionar el acento, que se refiere a “aquellas pulsaciones que destacan periódicamente, por concentrar una cantidad mayor de energía o intensidad” (SEP.1981:92) en concordancia con ello Ma. Del Carmen Silva define el acento como la “intensidad con que se distingue a determinado pulso para estructurar el compás” (SILVA.1998:3:1). Entendiendo como compás a la “distribución y agrupación de los pulsos o tiempos musicales en la misma proporción, distinguiéndose al primero de cada grupo con una intensidad mayor” (SILVA.1998:3:3). En cuanto al compás, otra definición nos dice que es la “unidad métrica que está limitada por dos líneas divisorias verticales en que están

escritas todas las notas y/o silencios correspondientes a su unidad.” (SALAZAR.2001:69), en este sentido, se refiere cuando el ritmo se representa gráficamente para su posterior interpretación.

El ritmo se realiza a una determinada velocidad, la cual Ma. Del Carmen Silva (1998) define como “la cualidad del sonido que establece una relación entre el espacio recorrido por un cuerpo en movimiento y el tiempo empleado en recorrerlo. Velocidad es una relación entre movimiento y tiempo” (SILVA.1998:2:12). Sin embargo algunos autores mencionan al respecto que la velocidad no es una cualidad del sonido, pues más bien se referiría a la duración, refiriéndose a una serie de sonidos y silencios. Pues si alguien sopla una sola vez a un silbato el sonido fue largo o tal vez corto, con una intensidad, fuerte o débil, a determinada altura, grave o agudo, pero no podemos hablar de que fue rápido o lento (velocidad) hasta que se hayan suscitado varios y consecutivos soplos al silbato.

◆ Melodía

Una vez entendidos los aspectos que forman el ritmo, nos adentraremos en el elemento más emocional de la música, lo que llamamos melodía. La melodía se entiende como “la organización de los sonidos sucesivos que dan forma a una idea musical” (SEP.1981.4) otra definición expresa que la “melodía es la unión sucesiva de sonidos, que satisface al oído” (DE RUBERTIS.1969:108)

◆ Armonía

La armonía, otro de los factores estructurales de la música, podemos definirla como “la organización de los sonidos simultáneos” (SEP.1981:4) también se define como la relación entre las partes o elementos de la música que producen una sensación de belleza “unión y combinación de sonidos simultáneos y diferentes, como los acordes; por tanto, técnica de la formación y concatenación de los acordes” (SALAZAR.2001.58)

Podemos entender como acordes, a “la unión simultánea de tres o más sonidos diferentes” (DE RUBERTIS.1969:108) mejor denominados como “bloques o grupos sonoros” (SALAZAR.2001.60) que se originan cuando varios sonidos se alinean y se perciben de tal forma en el oído y, la suma de tales grupos o bloques sonoros conforman la armonía musical. Algunos ejemplos de armonía, es cuando escuchamos las cuerdas de una guitarra, cada una tiene un sonido diferente que, cuando se conjuntan se perciben de forma armoniosa, el más claro ejemplo es la orquesta, donde cada instrumento tiene un timbre e incluso sigue una melodía diferente a la de los demás, pero logran agrandar a todo oído que los escucha. Toda Esta información acerca de las cualidades del sonido y elementos estructurales de la música podemos verlo gráficamente en el cuadro 1 para su mejor comprensión.

MÚSICA	Elementos	SONIDO		TIMBRE
		SILENCIO		ALTURA INTENSIDAD DURACIÓN
	Estructura	RITMO	PULSO	VELOCIDAD DURACIÓN
			ACENTO →	INTENSIDAD
		MELODÍA		SONIDOS SUCESIVOS
		ARMONÍA		SONIDOS SIMULTÁNEOS

Cuadro 1.

De esta manera, concluimos con los componentes fundamentales de la música como son el sonido, sus propiedades, los elementos estructurales y sus partes. Por lo tanto, se ha avanzado en el conocimiento del arte musical, además

tras su comprensión podemos darnos una idea como docentes de cuáles herramientas podemos usar para la enseñanza de dichos conceptos, viéndolos desde el sentido particular y a la vez como un todo que forma la música.

Antes de aventurarnos en la enseñanza de la música habremos de introducirnos al conocimiento de la forma en que los niños y niñas aprenden, de tal manera que mediante el dominio de los principios psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje según los principales teóricos como Piaget y Vigotsky, podamos aplicar de manera coherente con estos principios toda actividad docente, en este caso el aprendizaje significativo de la música.

2.- ¿Cómo se aprende?

a.- Aprendizaje del niño preescolar.

El niño que acude a la escuela del nivel preescolar tiene entre los 3 y los 6 años de edad, en la cual su desarrollo se encuentra en una fase en la que se pueden favorecer los aprendizajes encaminados a la formación de conductas, hábitos y actitudes que en su mayoría repercutirán en su vida adulta.

Según Piaget” (en: DURIVAGE.1999:15) la etapa preoperatoria que se da entre aproximadamente los 18-24 meses a los 7-8 años, es donde en su desarrollo cognitivo, empieza a representar una cosa por medio de otra, lo que se llama la función simbólica. Esta función refuerza la interiorización de las acciones, hecho que se observa en diferentes actuaciones del menor; por ejemplo, se puede observar en el juego, que hasta hace poco lo que era sólo un ejercicio motor, se vuelve simbólico y empieza a representar situaciones reales o imaginativas a través de gestos o acciones, lo que lo lleva a realizar imitaciones diferidas, en las que imita a personas o representa situaciones vividas anteriormente, dichas representaciones conducen posteriormente a imitaciones gráficas y al dibujo.

Otro aspecto que se da en esta etapa y que identifica la función simbólica que se está dando en los niños y las niñas, es la imagen mental, es decir, el infante tiene la capacidad de representar o reproducir un hecho real no necesariamente presente. Es en este periodo en la que el niño comienza a elaborar su lenguaje el que, en un inicio está integrado por expresiones globales que sólo descifra la madre y lo enriquece de tal forma que desarrolla “un lenguaje en que puede sostener una conversación relativamente compleja.” (FITZGERALD.1993:222)

Respecto a estas concepciones de Piaget, Mandler (Flavell. 1996:75) opina que las habilidades de un niño de esta edad son mucho mayores de lo que se creía en cuanto a las estructuras de conocimiento se refiere. La representación ya anteriormente mencionada por Piaget, Mandler (Flavell. 1996:79) la desarrolla en dos sentidos: 1. Se refiere a lo que una persona conoce y cómo está estructurado y organizado ese conocimiento en la memoria y 2. Se refiere al uso de símbolos. Lo que quiere decir que para representar algún conocimiento por medio de símbolos, debemos conocerlo primero.

Por otro lado, es relevante mencionar las aportaciones de Ausubel con relación al aprendizaje significativo, el cual define la significatividad del aprendizaje como la posibilidad de establecer relaciones sustantivas entre el contenido que se aprende y los ya adquiridos por el sujeto en instancias anteriores. La funcionalidad del conocimiento se refiere a su cualidad de ser soporte de otros nuevos y de estar inmerso en un sistema lógico.

Distingue también Ausubel entre la significatividad lógica y la significatividad psicológica, en tanto la primera corresponde a cierta lógica interna del contenido y a su presentación y, la segunda a la capacidad necesaria del niño de asimilarlo en función de sus experiencias previas de aprendizaje. Ausubel, frente a la encendida defensa de muchos autores del aprendizaje "por descubrimiento", postula que el

verdadero aprendizaje es "por recepción" y revaloriza el lugar de los contenidos, en ese sentido.

Estos son algunos de los aspectos que forman parte del desarrollo cognitivo del niño en la etapa preescolar, pero su desarrollo físico es igualmente importante, pues en este periodo sus capacidades y habilidades se van moldeando y especializando, ya que movimientos que anteriormente realizaba con torpeza, cada vez lo hace más exactos. Las habilidades motoras gruesas en las que entran en juego movimientos que no requieren gran exactitud y se involucran grandes partes de su cuerpo, así como las habilidades motoras finas, que requieren de más exactitud y generalmente se realizan con las manos o pies, se van puliendo y el niño tiene más autocontrol. Dicho autocontrol en que el niño impone su voluntad a sus movimientos corporales, también se aplica a su conducta.

Es por ello que la enseñanza del nivel preescolar debe adaptarse a las características del desarrollo del niño, tanto física como intelectualmente hablando. Pero no debemos de olvidar que al trabajar con seres humanos, hay tomar en cuenta la naturaleza compleja de las personas (niños y niñas) ya que se interrelacionan innumerables aspectos en su desarrollo. Uno de los factores que se consideran de gran importancia es el social, ya que la interacción con otros niños influye enormemente para su desarrollo intelectual y físico.

La escuela del nivel preescolar le ofrece a los niños y niñas un ambiente relativamente bien organizado en el que los preescolares aprenden a respetar los derechos de los demás, a realizar una tarea trabajando en equipo con otras personas y a desarrollar un sentido de competencia personal para hacer frente al ambiente que los rodea (FITZGERALD. ET AL. 1993:288)

De esta manera, los avances en el desarrollo del niño que ha ingresado en la escuela preescolar serán mayores principalmente en el sentido social. Además de acuerdo a la intervención desarrollista, "cualquiera que sea el nivel de

competencia que adquiere el niño de cuatro años depende de la experiencia acumulada en los cuatro años anteriores” (Flavell. 1996:292), lo que supone que un niño que ha tenido estimulación a más temprana edad, obtendrá mayor grado de competencia en menor tiempo.

Es así, que el conocimiento se construye tanto individualmente, como con el medio natural y otros individuos. Con relación a ello, Rogoff (1993) menciona que “el desarrollo implica tanto el esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso e, incluso lo ha estado antes de ser concebido. Biología y cultura, son aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan los individuos” (ROGOFF.1993: 55).

Es por lo anterior que la cultura y la forma en que vivimos influye notoriamente en los procesos cognitivos del menor, ya que Piaget (en ROGOFF 1993:56) del mismo modo que Vigotsky menciona que efectivamente hay reciprocidad en el desarrollo cognitivo del niño con el entorno sociocultural que le rodea, sólo que existen serias diferencias en el enfoque que cada uno de ellos le da a esta teoría.

A este respecto, las concepciones que tienen cada uno de estos autores en relación al entorno en que se desarrolla el individuo, son contrapuestas, pues mientras que para Piaget, el medio social no es pilar de su teoría psicogenética, si lo considera como un aspecto esencial para el desarrollo humano entendiéndolo como una condición necesaria para el desarrollo de la lógica, pero “sus intereses se centran más en las actividad del niño considerado como un individuo que se desenvuelve entre los objetos y que da sentido al mundo a través de esa actividad”. (ROGOFF. 1993:61) En relación a esto, Fernández y Melero(1997) mencionan que para Piaget el conocimiento es una construcción individual que emana de la interacción del sujeto con su medio, por lo que se entiende que el medio sólo es físico, es decir, el individuo con los objetos, aunque Piaget hace una comparación de los tipos de interacción que se generan en las etapas del

desarrollo, planteadas en su teoría, pues según él, para el tipo de pensamiento sensorio-motriz, se da la imitación en la inteligencia concreta, el egocentrismo y en la etapa formal, la cooperación.

Mientras tanto para Vigotsky, las interacciones sociales cumplen un papel fundamental para el aprendizaje, pues concibe al medio como un espacio de interacciones y relaciones sociales en el que el recién nacido se verá ubicado irremisiblemente.

Según Vigotsky, las interacciones sociales posibilitan al individuo internalizar las características del mundo, es decir, el niño al interactuar con personas más competentes que él intelectualmente hablando, promueve su desarrollo cognitivo de modo que evidencia este desarrollo en la manipulación de su contexto que se genera a través de dicho contexto.

Cabe mencionar que dentro de la teoría Vigotskiana, el andamiaje es un elemento importante ya que permite que el individuo obtenga diversos conocimientos y amplíe sus interacciones al relacionarse con más individuos de mayor competencia intelectual, de ello se desprende que el sujeto se encuentre en una zona de desarrollo próximo en que se esté retando su capacidad constantemente.

En relación a la importancia de las interacciones sociales para el desarrollo cognitivo del individuo, las aportaciones de Cattaneo (en FERNÁNDEZ Y MELERO. 1997:6) son relevantes para desarrollar el concepto de conflicto sociocognitivo. Respecto al conflicto sociocognitivo, Cesar Coll (Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento: 116) menciona que dicho elemento moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y con ello el progreso individual en que un grupo de sujetos se encuentra en contraposición de ideas manteniendo una discusión para la cual es importante que se mantenga una buena comunicación, que el grupo sea heterogéneo y, además realmente estén

dispuestos a reflexionar su ideas y las de los demás. Este elemento es importante en la educación preescolar en que los niños y niñas constantemente intercambian ideas generándose conflictos interesantes sobre un tema o pregunta específica, pues discuten hasta establecer un acuerdo; es fundamental que dicho conflicto mantenga un cuestionamiento sistemático que en el caso de preescolar puede ser dirigido por la docente. Es debido a ello que las actividades en el nivel preescolar han de permitir a los niños, crear y mantener esa dualidad entre cooperación y conflicto en la que se genera el desarrollo cognitivo.

De acuerdo con esto, la educación preescolar permite al niño inconscientemente, conocer algunos de los aciertos y deficiencias que tiene al interactuar con los demás y mediante ello potencializar sus habilidades y desarrollar y perfeccionar los procedimientos y conocimientos esenciales para obtener información y socializar, del mismo modo que sus actitudes positivas benefician las interacciones.

Por lo anteriormente expuesto, se deduce que la educación preescolar repercutirá en su desempeño escolar posterior. Dicha apreciación es también aplicable a la enseñanza de la música, pues si se introduce en la enseñanza del niño de poca edad, esta disciplina podrá ejercerla más diestramente en su educación posterior.

◆ El desarrollo auditivo

El desarrollo auditivo se torna un elemento importante a considerar cuando hablamos de educación musical, ya que representa el desarrollo de uno de los sentidos que permiten percibir de nuestro ambiente los sonidos, los cuales (según aquellos que han perdido la vista), permiten conocer al mundo casi en su totalidad, es por ello que en este apartado nos enfocaremos en lo referente al sentido del oído y la audición como medio de sensibilizar al niño.

En este sentido “Albert Einstein defendía que “el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es sólo información” (IBARRA.2001:19). Es a través de nuestros sistemas senso-motores como experimentamos el mundo que nos rodea y por eso podemos afirmar que el pensamiento, la creatividad y el aprendizaje surgen de la experiencia. Al incorporar el mundo gracias a la vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto, nuestro cuerpo se transforma en un increíble receptor sensorial que recoge la información necesaria de nuestros sentidos y la incorpora al aprendizaje.

El oído del ser humano se encuentra constituido por el oído externo, el oído medio y el oído interno y, sólo el oído interno es esencial para la audición. “El oído interno se aloja en una cavidad ósea muy sólida del cráneo y dos tipos de líquidos forman parte de él” (WILLEMS.2001:42). Estos líquidos, bajo la influencia de las vibraciones sonoras, realizan un movimiento de vaivén desde la ventana oval, hasta la ventana redonda, que afecta entre otras, a las fibras de Corti, las cuales transmiten, bajo la forma de variaciones eléctricas, el mensaje sensorial al cerebro.

Dichas fibras que son aproximadamente tres mil, nos permiten percibir la duración de las vibraciones en forma de sensación continua del sonido, gracias a la delicadeza de la suspensión y al estiramiento de la papila auditiva, también la intensidad de las vibraciones por la fuerza del tirón que depende de la amplitud de la excursión positiva, la altura de las vibraciones, por la periodicidad de las oscilaciones positivas de cada elemento y el timbre de las vibraciones, por la forma de la ondulación papilar, es decir, la distribución de la irritación elemental durante cada periodo.

De este modo, los seres humanos logramos percibir los sonidos y sus características. Sin embargo, al escuchar un sonido, captamos dichas características y generalmente le asignamos un significado, es decir, asociamos los sonidos con imágenes y sobre todo con sensaciones y emociones. Willems

(2001) establece la relación de los elementos estructurales de la música con aspectos esenciales de la vida humana, pues menciona que el ritmo se encuentra vinculado a la vida fisiológica, es decir, al ciclo de la vida, al movimiento; mientras que la melodía la relaciona con la vida afectiva, ya que la melodía permite diferenciar una pieza musical de otra y por lo tanto hace retomar las emociones y los sentimientos, por otro lado relaciona la armonía con la vida mental pues menciona que la armonía son una suma de sonidos de diferentes alturas al mismo tiempo y por lo tanto, lo que en realidad escuchamos como armonía es una construcción mental y no una realidad.

En este aspecto habremos de resaltar como educadores la importancia de desarrollar la audición de los pequeños en un plano técnico y también establecer una relación física, afectiva y mental con la música. Es decir, apreciarla por la utilidad que nos pueda proporcionar y además por el mismo hecho musical desde estos tres aspectos.

De acuerdo con lo anterior, hemos analizado la forma en que el niño preescolar logra aprender a través de sus experiencias y en el caso de la música, la manera en que el pequeño desarrolla su capacidad auditiva y cognoscitiva mediante las experiencias sonoras y mediante estos conocimientos, los docentes podemos implementar estrategias para lograr un aprendizaje significativo en el aspecto musical. Es por ello que en el siguiente apartado hablaremos sobre la enseñanza entendida como la transmisión de los conocimientos a los educandos, y la enseñanza vista como un proceso simbiótico entre docente y alumno, destacando la importancia de las experiencias propias del alumno para la construcción de su aprendizaje.

3.- ¿Cómo se enseña?

a.- La enseñanza desde el enfoque constructivista.

Para iniciar en el desarrollo de este tema, entenderemos que “la enseñanza es la forma en que se facilita el aprendizaje del estudiante” (GAGNÉ. 1991:462). Mientras que al hablar de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que además de poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla y, que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados. Por lo tanto el conocimiento representa una construcción personal.

En este sentido, dentro del ámbito educativo el constructivismo se concibe como una propuesta de aprendizaje/enseñanza que transforma situaciones escolares en situaciones de aprendizaje, generando un proceso de formación flexible y permanente a partir de la capacidad para aprender en y para el conocimiento, y para detectar, por parte de los sujetos participantes, sus necesidades de formación.

Con lo mencionado anteriormente la pedagogía constructivista se encuentra fundamentada principalmente en las teorías psicológicas de Piaget, Vigotsky, Wallon, Ausubel y la Gestalt. (RICO, Pablo. 2000 : 144) en la que se menciona

que los procesos cognoscitivos son procesos esencialmente activos, es decir, se construyen a partir de la actividad del individuo, donde los aprendizajes generados dependen de estructuras que se modifican constantemente a través de la asimilación, acomodación y la adaptación de los esquemas en dichas estructuras.

Es en la pedagogía constructivista donde han de manejarse diversos aspectos cognitivos como el hecho de que los aprendizajes previos conforman el cúmulo de conocimientos que le permiten al individuo adquirir un nuevo aprendizaje más rápidamente.

Cabe señalar que los principales actores que intervienen el proceso de aprendizaje son el alumno, que es el actor principal al él mismo ser el responsable de construir su propio conocimiento y el enseñante o profesor, que interviene al proporcionar al niño una guía y orientación en las actividades que le van a permitir construir el conocimiento y otro de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser precisamente una persona, son los contenidos que según Cesar Coll (RICO, Pablo, 2000:142) deben ser revalorizados y modificados considerando la incorporación de valores, normas y otros contenidos actitudinales sin dejar de tener presentes los contenidos procedimentales y conceptuales los cuales para que sean más significativos para los alumnos tendrán que ser seleccionados en función de las necesidades e intereses de los alumnos y, por lo tanto el educador ha de proponer actividades que considere necesarias, pero su función fundamental consiste sólo en coordinar y guiar el trabajo creando así un ambiente democrático.

De este modo, la persona docente ha de crear las condiciones necesarias para lograr un aprendizaje más significativo en sus estudiantes, para ello se requiere que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es la llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad

psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje)

También es necesario que el alumno presente disposición favorable para aprender significativamente, es decir, estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales. Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los alumnos - *el conocimiento previo* - sino también al contenido del aprendizaje - *su organización interna y su relevancia*- y al facilitador que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje. El énfasis en las interrelaciones y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Por otro lado, el análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las "representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas" del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean verdaderos y potentes. Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el profesor al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales.

Por lo tanto el docente en su papel de facilitador ha de guiar la actividad constructiva del alumno hacia el aprendizaje de determinados contenidos, para

ello habremos de tomar en cuenta que la construcción del conocimiento entiende la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda. Es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el propio alumno: es él quien va a construir los significados. La función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Una ayuda, sin cuya incursión es improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vinculan los contenidos.

Por otro lado hay que tener presente que en la medida que la construcción del conocimiento, que lleva a cabo el alumno, es un proceso en que los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos e incluso a menudo, retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable en forma y cantidad. En ocasiones, se dará al alumno una información organizada y estructurada; en otras, modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle las actividades de aprendizaje de forma totalmente autónoma; acciones que representan un aporte importante para la innovación en la educación musical, ya que se han de tomar en cuenta en el momento de planear las clases de música y así obtener un mejor resultado en cada una de las actividades y en el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, es importante generar ambientes educativos, de los cuales, los que mejor propician el andamiaje o sostienen el proceso de construcción del conocimiento, son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Cuando se analiza la actividad constructiva del alumno en su desarrollo y evolución, es decir, un proceso constante de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento, es igualmente necesario analizar la

influencia educativa en su desarrollo y evolución. De ahí el símil de "andamiaje" que llama la atención sobre el carácter cambiante y transitorio de la ayuda pedagógica eficaz.

Es por ello que el facilitador o docente y el alumno gestionen conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un "proceso de participación guiada". La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación, dicha situación de gestión ha sido muy importante al momento de diseñar la innovación para la educación musical, pues maneja la flexibilidad y el ajuste de acuerdo a las situaciones y condiciones cambiantes de la realidad y las necesidades tanto docentes como del alumnado.

Por lo tanto, son cinco los principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada, como son:

1. Proporcionar al alumno un puente entre la información disponible - el conocimiento previo- y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación.
2. Ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Implicar un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el profesor a ser asumido por el alumno.

4. Hacer intervenir activamente al docente y al alumno
5. Aparecer tanto de forma explícita como implícita en las interacciones habituales entre los adultos en los diferentes contextos. (Rogoff, 1984)

Estos principios han de ser ejes en los cuales se base la actividad docente dentro de la innovación, empleándolos primeramente como aspectos básicos dentro de la formación del maestro de música, posteriormente adecuarlo al momento de planear sus clases y finalmente para la transformación de las concepciones respecto a las clases de música y de él mismo en su rol de educador.

Por otro lado, en una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones, las cuales integran aspectos esenciales en el diseño de la innovación en el aspecto instrumental, pues representan la columna vertebral de un proceso de planeación de un curso, en este caso de educación musical en el nivel preescolar, y son las siguientes:

1. Los contenidos de la enseñanza: Se sugiere que un ambiente de aprendizaje ideal debería contemplar no sólo factual, conceptual y procedimental del ámbito en cuestión sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento de los expertos en dicho ámbito.

2. Los métodos y estrategias de enseñanza: La idea clave que debe presidir su elección y articulación es la de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.

3. La secuencia de los contenidos: De acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, se comienza por los elementos más

generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.

4. La organización social: Explotando adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.

Estas dimensiones son, en el aspecto formativo del docente musical, cuestiones que ha de entender como inseparables de la planeación curricular y que, por lo tanto ha de aplicar al momento de diseñar junto con la investigadora la parte instrumental de la innovación en la educación musical.

Además dentro del enfoque constructivista de la enseñanza hay que destacar que el reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima, se facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con otros.

Finalmente hay que señalar que para la enseñanza de un pequeño, como de una persona de más edad, debemos tener en cuenta, las diferentes estrategias de enseñanza que pueden ser de dos tipos: las estrategias de dirección, orientadas a mantener a los estudiantes ocupados con materiales educativos y las estrategias educativas, dirigidas a facilitar el aprendizaje de otras maneras. Por ello que se considera importante que el profesor enseñe con los materiales didácticos adecuados y tenga conocimientos sobre su aplicación y qué actividades complementarias pueden ser de utilidad en determinado momento que requiera reforzar el aprendizaje de los contenidos.

Todo esto nos lleva a concluir que un profesor (educadora) competente ha de saber con cuántos alumnos y cuáles materiales cuenta, sus usos, actividades, etc. además ha de conocer la etapa de desarrollo que viven sus alumnos, sus experiencias anteriores más significativas y así relacionar los materiales y

contenidos a los intereses de sus alumnos interrelacionándolos con la educación musical.

Del mismo modo es importante conocer los métodos de enseñanza musical más notables, ya que de ellos podemos rescatar aquellos aspectos que dentro de nuestra innovación puedan ser utilizados de acuerdo con las necesidades, intereses y características de los niños y niñas a quienes va dirigida. También es necesario que la persona docente que dirige las clases de educación musical se encuentre al tanto de la manera en que se puede educar musicalmente para enriquecer su formación.

b.- Métodos de enseñanza musical.

La enseñanza musical es un rubro relativamente nuevo dentro de la educación, pues aunque ya se enseñaba música no se empleó ningún método específico hasta hace poco más de un siglo, en que los primeros métodos destinados principalmente para niños comenzaron a nacer de músicos europeos. Con base en estos estudios, otros músicos y pedagogos continuaron enriqueciendo la ahora relativamente amplia gama de métodos de enseñanza musical de los cuales podemos retomar aspectos para conformar una innovación que nos ayude a mejorar el aprendizaje significativo de la música en el jardín de niños “Angelita Betancourt”.

Los distintos métodos que encontramos a cerca de educación musical y que ahora se resumen son:

Orff: Carl Orff (Munich 1895 - 1982) fundó en 1924 una escuela y creó un método de enseñanza de la música que sería ampliamente adoptado, el Orff - Schulwerk. En 1930 escribió Schulwerk (1930), obra en la que recoge sus enseñanzas en la escuela de gimnasia, de música y de danza que había fundado en 1924 junto con Dorothee Günther. Introduce los instrumentos de percusión en

la escuela, y asocia el lenguaje con el ritmo musical, así como la prosodia o recitados rítmicos. Trabaja la escala pentatónica y estudia los sonidos según la secuencia SOL, MI, LA DO, RE. Da mucha importancia a la improvisación, a la creatividad y al hacer, pero no presta atención ninguna al canto.

Se considera a Carl Orff como uno de los principales compositores alemanes y sus obras como Carmina Burana, Cartulli Carmina y Antigona, por ejemplo, son muy conocidas en el mundo musical. Se ha hecho igualmente famoso por su trabajo en la educación musical al dar a conocer su método Schulwerk que apareció en 1930, el cual fue escrito para un grupo de mayor edad. En 1948 se pidió a Orff que diseñara obras que pudieran tocar los niños para transmisiones de radio, de ahí se originó la edición actual del Schulwerk. (GARRETSON. Robert. 1980:265)

El objetivo básico que se pretende alcanzar con el método de Orff, es la formación de la facultad creadora del niño, que se manifiesta por la habilidad para improvisar. Orff parte principalmente del ritmo para la enseñanza de la música, pues considera que se aprende con gran facilidad. Para esto se usan palmadas, golpes en las rodillas, zapateos, chasquidos de dedos e instrumentos de percusión como medios para lograr una percepción más clara del ritmo.

Para la implementación de su método, Orff diseñó un juego completo de instrumentos que toman en cuenta las limitaciones físicas de los niños. Estos instrumentos son el glockenspiel, metalófono, xilófono, timbales, un tambor bajo, tambores pequeños, redoba, címbalos, triángulo y sonajas o campanillas.

Kodály: (Kecskemét, 1882-Budapest, 1967) Zoltan Kodály estudió el patrimonio folclórico húngaro junto con Bela Bartók y desarrolló un innovador método de enseñanza de la música. Hace uso de la fononimia, trabaja el canto y la altura relativa de los sonidos. Llama a las notas DO, RE, MI, FA, SO, LA TI, DO, y les pone números romanos (trata las notas como grados). Consigue que el niño

interiorice las distancias interválicas, y así pueda cantar en todas las tonalidades. El canto es natural. Por ejemplo, si en el piano se da un MI, y es la primera nota de la escala (I), para los niños será un DO, ya que no afina con el LA=440 Hz (Denomina a esto “método tónica DO”). También se debe a Kodály la dirección sin escritura, el lenguaje rítmico (TA, TI), y el “piano vivo”. La compositora húngara Káatalyn Szekély imparte cursos en España sobre el método Kodály (en húngaro se pronuncia “Koday”). Este eminente compositor húngaro, se dedicó a la mejoría de la música escolar en su país, pero ha influido en otros países, entre ellos el nuestro.

Kodály consideraba que la educación musical de los niños debe comenzar en la edad preescolar, de 3 a 7 años, este es el periodo más importante del desarrollo infantil y que para la iniciación musical, el niño debía utilizar únicamente una escala pentáfona (cinco tonos: do, re, mi, sol, la) y así lograr una entonación clara. (GARRETSON. Robert. 1980:269.)

En este método se utilizan marchas y canciones para caminar y marchar y así formar capacidad de respuesta en los niños a la regularidad del pulso musical. Se sugiere que según la duración del sonido, se le atribuyan sílabas a cada uno de los sonidos.

Además Kodály señalaba que para la adecuada enseñanza de las canciones, se debía separar el ritmo de la melodía, primeramente los niños debían conocer y practicar el ritmo y posteriormente introducir la melodía y después la letra de la misma.

Este método permite introducir al niño en el mundo de la música fácil y organizadamente, de acuerdo a las capacidades del niño y su secuencia es sencilla y progresiva. Además los niños y las niñas pueden ir introduciendo palabras al ritmo y hacer sus propias producciones sonoras.

Dalcroze: Émile Jacques Dalcroze (Viena, 1865-Ginebra, 1950) fue un músico y pedagogo suizo. Creador de la rítmica, método que permite adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal, fue con sus investigaciones uno de los principales innovadores que tuvieron una influencia decisiva sobre la danza moderna. Al analizar el movimiento en función de su sentido rítmico, encontró los principios de “tensión –aflojamiento”, “contracción – descontracción”, base de la danza moderna. Su obra y sus principios fueron publicados en 1920, “El ritmo, la música y la educación”. Tuvo el mérito de hallar una pedagogía del gesto, sobre la génesis del movimiento: la música suscita en el cerebro una imagen que, a su vez, da impulso al movimiento, el cual, si la música ha sido bien percibida, se convierte en expresivo.

Wards: Es un método antiguo, pero que da mucha importancia al canto y la entonación. Hace una fononimia relacionada con las partes del cuerpo.

Chevais: Dactilorítmia (trabajo de las figuras musicales con los dedos, que logran así bastante independencia motriz). También usa el canto y la fononimia.

Edgar Willems inventa el método musical que lleva su nombre. Se enfoca hacia la lectura musical, con el método de altura absoluta y diatónica. Trabaja mucho la discriminación auditiva (con campanas, carillón intratonal). “DO móvil” y lectura relativa.

Pretende la alfabetización musical de los alumnos. Intervienen todos los aspectos musicales, movimiento, ritmo, etc. Para la discriminación auditiva utiliza campanas con forma normal y de elefante, cascabeles, etc. El profesor toca y los alumnos deben de discriminar auditivamente.

Usa el carillón intratonal, que es un buen método para el desarrollo auditivo que es un metalófono de extensión Sol – La – Si – Do (una 4ª justa), pero dividiendo el tono en 18 partes. El profesor sacará el instrumento, y desordenará

las placas. Los alumnos deberán ir escuchando y clasificando las placas correctamente. Esto debe hacerse en cursos avanzados, ya que es muy difícil el poder discernir entre distancias tan pequeñas. Hay instrumentos como la sirena y la flauta de émbolo que nos pueden ayudar a "representar" el sonido. En la sirena será ondulante, y en la flauta de émbolo bastante más lineal. El profesor puede hacer algunos sonidos y el alumno intentar reproducirlos al papel o con el mismo instrumento.

El tubo sonoro permite trabajar la armonía, ya que es capaz de reproducir los armónicos. Dependiendo de nuestra destreza, la gama será más o menos amplia, que es un tubo flexible del tipo de los usados en revestimientos de cables eléctricos. A este tubo se le aplica un movimiento circular (como si fuésemos a lanzar una piedra con una honda). Nos daremos cuenta que el tubo emite un armónico. Si vamos aumentando la velocidad, veremos como es posible ir sacando la serie armónica. Con esto vemos que la armonía está en la naturaleza. Es realmente difícil hacerse con el control de los armónicos mediante este sistema, ya que la velocidad de giro no suele ser constante, pero merece la pena intentarlo.

Con la flauta de émbolo se puede llegar a "representar" el sonido. Una flauta de émbolo es un instrumento en cuyo interior tiene un tubo que se puede desplazar por el interior del tubo central de la flauta. El sonido que se emite es de tipo glissando. La sirena también permite representar el sonido. En ella, el sonido será ondulante, y en la flauta de émbolo bastante más lineal. El profesor puede hacer algunos sonidos, y el alumno intentar reproducirlos al papel o con el mismo instrumento.

Enseguida nos introduciremos en un método desarrollado para la enseñanza musical de nuestro país, elaborado por una profesora mexicana.

MACARSI. Método de enseñanza musical integral para niños: Recientemente se ha desarrollado el método MACARSI de enseñanza musical integral para niños, elaborado por Ma. Del Carmen Silva C. que hace una aportación importante e innovadora en los jardines de niños, facilitando a las educadoras la enseñanza de las cualidades de la música aún sin el apoyo de un acompañante musical, aún así, se ve limitado en cuanto al reforzamiento de los diversos contenidos temáticos y la perpetuación de ritmos, cantos y juegos tradicionales.

El método MACARSI, se encuentra seccionado en siete apartados, mediante el mismo número de libros pequeños, donde se describen las cualidades de la música y las actividades a realizar para su aprendizaje, a cada libro le corresponde un cassette con las melodías, ritmos, o ejercicios auditivos que acompañarán cada una de las actividades.

Los títulos correspondientes a cada uno de los apartados, son:

- La importancia del entrenamiento auditivo en el niño de edad preescolar. Sonido y silencio. Altura e intensidad.
- La importancia del entrenamiento auditivo en el niño de edad preescolar. Timbre, duración y velocidad.
- El ritmo en el niño de edad preescolar.
- La melodía en el niño de edad preescolar.
- La práctica instrumental y la banda rítmica en el jardín de niños.
- La actividad musical en el pequeño de 1 y 2 años de edad.
- La música y la lecto-escritura en la edad preescolar. (SILVA C. María.1998)

Este es uno de los más nuevos métodos para la enseñanza de la música y apenas se está utilizando en algunos jardines de niños. Cabe destacar que este método no es oficial o destinado por la Secretaría de Educación a todos los jardines de niños, sino que, la formación docente en este método y su aplicación con los alumnos depende únicamente de la voluntad de la educadora o docente musical.

Francisco Aquino. Profesor Argentino, ha introducido en la educación de los niños pequeños, la música relacionada con el desarrollo motriz y el juego como vínculo entre ambos aspectos. Aunque no es creador de un método propiamente dicho, ha creado diferentes cantos y juegos utilizados en gran número de escuelas de todos los niveles educativos en nuestro país.

En sus producciones tituladas “Cantos para jugar” (AQUINO.1990:21), se manifiesta que el desarrollo motriz del niño puede ser ampliamente beneficiado con la implementación de juegos que involucren a la música en su realización. Con ello propiciará la motivación, el disfrute y la diversión necesarios para que el niño las realice eficazmente. De hecho, menciona que la educación musical en el nivel preescolar es una de las áreas más soslayadas para el asesoramiento de las educadoras, que por falta de apoyo y cursos para capacitarse en este ámbito, no se pueden desempeñar adecuadamente y así llevar todos los beneficios de dicha materia a sus alumnos.

También hace énfasis en el aspecto cultural de la música, pues incluye canciones infantiles tradicionales como medio para afirmar la identidad cultural de los pueblos. En sus libros, propone juegos organizados, para grupos y para equipos que desarrollan la psicomotricidad, y la socialización principalmente. En ellos se incluyen canciones y ejercicios para introducir el ritmo.

Con ello finalizamos las aportaciones que de los distintos métodos de enseñanza musical, en los que se destaca como actividades principales para el

aprendizaje de la música, la práctica instrumental basada principalmente en el ritmo, el canto como forma de desarrollar la voz como un instrumento, los movimientos corporales rítmicos, la discriminación sonora encaminada a la entonación de los alumnos, los juegos realizados con música y canto. En dichos métodos se puede observar que la organización de los contenidos musicales se establece generalmente de menor a mayor complejidad, lo que nos da una pauta para poder diseñar coherentemente una innovación que corresponda con nuestra realidad.

Una vez que nos hemos adentrado en la manera en que podemos integrar las corrientes psicológicas en una pedagogía de tipo constructivista y los elementos principales para la enseñanza de la música que podemos complementar con lo que aportan los diferentes métodos, no podemos dejar de lado que dentro de la educación musical, no sólo nos interesa que el pequeño aprenda los conceptos de cada una de las partes que integran la música, si no, que pueda interpretarla de acuerdo con su nivel de madurez, y también que valore la música no sólo como diversión o entretenimiento, sino como un hecho cultural de características estéticas. Es por ello que hablaremos sobre lo que hemos de enseñar en la educación preescolar, es decir, los contenidos que han de abordarse en este nivel educativo y su aplicación en la educación musical.

4.- ¿Qué se enseña?

a.- La tipología de contenidos a desarrollar dentro de la educación musical en preescolar.

En este apartado primeramente hemos de establecer la diferencia entre contenidos y materias, pues al establecer la diferencia podremos darnos cuenta que en realidad la música posibilita el desarrollo tanto de contenidos como de materias en sí, ya que ha de entenderse la materia como una disciplina o que se conoce o domina en torno a un área del conocimiento específica como:

matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. Con respecto a los contenidos Cesar Coll (En RICO, Pablo. 2000:142) establece la conveniencia de modificar la concepción de los contenidos e incluir aquellos de corte conceptual, procedimental y actitudinal, pero ¿Qué es lo que entendemos por este tipo de contenidos?. En los últimos años se ha mencionado frecuentemente que los contenidos se clasifican en estos tres grandes grupos, pero ¿Es que antes no eran abordados en las clases?, obviamente que sí los trabajábamos los maestros en las escuelas, pero uno de los inconvenientes principales es que se consideraba como contenido solamente a los conceptuales dejando de lado los de tipo procedimental y dándole menor importancia a los actitudinales.

Es así como el propio Cesar Coll (1998) define los tipos de contenidos mencionando las características y la forma en que el docente influirá en la manera como el alumno pueda construir cada tipo de contenido. Primeramente señala que “la educación escolar ideal no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje” (COLL, Cesar. 1998:11) Lo que aleja definitivamente las acciones escolares una guía rígida de contenidos o temas específicos característica de la escuela tradicional. De esta manera Coll se identifica claramente con la escuela constructivista.

Por lo ya mencionado, para dicho autor, los contenidos “designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (COLL, Cesar. 1998:13) lo que quiere decir que los sujetos no solamente reciben el conocimiento, sino que se apropian de él y además pueden generar nuevo conocimiento eliminando así el estancamiento de los saberes culturalmente instituidos y que lejos de considerarlos ajenos de su persona, el individuo es parte integral del ambiente y contexto donde se apropia y genera el conocimiento.

Como ya se ha mencionado, anteriormente se consideraba o como contenido solo a los que tienen que ver con conceptos abstractos que se aprenden a través de repeticiones y memorizaciones, designándoseles la mayor parte del tiempo de la mañana de trabajo, lo que suponía que la forma en que los alumnos resolvían problemas era igual a la forma en que se enfrentaban a situaciones nuevas y los valores, las normas, la forma en que se comportan los niños y niñas, estaba implícita en las actividades designadas para aprender los conceptos. Esta descripción corresponde a lo que los profesores considerábamos la manera normal y correcta de conducir el proceso educativo, Cesar Coll, menciona que en realidad es una problemática pues para él, todo lo que aprenden los niños y las niñas debe ir de alguna manera orientado y coordinado por el profesor, ya que los aspectos procedimentales y actitudinales, valores y normas deberán formar parte activa en la planeación y ejecución de las actividades pedagógicas en el aula.

Para Coll, los contenidos conceptuales continúan siendo fundamentales en la educación básica y superior, solamente que habrá de redefinirlos y establecer su aplicación. El autor menciona que es necesario que el individuo tenga una buena base de datos o referencias para poder después darles significado a esos datos, por ejemplo, es preciso conocer qué quiere decir la palabra automóvil y relacionarla con la imagen del mismo, pero se necesitan otros conceptos para darle significado a el “automóvil” como para qué sirve, su funcionamiento, la diversidad de modelos automotrices su significado social o de status, etc, y aún así cada quien podrá relacionar al automóvil con distintas acepciones según su sistema conceptual y cultural. De acuerdo con el autor los contenidos conceptuales forman una dualidad con los procedimentales ya que para que se apropie de conceptos en ocasiones es necesario contar con procedimientos ya dominados con anterioridad, por ejemplo para conocer lo que nos dice un documento, es preciso que el individuo realice la lectura del mismo, es decir que ponga en práctica el procedimiento de reconfigurar las palabras a su vez en datos que representen conceptos o significados que transmitan la información al individuo.

Es de este modo que el aprendizaje de conceptos y procedimientos generan un proceso en espiral pues se necesita de ciertos conceptos correspondientes con determinados procedimientos y a su vez los procedimientos permiten al individuo generar y comprender algunos conceptos.

Una vez establecidos que los conceptos y los procedimientos corresponden con en qué y cómo aprender y o realizar una actividad, respectivamente; los contenidos actitudinales y de valores y normas se relacionan con las emociones y afectos de los niños y niñas, ya que las actitudes son el reflejo del estado de ánimo y la motivación intrínseca que el alumno genere. Es decir, las actitudes y hábitos que presente el niño, son el componente observacional de los aspectos cognitivo y afectivo, las cuales desempeñan diversas funciones, como la adaptación a situaciones nuevas, defenderse ante situaciones desagradables, expresar valores de autoestima y corroborar ante los demás que su concepto de sí mismo es adecuado, la función cognoscitiva de las actitudes va en relación a clarificar y dar estabilidad al mundo en que se vive. Estas funciones de las actitudes son importantes, al mismo tiempo que los valores y las actitudes que vienen a complementar este tipo de contenidos.

Para Cesar Coll (1998), los valores son “principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar conductas” mientras que las normas son “patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social”. Todo ello supone que los valores y normas son en sí la forma en que los individuos conceptualizan las conductas y le dan un significado de acuerdo con los valores que compartan con sus compañeros.

Es así que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no deberán confundirse con simplemente los temas a tratar dentro de una clase como “los animales” o “los instrumentos musicales” sino que deben entenderse como los principios con los cuales ésa información va a ser procesada por el individuo y

además le permitirá construir su conocimiento y adquirir los valores y normas evidenciados en las actitudes generadas por el mismo ambiente escolar y áulico ya que las interacciones pueden generar en sí mismas conocimiento o contenidos de corte actitudinal, procedimental y conceptual al mismo tiempo, siempre con la guía y coordinación del docente en este proceso.

Es por ello que el aprendizaje que se genera en la educación preescolar es principalmente de tipo actitudinal que posibilita al los niños y niñas generar y perfeccionar procedimientos y en menor medida los conceptos. Todo ello se propicia mediante actividades relacionadas con el juego principalmente de tipo colectivo, en equipo y en menor medida individualmente. Cabe destacar que las actividades recreativas en numerosas ocasiones están acompañadas de cantos y rimas estableciendo ante todo la cooperación y como medio de integrar a todos los niños y niñas en la dinámica grupal.

Gracias a los elementos rescatados con anterioridad, podemos decir que en la educación preescolar, las interacciones sociales cumplen un papel fundamental no sólo para lograr el desarrollo social del individuo, sino por medio de ello lograr que el niño construya su conocimiento y desarrolle el aspecto cognitivo y por el mismo motivo, el favorecimiento de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales tomando en cuenta diversos recursos como son el conflicto sociocognitivo, el juego y la cooperación y colaboración.

Los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales con respecto al aprendizaje de la música, podemos ubicarlos de la siguiente manera:

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales

El lenguaje musical

Cualidades del sonido: Altura, duración, intensidad y timbre

- ◆ Altura: Grave, medio y agudo, frecuencia, nombre de las notas.
- ◆ Duración: Largo y corto, figuras de notas y silencios.

- ◆ Intensidad: Fuerte y débil, nomenclatura específica.
- ◆ Timbre: Instrumentación. Unión de varios timbres, de la naturaleza, objetos diversos.

Relaciones más importantes entre las cualidades del sonido y los elementos de la composición musical:

- ◆ Altura-melodía
- ◆ Duración-ritmo
- ◆ Intensidad-dinámica y expresión
- ◆ Timbre- instrumentación

Elementos constitutivos de la composición musical: Ritmo, melodía, armonía, textura, dinámica y timbre

- ◆ El ritmo como distribución en el tiempo.
- ◆ La melodía como sucesión de alturas. Sonidos colocados a diferentes alturas.
- ◆ El tema musical como unidad. Binaria y ternaria. (presentación, desarrollo, clímax y conclusión.)
- ◆ La simultaneidad sonora. El sentido vertical de la polifonía en relación al horizontal de la melodía. . La contribución de la textura.
- ◆ La instrumentación como a combinatoria tímbrica.

Formas musicales.

- ◆ Formas por repetición (canción con estrofas, lied, rondo...).
- ◆ Formas por variación (tema y variaciones...).
- ◆ Formas por imitación (canon, fuga...).

Procedimientos

Utilización de recursos naturales como herramientas de expresión, representación e interpretación musicales

- ◆ Utilización de diversos objetos de reúso como herramienta para producir sonidos con o sin finalidad musical.
- ◆ Utilización de instrumentos y partes del cuerpo que permitan controlar las posibilidades sonoras y musicales.

- ◆ Creación de partituras musicales mediante diversos símbolos inventados por el niño o propuestos por él mismo.
- ◆ Interpretación de las partituras que previamente se han representado.
- ◆ Utilización con finalidades expresivas y creativas, de las posibilidades, sobre todo tímbricas, de los diversos materiales.
- ◆ Creación e interpretación musical individual y colectiva.
- ◆ Investigación de elementos tímbricos que permitan avanzar en el trabajo sobre las cualidades del sonido y sobre los instrumentos musicales.
- ◆ Utilización de material bibliográfico para avanzar en el trabajo sobre los elementos del lenguaje musical.

Valores, normas y actitudes

Valoración de la música como elemento cultural:

Valoración del hecho musical dentro de la propia educación.

- ◆ Valoración de la música como un lenguaje no verbal.
- ◆ Valoración de la comprensión estructural de la música como vía para el desarrollo de la capacidad de abstracción.

Valoración de la potencialidad del lenguaje musical como elemento de comunicación, conocimiento y placer.

- ◆ Valoración de la música como puro juego acústico sin voluntad semántica.
- ◆ Identificación de las relaciones entre la música -en tanto que producción artística- y el placer del oyente, el creador y el intérprete.
- ◆ Actitud favorable en relación al uso de recursos informáticos.
- ◆ Sensibilización en la relación a la complejidad del lenguaje musical.

Valoración de la participación activa en el hecho musical

Interpretación atenta y consciente que articule y fomente la contribución personal a las tareas comunes.

- ◆ Valoración de la interpretación musical como una actividad eminentemente comunitaria.
- ◆ Valoración del sentido y el valor de las aportaciones de cada uno en esta actividad común.
- ◆ Aceptación del hecho que los resultados globales están en consonancia con el trabajo individual realizado previamente por cada uno.
- ◆ Aportaciones de corrección en la interpretación y los criterios interpretativos.
- ◆ Aplicación de criterios globales y únicos, supeditando los particulares a los de la colectividad.

Esta organización nos habla de la forma en que se ubican los conocimientos y prácticas musicales para la música en los tres tipos de contenidos que anteriormente definió Cesar Coll, los cuales pretenden desarrollar habilidades y capacidades en el nivel preescolar. Esta organización de contenidos ha de ser un eje para la implementación de la innovación que se presenta en el cuarto capítulo.

5.- La evaluación del aprendizaje musical en preescolar.

En términos generales, la evaluación consiste en recopilar datos para emitir un juicio de valor (valoración), con la finalidad de tomar decisiones, las cuales en la evaluación sistemática por lo general no parten de los evaluadores, sino de las personas a las que habrán de remitirse los resultados (las autoridades).

En este sentido, entre los conceptos más claros y completos sobre la evaluación sistemática o investigación evaluativa se encuentra uno que menciona que la evaluación "es el proceso sistemático de recolección y valoración de

información útil para una eventual toma de decisiones", en este sentido Gallego (1998) menciona que "La evaluación en la escuela infantil ha de ser básicamente el instrumento que permita informar todo el proceso educativo con vistas a tomar decisiones que ayuden a reconducir el mismo". (GALLEGO.1998:115) otro concepto señala que "es el proceso de recolección y análisis de información relevante en el que se apoya un juicio de valor sobre la entidad evaluada, sirviendo como base para una eventual toma de decisiones". De esta forma entendemos que la evaluación además de ser aplicada para conocer lo que los alumnos han aprendido, o que tan buena ha sido nuestra actuación como docentes; la evaluación ha de ser aplicada para que, con base en ese conocimiento podamos construir y diseñar una solución y mejorar con respecto a los resultados de la evaluación.

Para realizar la evaluación, existen métodos cuantitativos y cualitativos que merecen un estudio aparte; sin embargo, cabe señalar en esta ocasión que la evaluación cuantitativa está centrada en la búsqueda de hechos o causas de los fenómenos, prestando poca atención a los estados subjetivos de los individuos, está basada en una medición objetiva, controlada y reduccionista, orientada hacia un resultado. Por otro lado, la evaluación cualitativa por el contrario, está interesada en la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia del sujeto actuante; es subjetiva y esta orientada al proceso.

Dentro del ámbito educativo, el proceso de evaluación ha de tener en cuenta en primer lugar que el aprendizaje se basa en objetivos específicos expresados en términos de conductas observables, es decir, la evaluación ha de ofrecer las mejores condiciones posibles para que el alumno muestre la conducta requerida cualquiera que sea el dominio que se requiera (destrezas motrices, información verbal, estrategias cognitivas o actitudes). Y en segundo, la aplicación de la evaluación se ha de realizar en el tiempo apropiado en que se presente una situación congruente con el objetivo a evaluar y dentro del límite de la clase.

Por lo tanto la evaluación en el ámbito de la educación musical se ha de desarrollar mediante la observación de las conductas de los infantes en las competencias que manifiestan un conocimiento adquirido dentro de las actividades para desarrollar diferentes contenidos. Estas competencias se han denominado en el caso de la educación musical como: afinación, memoria, intensidad y motricidad o ritmo; mientras que la atención y participación han de constituir los elementos actitudinales.

En este sentido, se destaca que dentro de la educación de tipo constructivista, la evaluación ha de ser cualitativa y contemplar una reflexión sobre los siguientes aspectos:

El contenido: ¿Qué queremos evaluar?

- ◆ El proceso de enseñanza.
- ◆ La propia práctica educativa.
- ◆ El desarrollo de las capacidades de los niños.

El propósito: ¿Para qué queremos evaluar?

- ◆ Señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades.
- ◆ Orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias.
- ◆ Contribuir a la mejora de la actividad educativa, y servir de punto de referencia en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las características: ¿Cómo vamos a evaluar?

- ◆ La evaluación será global, continua y formativa.
- ◆ Sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado.

La temporalidad: ¿En qué momentos evaluaremos?

- ◆ Evaluación inicial.
- ◆ Evaluación continua.
- ◆ Evaluación final.

Las técnicas: ¿Con qué evaluar?

- ◆ Escalas de observación.
- ◆ Registros anecdóticos.
- ◆ Diarios de clase.
- ◆ Otros: entrevistas, asambleas, trabajos,...

Las consecuencias: ¿Para qué nos ha servido?

- ◆ Retroalimentar la práctica educativa.
- ◆ Ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Modelar la práctica curricular. (GALLEGO.1998:116-117)

Todas estas reflexiones se han tomado en cuenta el momento de evaluar el proceso de investigación, la parte instrumental de la innovación, es decir, las acciones emprendidas con los alumnos y principalmente las acciones docentes tendientes a mejorar la planeación, la formación y las concepciones.

Una vez establecidos los antecedentes y las referentes teóricos y conceptuales en los que se fundamenta la investigación, presentaremos en el siguiente capítulo los resultados obtenidos con la aplicación de la innovación y del mismo modo analizaremos dichos resultados, en lo referente a nuestras categorías.

A.- Interpretación y análisis de los resultados.

El presente capítulo nos permitirá conocer y analizar la información obtenida de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados, ya que “hay que comprobar si la información recopilada corresponde a las hipótesis o, en otros términos, si los resultados observados corresponden a los resultados esperados hipotéticamente. El primer objetivo de esta fase de análisis de información es, por lo tanto, la verificación empírica.” (Campenhoudt. 1998:203)

En este sentido, además de conocer los resultados, también habremos de comparar éstos, con los que se esperaban, pues “de hecho el análisis de la información tiene una segunda función: interpretar estos hechos inesperados, revisar o afinar las hipótesis a fin de que, en las conclusiones el investigador tenga la capacidad de sugerir las mejoras de sus modelos de análisis o proponer las pistas de reflexión y de investigación para el futuro.” (Campenhoudt. 1998:203).

Dicha información ha de ser presentada en cuatro partes, la primera nos hablará acerca de los elementos de análisis dentro de la innovación y la forma en que los hechos se fueron dando en la realidad al momento de aplicar la innovación y cómo la información que nos proporcionan se hilvanan con las categorías del problema. En la segunda parte se mostrarán los factores de influencia más importantes al momento de llevar a cabo la investigación y la implementación de la innovación, entre ellos las dificultades que se presentaron y los facilitadores de las acciones. En el tercer apartado hemos de triangular los resultados obtenidos en cada una de las categorías y la forma en que éstas se vieron relacionadas durante el proceso innovador. Finalmente el análisis de la información con respecto a cada categoría, nos permite presentar las conclusiones en función de los resultados en el marco de la planeación de la educación musical, la formación docente pedagógica y musical y las concepciones sobre la planeación y la función del maestro en el jardín de niños.

La utilización de herramientas cuantitativas y cualitativas es complementaria, por lo que en este espacio se habrán de incluir aspectos cuantitativos como algunos de los resultados obtenidos por los alumnos de la institución en cuestión y, además, informaciones cualitativas expresadas por los docentes en diferentes momentos y mediante diferentes medios. Dicha información posteriormente habrá de ser analizada en función de las tres categorías que en este capítulo serán llamadas categorías de análisis, pues como recordamos anteriormente se les denominaba como categorías de investigación o del problema.

1.- Elementos de análisis de la innovación en educación musical.

El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de la innovación (desarrollada en el capítulo IV), se realizó en función de dos tipos de elementos, los primarios, que son aquellos que más que fundamentales nos dan a conocer lo ocurrido en la médula de lo que representa el problema inicial y los secundarios que posibilitan reforzar lo establecido por los primarios. Para la obtención de los datos de cada uno de estos tipos de elementos se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos, como lo podemos observar en el siguiente cuadro.

Elementos de análisis.	Instrumentos y técnicas.	Categorías en que se circunscribe la información.
Desarrollo de la clase de música.	Diario de campo. Observación	Planeación, Formación
El maestro de música	Entrevista Observación.	Formación Concepciones
Los alumnos y alumnas dentro de la clase de música y su aprendizaje.	Evaluación Observación	Como respuesta a la planeación.

Las concepciones de las educadoras con respecto a la innovación.	Cuestionario	Concepciones Formación
--	--------------	------------------------

a.- La clase de música

La observación como técnica para la recolección de datos ha resultado ser primordial en el proceso de intervención para la transformación de la práctica docente en el ámbito musical y en nivel preescolar, ya que mediante el registro minucioso de tales datos se hace posible evaluar cualitativamente el proceso desarrollado y tener claros los resultados obtenidos pues “una observación seria verifica otros hechos diferentes a los que se esperaban y, otras relaciones que no se deben ignorar (Campenhoudt. 1998:203). Lo cual ha sido registrado en un diario de campo utilizado por la investigadora además se ha recogido información importante con la realización de entrevistas informales y no estructuradas.

Las observaciones han sido realizadas de manera no participante aunque en algunas ocasiones la investigadora se ha integrado como apoyo en la realización de algunas actividades. Estas observaciones se efectuaron en cada una de las clases de música cerca del profesor, tomando notas de lo más representativo en cada una de ellas, entre los aspectos a observar, fueron, la secuencia de actividades, la adecuación de actividades a la situación y edad de los niños, si dichas actividades correspondían con lo planeado, la participación de las educadoras en las actividades y de manera especial, la respuesta de los niños a las actividades. También se observaron las actitudes con respecto a las actividades encaminadas a la formación del profesor, como fueron las tres sesiones vespertinas para el tratamiento de diversos temas enfocados a su mejoramiento profesional especialmente en la planeación de sus clases.

Además de los anterior, se observaron los aspectos a evaluar en los alumnos, como fueron, la afinación en el canto, la memoria, es decir, si se sabían

los coros, la intensidad en el canto y el habla, la motricidad en cuanto a la mímica y la práctica instrumental rítmica así como la atención a las indicaciones del maestro y la participación en las actividades. Estos resultados se presentarán en páginas posteriores.

Con relación a la secuencia de actividades, se observó que se seguía una estructura parecida a la que se tenía con anterioridad pero con una gran diferencia, pues aunque se cantaba primeramente un coro de saludo, un coro de aseo y una ronda, se incluía además un espacio de tiempo considerable para la impartición de actividades específicas para la enseñanza y aprendizaje de conceptos musicales elementales, además al iniciar este ciclo de actividades, el maestro de música informaba a sus alumnos del objetivo de la clase, por ejemplo:

Maestro: Niños, siéntense un momentito en su lugar, (Los alumnos se encuentran en rueda y se sientan rápidamente en el piso, el maestro espera a que todos se sienten) ¿se acuerdan de Don sonido?

Alumnos: Síiiii. (Contestan casi todos)

Maestro: Bueno, pues ¿que creen? Don sonido tiene cuatro hijos muy bonitos son dos niños y dos niñas, y el día de hoy les traje a uno de sus hijos, ¿lo quieren conocer?

Alumnos: Síííí. (Contestan todos con voz fuerte)

Maestro: Bueno aquí está (Levanta y voltea una lámina de papel cascarón con la figura en foami de un niño con una cinta métrica) se llama Duración. ¿A ver, como se llama?

Alumnos: Duracioooooooooón. (Contestan casi todos, 7 niños se quedan callados)

Posterior a las actividades desarrolladas para el conocimiento del concepto musical, se procedía en la mayoría de las clases a cantar un coro relativo al mes o a fechas conmemorativas y posteriormente a retirarse a su salón con un ritmo y realizando la mímica elegida por los alumnos o por la educadora.

Con relación a la coherencia de la secuencia de actividades ejecutada con la que fue planeada se observó que el 100% de las actividades planeadas para el conocimiento de los conceptos musicales fueron ejecutadas por el maestro, solo fueron cambiadas o suprimidas las que se realizan rutinariamente como el canto de los coros de saludo, aseo, saludo y del mes así como los ritmos de entrada y salida, lo cual no afectaba significativamente el desarrollo de la innovación.

En cuanto a la planeación de actividades con relación a la situación y la edad de los alumnos, se observó que al inicio de la aplicación de la innovación el maestro continuaba realizando las actividades de la misma manera con los diferentes grados escolares, pero a partir de la tercera sesión se observó una diferencia significativa pues sí adecuó las actividades, proponiéndola de manera más accesible a los pequeños de segundo, por ejemplo:

Maestro: Muy Bien, miren, va a pasar al frente. A ver tú, Fernando (Un niño alto) y ahora vas a pasar tú, Karlita, ven (Se ponen en medio de la rueda) Bien, miren Fernando está grandote verdad?

Alumnos: Síiiii (casi todos)

Maestro: Y Karlita está chiquita, verdad?

Alumnos: Síiiii (casi todos)

Maestro: Bueno, pues Fernando es como sonido largo, porque una hormiguita dura más tiempo en subírsele a la cabeza y Karlita es como un sonido corto porque una hormiguita tarda muy poquito en subírsele a la cabeza. Bueno pues así van a pintar en sus hojas, cuando escuchen un sonido largo van a pintar una raya larga como Fernando y cuando escuchen un sonido corto van a dibujar una rayita cortita como Karlita. ¿Sale?

Alumnos: Síííí (Todos contestan con voz fuerte)

Como podemos ver, esta explicación fue adecuada a los pequeños de segundo grado, pues no fue utilizada con los alumnos de tercero que con sólo las indicaciones de realizar la actividad gráfica, lo pudieron hacer sin ningún problema, y con la explicación adicional que se les expuso a los pequeños de segundo, pudieron realizar esta actividad con un 80% de éxito.

Por otro lado, la participación de las educadoras aumentó significativamente, pues al realizar más actividades relacionadas con el conocimiento de conceptos musicales y no sólo la realización de cantos, se involucraron más en cuanto al apoyo para la realización de tales actividades, un ejemplo de ello, fueron actividades tales como la referente al conocimiento de la intensidad, en la que la educadora habría de mostrar a los pequeños los círculos de colores de diferentes intensidades y respondiendo a un ritmo en la que todas las educadoras se vieron muy activas, también las referentes a la enseñanza del timbre en que se tapaban los ojos a diferentes niños y niñas para que reconocieran la fuentes de sonido. También se observó que durante la clase musical se incrementó la comunicación del maestro de música con la educadora para el adecuado desarrollo de las actividades.

Con relación a la respuesta o actitud de los niños, se observó como muy positiva, generalmente sonreían y se divertían, además estos cambios fueron progresivos sin embargo se evidenciaron desde las primera clases que incluían la innovación, cuestión que posteriormente será ratificada por las educadoras en el cuestionario que se les aplicó.

Cabe destacar que la dinámica de la clase se ha visto afectada de manera beneficiosa, pues el maestro de música la realiza de manera más amena y fluida pues en cuanto termina una actividad inmediatamente está proponiendo otra encadenadamente con las anteriores manteniendo así el interés y entusiasmo de sus alumnos, por ejemplo:

Maestro: ¿Qué tal?, ¿Les gustó el cuento?

Alumnos: Síiiii Contestan todos)

*Maestro: Ahora su maestra les va a enseñar estos circulitos
(Levanta dos círculos de foami, uno azul cielo y otro azul rey)*

¿Este de qué color es?

Alumnos: Azul (Contestan todos)

Maestro: ¿Y este?

Alumnos. Azul, Azul cielo (Diferentes respuestas, contestan todos)

Maestro: ¿Pero es el mismo azul?

Alumnos: No, uno es más fuerte y otro más bajito (Contesta una niña)

Maestro: Muy bien, entonces cuando veamos el azul fuerte vamos a decir azul con voz fuerte y cuando veamos el azul bajito ¿como vamos a decir azul?

Alumnos: Bajito. (Todos)

Como podemos ver continúan las actividades inmediatamente después de concluida la anterior.

Por otro lado, en las observaciones de las sesiones se ha destacado el comportamiento de los niños y niñas que se ha visto modificado en el aspecto disciplinario, pues se interesan más por la clase y por lo mismo están más atentos a las indicaciones del maestro de música.

Referente a dicha situación, las educadoras han manifestado en diversas ocasiones que efectivamente desde que se implementó la propuesta, los niños y niñas han modificado sus conductas, pues han relacionado el ruido con sonidos desagradables, peleas y gritos que han conceptualizado como molestos; mientras que el silencio y el sonido lo relacionan con la tranquilidad y el habla a una intensidad agradable que conceptualizan como deseables de tal modo que entre los alumnos corrigen sus conductas cuando hacen ruido mencionando que Don Ruido es malo y Don Sonido y Don Silencio son buenos. Por ejemplo, en una situación en que los niños se encuentran moviendo sillas para realizar “el juego de las sillas” uno de ellos arrastra una silla por el piso para llevarla al lugar indicado y uno de sus compañeros que cargaba su silla a la altura de la cintura le dice con voz fuerte –levanta tu silla, no ves que Don Ruido nos molesta, mejor háblale a Don Silencio, ése nos gusta más- sin contestar el compañero, levanta su silla y la carga a la altura de su pecho. Como podemos observar en tal situación, es una manera de mejorar el ambiente sonoro desde la perspectiva de los niños.

De acuerdo con lo anterior las educadoras mencionan que efectivamente durante toda la semana se ha reducido la producción de ruido, gritos y peleas entre los niños y niñas. Situación que se ha presentado sin haberla previsto como uno de los objetivos a alcanzar con la innovación y que, ha sido de gran relevancia en el comportamiento general de los niños y niñas del jardín.

b.- El maestro de música.

Como parte fundamental de la aplicación de la intervención, el maestro de música expresa diversas opiniones respecto a las acciones realizadas en dicho proceso transformador, por lo tanto se aplicó una entrevista formal y semiestructurada que fue grabada y transcrita para su categorización e interpretación. Dicha entrevista tocó puntos tales como: su manera planear en comparación al inicio de la propuesta, los cambios en su formación, sus apreciaciones acerca de la reacción de los niños con respecto a las actividades y la participación o actitud de las educadoras con respecto al proyecto, finalmente recomendaciones para la optimización de la propuesta.

De acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista de evaluación, el docente de música ha expresado que dentro de su planeación: *“ya hay una secuencia lógica de contenidos, aunque se respeta la misma estructura de la clase de música, como el saludo, el corito de aseo, etc. ahora ya dentro de ése esquema ya se incluyen conocimientos nuevos como los que vimos ahora en el proyecto, o sea, que en el mismo coro de saludo pude incluir que los niños practiquen ritmo, que practiquen intensidad, que practiquen velocidad, muchas, muchas cosas que antes a lo mejor no las veía así”*. Dicha expresión implica incluso cambios en su concepción de las actividades, pues según el diagnóstico, no se les atribuía una finalidad para el conocimiento y/o práctica de un elemento musical.

Con relación a su formación dentro de la propuesta, el docente menciona que: *“de todo aprendemos; aprendemos de los niños de las maestras y en este caso aprendí mucho del proyecto sí, porque como que se despertó en mí un poco más la creatividad. La creatividad en el sentido de la organización de actividades, de mi forma en como dirigirme a los niños. Ya no es igual antes de aplicar el proyecto.”* Es decir, las sesiones en que trataron temas para su mejoramiento profesional, han arrojado frutos que el mismo docente percibe en su trabajo con los niños y niñas.

En relación a su apreciación acerca de la forma en que los alumnos han reaccionado ante la innovación, menciona *“antes trabajaba 20 ó 30 minutos con los niños pero los notaba un poco pasivos, ahora ya los veo más activos, incluso había sesiones en que me hacía falta el tiempo y también hasta en la sonrisa de los niños”*, también expresa con respecto a la conducta de los niños y niñas dentro de la clase de música que *“lo noté más en su comportamiento dentro de la clase, sí, ya están más tranquilos, a como los teníamos cuando comenzamos el proyecto por allá por septiembre, octubre, ya lo noté ya más en el cambio de conducta y su retención hacia los conceptos musicales”*. De tal modo que el docente ha observado incremento de atención expresado en su conducta y también en relación al aprendizaje de los contenidos musicales.

En relación a lo anterior, el maestro de música expresa que los alumnos han desarrollado autonomía e iniciativa para la realización de ciertas actividades cuando expresa *“lo pude notar en cada actividad, como el cuento grande que fuimos llevando de Don Sonido, Don Silencio, incluso las últimas sesiones ya los niños solitos me decían: hay que llamar a Don Silencio, hay que correr a Don Ruido, vamos a trabajar bien y vamos a hacer sonido”*. Por otro lado en relación a la selección de los contenidos abordados dentro de la propuesta expresa que *“noté que se les quedó muy bien cada concepto que manejamos y, no lo manejamos como lo sería en un aula de una carrera, lo trabajamos con niños y del modo en que lo hicimos, yo siento que tuvo mucho éxito”*.

Relativo a la participación de la educadoras el maestro de música expresa que no observó cambios en la actitud de ellas con respecto a la clase de música pues menciona que las educadoras *“siguen con la creencia de que la responsabilidad de ese momento es cien por ciento del maestro”* y que tampoco observó una integración importante dentro de la propuesta pues expresa que *“no hay una colaboración en el sentido de decir maestro apóyame porque estoy viendo equis proyecto, no en ese aspecto las noté casi igual. Sí, o sea como que estaban participando pero en un segundo plano”*. Desde la observación del maestro, las educadoras tuvieron esa actitud, mientras que en las observaciones realizadas por la investigadora se detectaron acciones tendientes a favorecer los contenidos musicales, como fueron la utilización del disco compacto para el aprendizaje de diversas canciones y en ocasiones la propuesta de actividades para apoyar sus proyectos, sin embargo ciertamente fue menor su participación a la esperada al inicio de la aplicación de la propuesta.

En función de lo anterior, el profesor expresa en otro momento de la entrevista uno de los supuestos o concepciones que tiene sobre las educadora pues menciona como una propuesta de mejoramiento de la educación musical *“que se le dé más difusión a las artes que se incluya más dentro de las planeaciones de las educadoras”* lo que indica que supone que las educadoras no planean actividades musicales puesto que no ha revisado las planeaciones realizadas por ellas y menciona con respecto a la realización de un coro formal dentro del jardín de niños *“también yo puedo ponerlo, pero si a la maestra no le interesa meter ese proyecto no me le va a dar continuidad”* lo que indica que posee bajas expectativas con respecto a la participación de las educadoras en futuros proyectos musicales.

Respecto al mejoramiento de la propuesta de innovación, el maestro de música menciona *“Yo pienso que así está bien, yo siento que a esto nada más se le habría de dar continuidad sí, continuidad, continuidad, continuidad y tener el*

cuidado de que haya más comunicación entre la educadora y el profe de música". En este sentido, propone además que *"se siguiera produciendo material de este tipo, no solo para mí que en este caso fui parte de los actores del proyecto sino que se regionalizara eso para unificar contenidos, ya que en ese aspecto los maestros de música tenemos cero comunicación"*. Hemos de destacar que se refiere especialmente a los maestros de música que trabajan para el sistema estatal de educación.

Por otro lado menciona diversas problemáticas relacionadas con la educación musical, especialmente destaca que para la realización de proyectos tales como los coros escolares se encuentra como principal obstáculo *"la falta de tiempo, o sea, para hacer una actividad de ese tipo se requiere mínimo el trabajo de tres veces a la semana con los niños, sí, y veinte minutos es demasiado poco el tiempo para, como para dedicarle a hacer un proyecto de ese tipo, ese sería yo creo el principal limitante, el tiempo que tengo con los grupos"* sin embargo reconoce que el tiempo puede organizarse pues menciona *"ya vimos que con el proyecto si funcionó pero ya un proyecto como de ese tipo (coro formal infantil) necesitan una continuidad y sobre todo estarles dedicando tiempo y tiempo y tiempo a los niños"*.

Otra de las problemáticas que ocurren en otros centros escolares donde labora el maestro de música según lo expone al comparar los resultados obtenidos en los niños del jardín en que se realizó la intervención con otros jardines de niños, mencionando que *"el cambio que tuvieron en la conducta es en el sentido de su atención hacia la clase porque por ejemplo: aquí trabajamos con un grupo nada más de veinte chavales, allá son grupos de cuarenta, porque salen dos grupos cada veinte minutos entonces desde ahí es un show trabajar con tanto niño en tan poco tiempo"*, es decir que aún visualizándose la problemática en cuanto al tiempo destinado a las clases musicales en el jardín en que se intervino, hay otros centros con una problemática más fuerte en ese sentido. Además menciona que existe otro problema importante *"también en la cuestión física de la escuela, allá*

está todavía más a campo abierto, entonces tienen más distractores los niños, en el mismo lugar donde estaba practicando música había maestras practicando educación física, en el otro los sacaban a trabajar en el arenero o sea que no estaba yo solo como trabajábamos acá con los niños, había ciertas cosas a mi alrededor de la clase que me ocasionaban mucha distracción de los niños, y están casi al pie de la calle”. Lo que indica la carencia en diversos centros escolares de tiempo y espacios físicos para la optimización de las clases de música. Sin embargo hemos de destacar los logros en cuanto al mejoramiento de la planeación y ejecución de la docencia, ya que desde nuestra función no podemos mejorar a corto plazo los recursos de tiempo y espacios adecuados.

c.- Los alumnos y alumnas.

Le evaluación es un tema delicado a tratar, especialmente con los niños del nivel preescolar, pues las pruebas objetivas y los test, son discrepantes tanto con la edad y madurez de los niños, como con el concepto de la evaluación cualitativa.

Por lo tanto se propone que la observación de los niños y niñas en cuanto a su desenvolvimiento, interés y participación en las clases musicales como en actividades musicales fuera de ella posibilite efectuar actividades de refuerzo al aprendizaje que se observe, que aún no se ha efectuado.

Dicha observación-evaluación se ha ejecutado de acuerdo con los objetivos o finalidades de las actividades, es decir, si se han realizado diversas actividades para que los niños logren el conocimiento del ritmo, no se evaluó con relación a si el niño ejecuta o no alguna de las actividades, sino, si ha logrado o no el objetivo principal manifestándolo en otras actividades como son la afinación, la memoria, la intensidad, la atención y participación y la motricidad.

Algunos de los instrumentos para realizar dicha evaluación han de ser: El diario de campo, y la grabadora. En el diario de campo se han de describir eventos

relevantes de niños y niñas que manifiesten si han logrado el aprendizaje. Dichas notas pueden ser realizadas por la investigadora-observadora con la colaboración de educadoras y docente musical. Mientras tanto la grabadora ha de registrar todos los diálogos, canciones y ritmos realizados en la clase musical a fin de obtener posterior a la misma información que en el momento no haya sido registrada en el diario de campo.

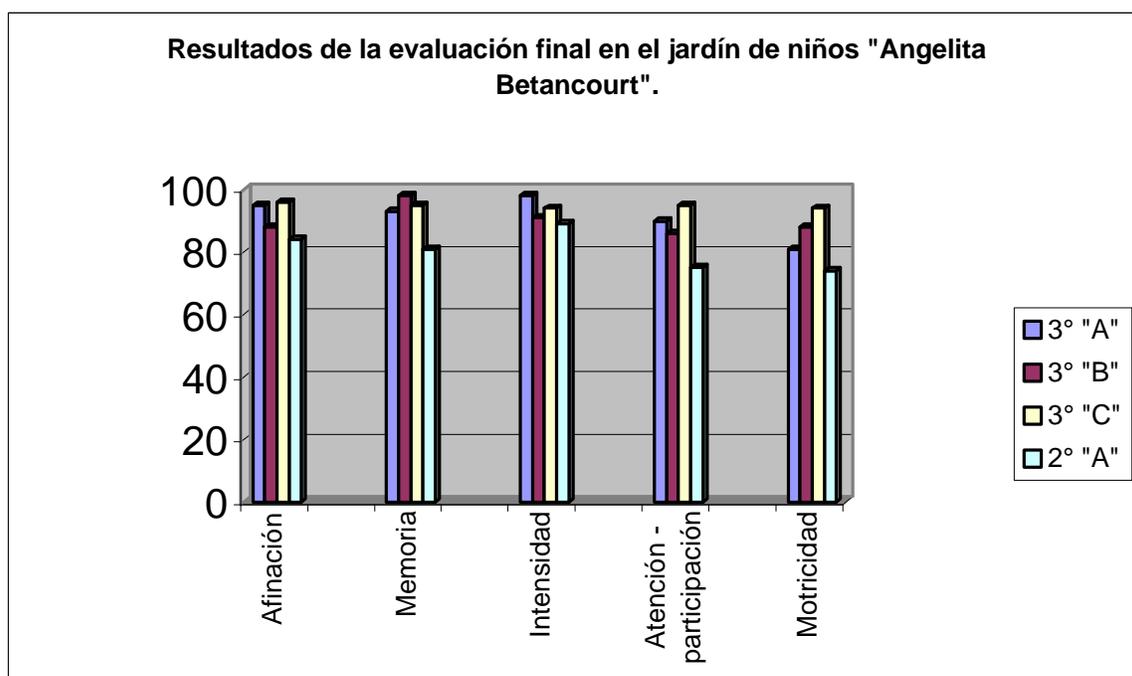
Para poder conocer si las acciones emprendidas durante la intervención tanto en el aspecto didáctico y la pertinencia de los contenidos abordados, se efectuó una evaluación en los mismos aspectos y con la misma técnica a la realizada en la etapa diagnóstica, es decir mediante la observación y registro de sus conductas donde manifiestan las competencias adquiridas en la clase de música.

En dicha evaluación se observó el logro de los objetivos de aprendizaje como un tema central desde el aspecto del aprendizaje conceptual, que se ha manifestado en las conductas de los niños específicamente en su participación tanto al contestar diversas preguntas del maestro de música, como en la ejecución de las actividades dispuestas para la comprensión de cada uno de los diversos conceptos musicales que expresados en forma sintética, fueron:

- Sonido, silencio, ruido,
- Las cualidades del sonido: Duración, intensidad, altura y timbre.
- Elementos estructurales de la música: Ritmo, melodía y armonía.
- El canto.
- Las formas musicales.

De tal forma que el 90% de los niños y niñas participantes en el proyecto han podido lograr la comprensión de tales conceptos en su aplicación práctica dentro de la música, lo cual se ha hecho evidente en las evaluaciones mencionadas.

Lo anterior se ha realizado con el objetivo de visualizar los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta de innovación y si en efecto, la transformación de los procesos de enseñanza ha incrementado el nivel de aprendizaje. Dicho resultado puede observarse en el elevado porcentaje de niños y niñas que ejecutaban correctamente los parámetros, como se presenta en la siguiente gráfica.

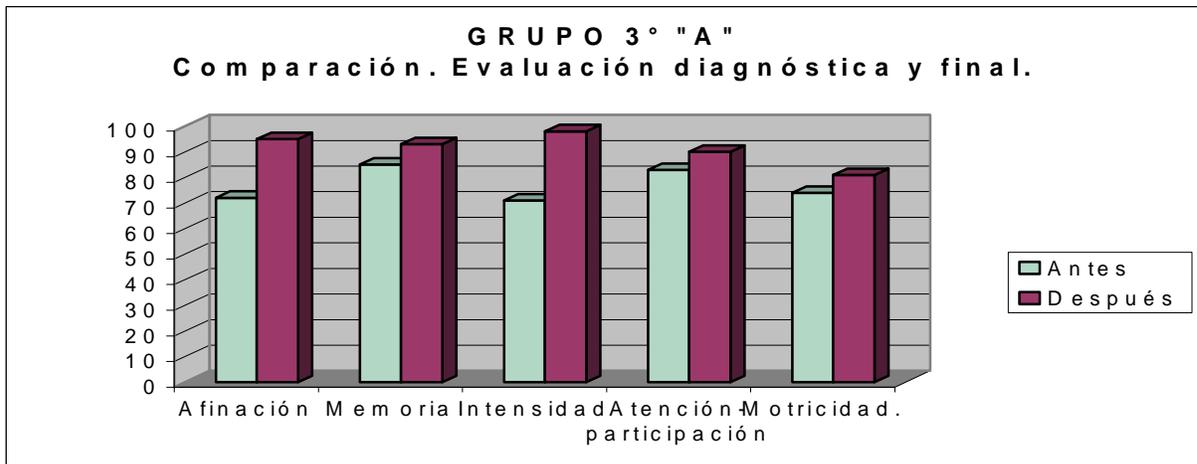


Gráfica 2.

De acuerdo con la gráfica, se obtuvo un elevado porcentaje de alumnos que ejecutan correctamente cada uno de los parámetros a evaluar, ya que se aproximaron al 100% los grupos de tercer grado, con un 80% en los pequeños de segundo, que de ninguna manera expresa un rezago, pues su maduración es diferente de los chicos de más edad.

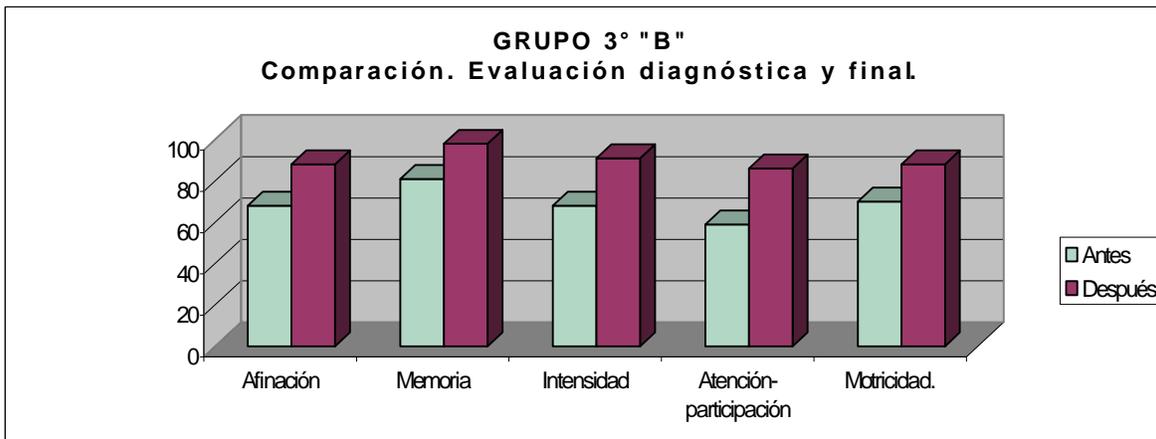
Para observar más claramente los progresos obtenidos tras la ejecución del plan de intervención, hemos de comparar los resultados de la evaluación

diagnóstica con los obtenidos de la evaluación final. Los progresos en cada uno de los grupos se han de ver reflejados en las siguientes gráficas.



Gráfica 3.

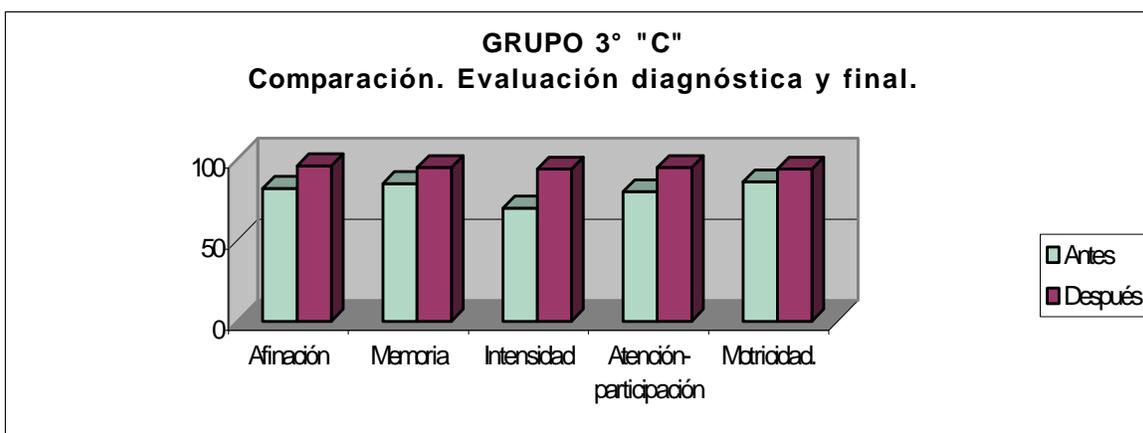
En la gráfica anterior observamos los resultados del grupo de 3° "A", en que se vieron beneficiados cada uno de los cinco aspectos con la implementación de la innovación, pues en este grupo inicialmente no se presentaban carencias significativas en cada uno de los parámetros de evaluación, pues es especialmente la afinación y la intensidad los que presentan un énfasis en su mejoramiento.



Grafica 4.

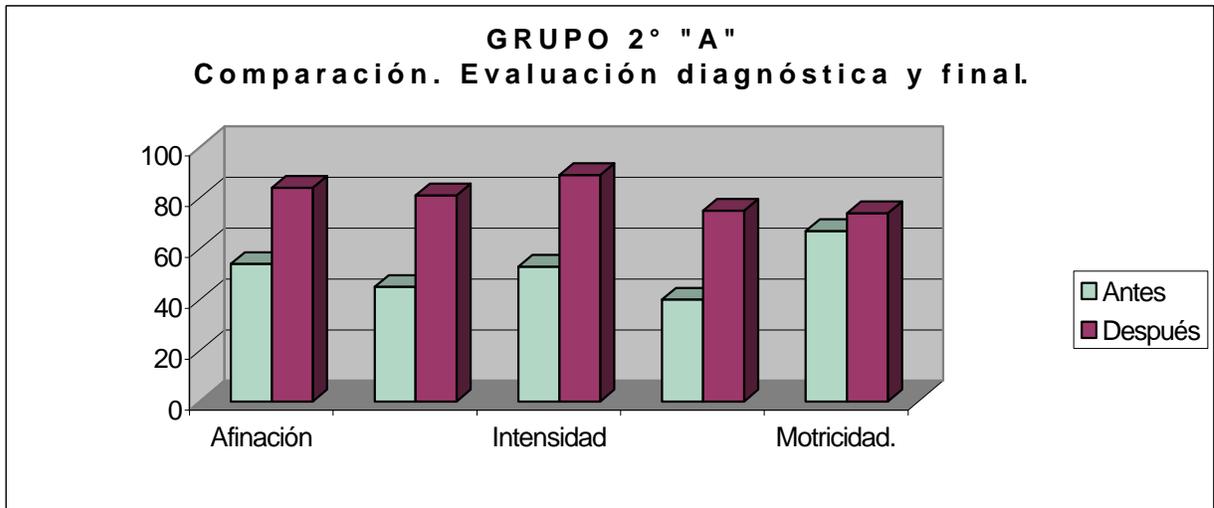
Por otro lado, el grupo de 3° "B" manifiesta más claramente un incremento en su porcentaje en cada uno de los parámetros con respecto a los niveles en que se encontraba el grupo en el momento del diagnóstico.

Mientras que los grupos ya presentados dan a conocer avances significativos, el grupo de 3° "C" no se hace tan evidente este avance pues este grupo es el único del jardín de niños que había cursado el segundo grado de preescolar, de tal forma que, al realizar la evaluación diagnóstica su puntaje en cada uno de los parámetros era alto y por lo tanto, el avance que se dio se ve más reforzado en cuanto a la intensidad.



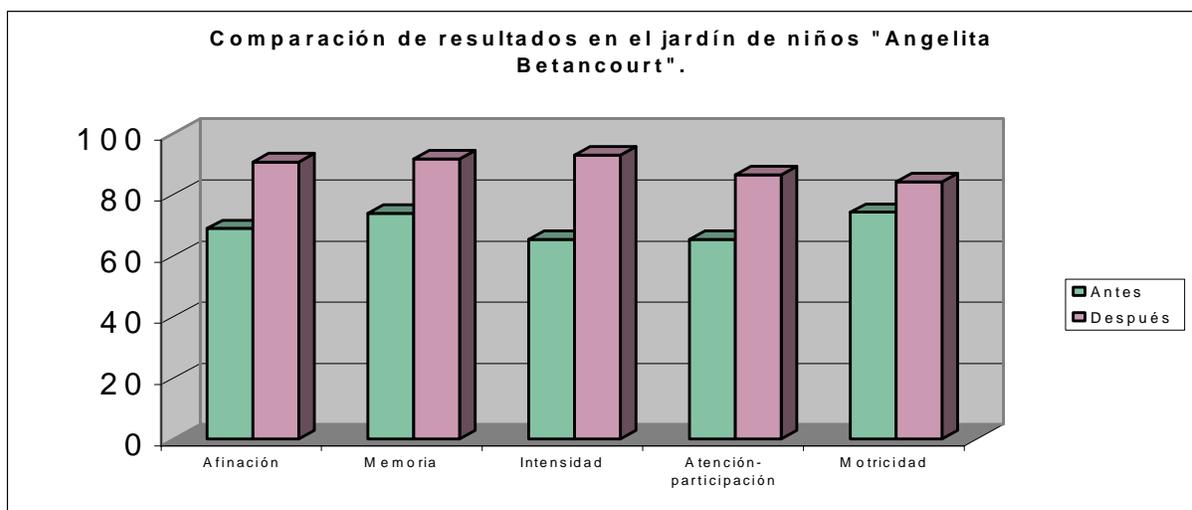
Gráfica 5.

Finalmente en el grupo de segundo el crecimiento en sus habilidades, en y para la música se ven más beneficiados pues desde su evaluación inicial, los niños presentaban un desarrollo apenas suficiente con respecto a la afinación, memoria, intensidad, atención y participación y a la motricidad, es por ello que en este grupo las acciones de la innovación ofrecen un impacto más relevante en relación con los grupos de tercero. En este sentido, el progreso que representó el eje para el mejoramiento de otros aspectos musicales, fue el incremento de la atención y la participación y, que con ello progresó el nivel de afinación, memoria, intensidad y motricidad.



Gráfica 6.

Como podemos observar, la gráfica 6 presenta una diferencia considerable entre los niveles iniciales y finales, que en para resumir la diferencia de mejoramiento en el aprendizaje de la música y las habilidades para desarrollarla en el niño. En la siguiente gráfica se observa el promedio general del jardín de niños en cada uno de los parámetros evaluados, destacándose la diferencia existente entre la evaluación diagnóstica y la que expresa los resultados una vez concluida la innovación.



Gráfica 7.

Como podemos observar, en cuanto a la afinación, se elevó en un 21% lo que indica que los ejercicios previos para el canto han dado resultados favorables, aumentando la capacidad de ubicar auditivamente los tonos o la melodía de la canción para después entonarla correctamente en el canto.

Relativo a la memoria, se mejoró un 17% a nivel general, pero tan solo los pequeños de segundo la elevaron en un 36%, pues mostraban mayor dominio de la letra de las canciones.

La intensidad con que se cantaban las canciones fue el aspecto más favorecido por la propuesta, pues se mejoró un 27% al evidenciarse una calidad de sonido más clara y agradable en los cantos de los niños, Se observó que para la mejora de este aspecto influyó ampliamente el interés y el entusiasmo con que los niños y niñas acogían el canto con algunas de las acciones desarrolladas, como fue la introducción de cuentos y el planteamiento de las mismas a través de personajes.

Sobre la atención y la participación, se obtuvo 21% de progreso en este aspecto sin embargo, se observó un progreso más significativo en el segundo grado, pues de contar sólo con el 40% en un primer momento, se elevó a 75% lo que indica que el planteamiento de las actividades de acuerdo a su nivel de madurez y la ayuda del material didáctico, captó la atención y se propició la participación de los pequeños. Se considera que este aspecto ha marcado una gran diferencia en los demás parámetros de evaluación, pues al tener más interés, hay más atención lo que mejora el nivel de participación, hecho que mejora el aprendizaje de cualquier contenido y posibilita el desarrollo integral de los niños.

Relativo a la motricidad, la cual se elevó en un 10%, considerando que en la evaluación diagnóstica fue el aspecto más elevado, es decir, ya contaban con un nivel aceptable en este rubro. Por lo tanto se observó que sí se mejoraron aspectos motrices al participar en la interpretación de diversos instrumentos como

los panderos, las tablitas y movimientos diversos, como correr, saltar, bailar en juegos y mímica de varios cantos como simular otras personas, animales, vegetales o cosas.

Por lo tanto la evaluación realizada a los pequeños pertenecientes al jardín de niños, indica que los procesos educativos han sido transformados hacia la mejor enseñanza de la música mediante la adecuada planeación y acciones tendientes al cambio de la formación las concepciones respecto a la educación musical en preescolar.

d.- Las concepciones de las educadoras respecto a la innovación.

Para efectos de obtener las opiniones de las educadoras participantes en el proyecto, se ha elaborado y aplicado una encuesta en la que han manifestado diversas opiniones, observaciones con respecto al profesor de música y los alumnos, así como sugerencias para mejorar aspectos de la innovación en el campo musical.

Dentro de sus respuestas se han observado cambios en sus concepciones, con respecto a la finalidad de la educación musical, ya que una de ellas expresa que *“considero que los niños sacan sus emociones al moverse, cantar, bailar, los niños adquieren ritmo, secuencia, aprenden conocimientos musicales, etc.”*, pues anteriormente no se incluían dentro de las finalidades el aprendizaje de los contenidos musicales en las respuestas de la encuesta diagnóstica.

Por otro lado mencionan que las actividades implementadas han sido adecuadas pues describe la reacción de los alumnos como *“motivados y participativos”* otra de las docentes menciona al respecto que los pequeños se han mostrado *“atentos, participativos y contentos”* y en el mismo tenor, otra educadora manifiesta que se observó en los niños *“interés, motivación y participación”*, en este aspecto otra docente mencionó que los pequeños tenían *“interés al material*

que se presenta, empleando los conceptos que se abordan". De tal forma que corroboran lo expresado en el diario de campo de la investigadora, y lo manifestado por el maestro de música en el que la reacción de los alumnos ante tales actividades se ha descrito como de "interés y participación activa".

Respecto al maestro de música, las educadoras expresan coincidentemente que ha habido mejorías en su actuación docente especialmente en el ámbito de la planeación y la previsión de materiales de apoyo como parte de ello. Aquí algunas expresiones de ellas al respecto: *"Sí, ya trae planeada la clase", "mejor planeación en su clase y material llamativo", "Sí, más organización y mucho apoyo didáctico", "observo que ya maneja una planeación, evitando así el improvisar. Considero que ya se ha marcado objetivos en su sesión"*. De tal manera que el 100% de la plantilla docente ha observado tal transformación en el maestro de música sobre este aspecto de la enseñanza.

Con respecto a los resultados generales que se han obtenido con la innovación, expresan que ha sido *"muy buena, los niños disfrutan y aprenden"*, *"los niños estuvieron más interesados en la clase"*, por otro lado las respuestas se enfocaron a aspectos musicales al mencionar que *"los niños mostraron interés en las partes que conforman la música"* y también cuando se expresa que *"han manejado cualidades del sonido y de la música interesando al alumnado en la clase"* cuestión que se adentra en la concepción que se tiene de la música en preescolar, pues aunque en un principio se manifestaba un desconocimiento casi total por parte de las educadoras de las cuestiones musicales, ahora parecen expresarlas con facilidad.

Cabe mencionar que para reforzar lo expresado en las encuestas; en entrevistas no estructuradas, las educadoras han manifestado que los niños se sienten más motivados en la clase de música y que se les ha facilitado el aprendizaje de los conceptos de la música lo que repercute en su comportamiento

ya que su disciplina en clase se ha mejorado y han dejado de realizar ruidos estruendosos.

Por otro lado, los obstáculos presentados con respecto a algunas acciones de la propuesta, pues en un principio se diseñó una ficha de programación en que las educadoras habrían de comunicar al maestro de música necesidades relativas a actividades musicales para reforzar contenidos que se estuvieran trabajando dentro del aula. Dicha ficha en un primer momento fue bien recibida, sin embargo poco utilizada y finalmente se eliminó como un recurso viable, tal vez por falta de tiempo para elaborarla y por la rutina cotidiana.

e.- Factores de influencia.

Estos factores que influyeron para la realización de la innovación, se presentan en dos ámbitos, que son: las dificultades y los facilitadores. Una de las dificultades ha sido la elaboración de los materiales didácticos que, aunque no son caros sí requieren tiempo para su elaboración y al ser numerosos constituyen una inversión económica significativa. Sin embargo dándoles el cuidado adecuado es una inversión que puede rendir frutos un largo período de tiempo. Además, con la elaboración del libro de actividades ya no será necesario al menos el apoyo gráfico pues éste será incluido en el mismo, pero los instrumentos musicales y otros materiales sí han de ser requeridos para la realización de algunas actividades.

El tiempo de clase continúa siendo un aspecto que limita la aplicación de actividades, sin embargo, la planeación y organización escolar adecuada ha permitido aumentar el número de actividades en la clase. También las actividades profesionales del maestro de música dificultó la organización del tiempo para las sesiones de formación.

Por otro lado se sugiere que el maestro al inicio del ciclo escolar conozca todos los materiales existentes en el jardín de niños para la clase de educación

física, así como los instrumentos musicales con que cuenta para poder integrarlos en la planeación de diferentes actividades que requieran tales materiales.

Los factores que facilitaron de alguna manera el proceso, fueron los siguientes:

- El apoyo de la dirección, el cual fue incondicional, para la introducción de la investigadora en el contexto escolar durante las clases de música especialmente.
- El grupo ya constituido de docentes donde se observó unión y colaboración profesional, además de una disposición a realizar las actividades propuestas no sólo durante la clase sino fuera de ella.
- La actitud positiva de los profesores a ampliar sus roles y a mejorarlos en relación la educación musical.
- La experiencia de aprendizaje en grupo, y de que éste sirve de ayuda y soporte para realizar con empeño la mejora de la educación en lo que todos estamos interesados.

También podemos concluir que el equipo docente de educadoras y maestro de música ha decidido continuar aplicando la innovación en el siguiente ciclo escolar pues los resultados que obtuvieron fueron beneficiosos para sus alumnos y ha mejorado y facilitado su forma de llevar a cabo la educación musical en su jardín de niños, durante la clase de música.

B.- Las relaciones de las categorías dentro del proceso innovador.

1.- La planeación de la educación musical y la formación docente.

Cuando recibimos nuestra educación como docentes, nos instruimos en aspectos básicos para la educación, como lo es la planeación, sin embargo, hemos constatado que gran parte de las personas que laboran como maestros de

música, reciben poca información y formación en este sentido como lo podemos observar en el primer capítulo, es por ello que para realizar una adecuada planeación, es necesario tomar en cuenta aspectos como los que se han retomado a lo largo del segundo capítulo, como lo es el contenido que vamos a manejar, la metodología, las características de los alumnos y lo que en general plantea el curriculum.

En este sentido, en el caso particular en que nos ubicamos dentro de esta investigación, observamos que, la planeación ha resultado ser un factor de relevancia para que la planeación se realice adecuadamente, el hecho de que las reuniones en que se trataron los temas ubicados en el marco teórico, han sido (según lo ha expuesto el maestro de música), “realmente provechosos para mi preparación y así mejorar día con día”.

2.- La planeación de la educación musical y las concepciones.

Uno de los aspectos que aunque difíciles de tratar como son las concepciones o ideas que tenemos las personas con respecto a nuestra realidad, hemos de destacar que en un principio esta categoría se refería a las confusiones con respecto a la importancia y funcionalidad de la educación musical y a la responsabilidad de la planeación y conducción de la clase musical, en este sentido, podemos decir que una vez concluida la investigación, las concepciones se parecen más a la experiencia misma en que se desarrolló la innovación, pues aunque se menciona que la clase o las actividades al parecer no eran tan importantes para las docentes, ahora desde otra perspectiva me doy cuenta que sí, pues desde un principio se mostraron dispuestas a ejecutar el proyecto y a colaborar en la realización de las acciones, es por ello que las concepciones de la misma investigadora han sido modificadas,

Cabe destacar que las concepciones confusas que se presentaban en un principio se vieron modificadas radicalmente pues los roles de cada participante se

encuentran establecidos de una forma flexible, también es de relevancia que el proceso mismo de llevar a cabo una planeación adecuada, constante y coherente ha llevado a la reestructuración de esquemas con respecto a la educación musical, pues al ver los logros alcanzados en el aprendizaje de los alumnos ha motivado a los docentes a continuar realizándola y a mejorar el proceso de planeación y ejecución de actividades con los niños y niñas.

3.- La formación docente y las concepciones.

Los procesos formativos en el aspecto docente son procesos continuos. Con cada experiencia, con cada información nueva, nos estamos formando, por esta razón la formación que en esta ocasión estuvo centrada en el maestro de música no sólo se tomó en cuenta en las reuniones pedagógicas en que se estudiaron los aspectos del desarrollo del niño, la enseñanza musical y los contenidos a trabajar. En este sentido, el mismo proceso investigativo ofreció grandes oportunidades de formación para todos los participantes, incluyendo a la investigadora.

Dentro de este rubro, la formación que obtenemos cada día de nuestra vida se manifiesta en nuestro pensar y nuestro actuar, de tal manera que las experiencias adquiridas con la realización de la innovación, nos ha posibilitado modificar nuestras concepciones con respecto a la educación musical, su finalidad, su organización y estructuración como curso, etc. De esta manera, la relación de las tres categorías ya presentadas, conforma un triángulo interactivo.

D.- Las conclusiones finales en cada categoría.

Los resultados de las acciones ejecutadas dentro de la propuesta de innovación, se analizan en función de tres categorías, manifestadas en el primer capítulo: planeación, formación y concepciones. Se aclara que los resultados no se separan totalmente en cada una de tales categorías pues unas y otras se

entrelazan, de tal manera que las concepciones y la formación del docente inciden en su forma de planear y al modificarse este aspecto, los otros se ven influidos y afectados. También en las acciones enfocadas a la transformación de cada uno de tales aspectos o categorías, se ve influenciada la planeación (según lo hemos visto) de manera beneficiosa.

1.- La planeación de la educación musical.

La **planeación** ejecutada por el docente que imparte la clase musical se ha mejorado ampliamente, pues se observaron cambios significativos en el desarrollo de las clases de música como consecuencia de la una adecuada planeación. Entre las transformaciones más evidentes, han sido:

- El tránsito de la improvisación a la planeación.
- Precisión de objetivos en la planeación de cada una de las sesiones.
- Planteamiento de las actividades adecuado a la madurez infantil.
- Tratamiento didáctico a los conceptos musicales.
- Adecuación de actividades según las circunstancias.
- Anticipación de la utilización de materiales didácticos de apoyo en el método para potenciar la comprensión de los contenidos.
- Conocimiento de los contenidos para el aprendizaje de la música con una programación y secuencia previa.
- Evaluación y retroalimentación del proceso.

De acuerdo con estas observaciones realizadas en la etapa de ejecución, se ha manifestado en los actos del profesor de música, una transformación continua y progresiva de su práctica docente.

En relación a lo anterior, se observó que tras la culminación del plan de intervención, se ha hecho evidente el interés del profesor de música en continuar planeando adecuadamente sus clases con el apoyo de la investigadora.

2.- La formación docente pedagógica y musical.

En cuanto a la **formación** del maestro, las acciones relativas a su mejoramiento en que investigadora y profesor en diferentes sesiones trataron temas tales como el desarrollo del niño preescolar, la planeación, los contenidos y la didáctica de la música. Se observó:

- Interés por conocer los aspectos del desarrollo psicológico y físico de los niños de edad preescolar y así poder realizar una mejor selección de las actividades, así como la forma de plantearlas a los niños, graduando de esta manera el nivel de dificultad según la edad y madurez de los pequeños, acción que fue evidente al momento de realizar las clases, mejorando ampliamente la respuesta de los niños especialmente de segundo grado.
- Expresó amplio interés sobre el tema de la planeación desarrollado en otra de las sesiones para la formación en que se instó al docente a identificar los objetivos de enseñanza y los contenidos de cada sesión en relación al objetivo general de la propuesta y partir de ellos para la elección de las actividades a ser aplicadas y así diseñar una estrategia de enseñanza musical. Posteriormente se ha adentrado en el tema ya que como se ha mencionado anteriormente, el docente cursa la Licenciatura en Educación de la UPN.
- Amplia participación en la sesión donde se le instruyó sobre las habilidades a desarrollar en el niños con respecto a la música y adentrarse en la didáctica de la música integrando aspectos de varios métodos de enseñanza musical, tema sobre el cual mostraba amplio conocimiento aunque no enfocado a la pedagogía y la didáctica.

c.- Las concepciones sobre la planeación y la función del maestro de música en preescolar.

Relativo a las **concepciones** que poseía el maestro de música, éstas han cambiado en el sentido de que el docente:

- Manifiesta la importancia de planear con anticipación las clases en función de un objetivo.
- Ya no sólo asiste al plantel a realizar las clases, sino que implica a las educadoras en el proceso, al elaborar un disco compacto o grabaciones que apoyen a las educadoras en la enseñanza de las canciones relacionadas con otros contenidos escolares que se estén abordando, con los meses del año y las efemérides del momento.
- Con la propuesta de intervención, el profesor de música ha mejorado su actividad docente pues ahora conoce las finalidades de cada una de las sesiones con los alumnos.
- El profesor expresa la importancia de una secuencia de actividades en cada una de las sesiones para el cumplimiento de los objetivos.
- Menciona que el tiempo de la clase es mejor aprovechado tanto por él como por sus alumnos y que el material didáctico le ha facilitado la enseñanza de diversos aspectos musicales todo ello propiciando que los niños se vean más interesados y divertidos en la clase.

Es por ello que se considera que las concepciones del docente han sido transformadas y por lo tanto influye notoriamente en su manera de planear y conducir sus clases.

Por otro lado, las concepciones de las educadoras con relación a la educación musical han cambiado, pues ahora mencionan las cualidades del sonido y las partes de la música como contenidos fundamentales en las clases musicales, además sus observaciones acerca del desempeño del maestro de música y la reacción de los niños a las actividades implementadas ofrecen una visión optimista acerca de los resultados de la misma.

Por lo tanto, podemos decir que se han modificado procesos tales como la planeación ejecutada por maestro de música, pues ahora toma en cuenta los objetivos, la organización y selección de actividades, además se observa su formación profesional más complementada pues ya maneja la adecuación de las actividades a la madurez de los niños y niñas, también sobre la forma de planear y en cuanto a sus concepciones se han transformado en el sentido de la importancia de la planeación, la valoración de los niños como seres autónomos, aunque mantiene que la participación de las educadoras es limitada, se observó que mejoró la comunicación y la integración de las mismas en diversas acciones del proyecto.

Una vez concluido el análisis y la interpretación de los resultados, hemos de conocer la innovación aplicada, la cual ha sufrido algunas modificaciones para mejorar su forma y el cumplimiento de la misma. Ya que se agregaron actividades que pueden favorecer el aprendizaje de ciertos contenidos, también se modificó la estructura de disco compacto con canciones infantiles que en un principio se presentaba cada dos semanas conteniendo dos o tres cantos y ritmos para apoyar las clases de música y, en esta presentación final se encuentran compilados en uno solo los más representativos para el logro del aprendizaje de cada uno de los temas que contiene la innovación. También se agregaron imágenes que pueden ayudar para una mejor comprensión de los temas.

Por lo tanto el siguiente capítulo expresa la innovación en el ámbito de la educación musical que se encuentra integrada por las acciones que pretenden

mejorar la actividad docente en las categorías de planeación, formación y concepciones y, por las acciones tendientes a reflejar esa mejora en el aprendizaje significativo de la música por parte de los alumnos. Es por ello que el proceso de diseño de la innovación refleja un esfuerzo compartido de la investigadora y maestro de música principalmente y, para su aplicación con los alumnos, del profesor, educadoras y niños.

A.- Innovación en la educación musical.

El presente capítulo se encuentra conformado por las fases integrales de una innovación en el ámbito de la educación musical en preescolar, tendiente a mejorar la forma en que el docente de música ha de planear y la forma en que las educadoras han de contribuir en este rubro y también a que dicha planeación se encuentre influida por la formación docente y que, de este modo las concepciones confusas que se tienen acerca de la educación musical se vean transformadas de tal modo que dicha educación obtenga el tratamiento adecuado en el jardín de infantes.

Por otro lado, esta innovación se estructura en dos apartados fundamentales, 1.- El que se refiere a las líneas de acción en que se mencionan los actos a ejecutar por quienes integran la investigación como son la investigadora, el maestro de música y las educadoras. 2.- El que se refiere a la parte instrumental de la innovación donde se establecen los once temas en tres bloques a desarrollar con los niños y niñas. En el primero se define el rol de la investigadora, su conducta y responsabilidades frente a la innovación; en cuanto al docente se mencionan las acciones a realizar en relación a cada una de las categorías de la investigación, como son su formación, planeación y concepciones y; la educadora al igual que el maestro de música se establecen sus actividades para que se obtenga el mejor resultado con la ejecución de la innovación en cada una de las categorías.

Con relación al segundo apartado, se definirá la parte instrumental de la innovación, es decir, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a lograr con las actividades propuestas en que se denota una adecuada planeación de las mismas en función de la formación y las concepciones que se tienen de la educación musical, todo ello organizado en tres bloques, en el primero se desarrollarán seis temas, en el segundo, tres temas y en tercero sólo dos

temas; cada uno de los temas incluye los contenidos a desarrollar, así como las actividades y recursos materiales recomendados para el logro de los aprendizajes.

Enseguida se presentan los elementos primordiales para el desarrollo de la innovación destinada a mejorar la realidad problemática de la educación musical en el jardín de niños “Angelita Betancourt”.

1.- Objetivos de la innovación

a.- Objetivo general:

Coordinar el trabajo del maestro de música y educadoras con el fin de mejorar la planeación de la educación musical con acciones que repercutan la formación docente y una nueva concepción de la educación musical y de el papel que desempeña el profesor de enseñanza musical, todo ello reflejándose en un aprendizaje más significativo de la música en los alumnos del centro escolar.

b.- Objetivos específicos:

- Que el maestro de música se forme en relación a la planeación de las clases musicales y de esta manera planee, organice y coordine las actividades musicales dentro de su clase.
- Que las educadoras se integren en el proceso de planeación de la clase de música y que los contenidos trabajados en su planeación contribuyan con las actividades musicales en la clase de música.
- Que los niños y niñas aprendan más significativamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la música.

2.- Justificación.

La realización de una investigación en que se incluye la implementación de una innovación destinada a la transformación de las prácticas educativas, requiere por lo tanto, la formulación y ejecución de una forma de intervención de la práctica educativa en cuestión.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la presente propuesta de intervención responde a la necesidad de establecer los criterios para la acción y las mismas acciones que posibiliten la transformación de la práctica docente.

Es así que facilita a los actores que intervienen en su realización, la organización de las acciones y el conocimiento de los supuestos de que se parte para la implementación y evaluación de las acciones docentes en y fuera de la clase musical, así como los criterios para la reflexión y evaluación de la misma práctica docente dentro de la propuesta de intervención.

B.- Líneas de acción

1.- Para la investigadora.

Desde los rubros de la investigación-acción participativa, la investigadora, cubre una función de guía, orientadora, coautora y observadora de las acciones y actividades que se implementan dentro de la intervención.

Para que dicha función pueda ejecutarse es necesario que se integre con el personal docente sin realizar una acción de supervisión, si no más bien de observadora participante del proceso de transformación de la práctica docente en el aspecto de la educación musical.

Por lo tanto se requiere la realización de visitas constantes para la observación del proceso y ejecución de las actividades planeadas, así como para participar de momentos de reflexión sobre la eficacia y resultados de la intervención.

Cabe destacar que, aunque la investigadora ha de estar presente en cada una de las clases musicales y en ocasiones en otros días y momentos para visualizar el proceso y la forma en que la música se integra en la educación preescolar.

Por otro lado la investigadora ha de registrar el proceso, mediante el uso de un diario de campo que posibilite plasmar las impresiones de los sucesos más relevantes, ya sean obstáculos o bien los logros realizados. También se utiliza la cámara fotográfica para obtener imágenes de momentos especiales y relevantes para su integración en el informe final de la investigación.

2.- Para el maestro de música.

De acuerdo a la información relacionada con la problemática detectada principalmente en tres categorías denominadas como: planeación, formación y concepción, se han generado acciones tendientes a optimizar la acción docente en cada una de dichas categorías como lo observamos a continuación.

Con respecto a la **planeación**, categoría central de nuestra investigación se iniciaron diversas actividades, como ha sido:

Involucramiento del maestro de música en el diseño de la propuesta, lo que incluye:

- Constatar las fechas para la preparación de la propuesta con base en los días no hábiles y conmemorativas.

- Elección de objetivos adecuados y alcanzables para los alumnos.
- Selección de actividades para el logro de tales objetivos. Que implican juegos y cantos.
- Selección de materiales de apoyo.
- Participación en la elaboración de materiales de apoyo para las actividades.

Con respecto a la **formación** y autoformación del maestro de música, se realizan tres sesiones con la investigadora en las que se informa, instruye y forma sobre los temas:

- El desarrollo del niño preescolar.
- Los contenidos a desarrollar en la música.
- La pedagogía y didáctica de la música.

Relacionado a sus **concepciones** se destaca especialmente:

- La importancia de la música en el desarrollo del niño preescolar.
- La importancia del aprendizaje activo.
- La importancia de la comunicación con la educadora respecto a las actividades musicales.
- La planeación como aspecto fundamental para la adecuada enseñanza.

Por otro lado se ha visualizado el papel del maestro de música dentro de la intervención, como un factor importante pues desde nuestra perspectiva, en él recae la mayor parte del peso de la guía y dirección de las actividades dentro de la clase musical.

Es por esta razón la mayoría de las actividades planteadas en la parte instrumental están pensadas para que las realice el maestro de música con los niños y niñas preescolares.

De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que puesto que el docente musical es responsable en mayor medida del éxito de tales actividades, es necesario que se encuentre motivado y dispuesto a la transformación y mejoramiento de su práctica docente y por ello se ha integrado mayormente en la realización de la presente propuesta de modo que ha participado en la selección, planeación y enfoque de las actividades a implementar.

Es importante señalar que el maestro de música no sólo dirige las actividades con los alumnos y alumnas, sino que, además impulsa y orienta las acciones que las educadoras realizan para apoyar su trabajo ya sea dentro de la clase de música como fuera de ella. Es decir, el docente musical posibilita a sí mismo el cumplimiento de sus finalidades educativas hacia con los niños y niñas integrando a las educadoras cuando sea necesario.

3.- Para la educadora.

Las funciones de las educadoras dentro del jardín de infantes son numerosas y altamente exigentes. Pero en esta ocasión sólo nos centramos en lo referente a la enseñanza de la música y sus usos, dentro de la clase musical como fuera de ella.

Respecto a lo anterior, la educadora es la guía principal de las acciones que se realizan en el ámbito escolar, sin embargo cabe destacar que al contar con el apoyo de un especialista en la materia, que en este caso es el maestro de música, éste soportará un peso más elevado en cuanto a la dirección de las actividades sin olvidar que la educadora también es responsable de que se logre un aprendizaje significativo en los alumnos. Sin embargo hay que destacar que la educadora ha de cumplir con unos propósitos ya planeados y que la clase de música es un importante espacio donde puede trabajar en el logro de esos objetivos. Por lo tanto es relevante que la educadora manifieste al maestro de música cuáles son los propósitos que tiene planeados para favorecer en la clase musical, de manera que tanto las intenciones del maestro como de la educadora puedan cumplirse.

Es por lo anterior que se han designado como acciones tendientes al favorecimiento del aprendizaje de la música desde la actividad de las educadoras las siguientes:

Con relación a la **planeación**, las educadoras han de participar especialmente en acciones tales como:

- Memorizar anticipadamente la letra de las canciones a ejecutar en la clase musical con los y las alumnas.
- Comunicar al maestro de música sobre los contenidos que desea sean reforzadas con actividades musicales para su mejor comprensión.
- Participación en la selección de los contenidos a desarrollar en la clase de música.

Con respecto a la **formación** musical de las educadoras se informó sobre:

- Los contenidos musicales a desarrollar en preescolar. Conceptuales, procedimentales y actitudinales, especialmente los referentes a la educación musical.

En relación a la transformación de las **concepciones** sobre educación musical se trabajó en relación a lo siguiente:

- La importancia de la música para el desarrollo del niño preescolar.
- Las posibilidades de las actividades musicales en la enseñanza de otros contenidos.
- La música como una asignatura de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Además la participación de las educadoras dentro de las clases musicales especialmente para:

- Cooperar en el desarrollo de las actividades realizadas en la clase de música.
- Intervenir en la corrección metodológica de actividades propuestas por el maestro de música.

Todo ello nos habla de las acciones que, con respecto al mejoramiento en cada una de las categorías del problema, habrá de ejecutar cada una de las partes investigadora y docente dentro del desarrollo de la innovación, cabe destacar que para que esto sea posible se requiere ante todo de la voluntad de cada integrante para que dicha innovación tenga éxito. Es por

ello que en seguida se muestran las acciones emprendidas con los niños y niñas para lograr un aprendizaje significativo de la música. Dichas actividades que corresponden a contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal de la música corresponden a un proceso de diseño, en el cual se vieron involucrados los principios constructivistas, se retomaron aspectos de diversos métodos de enseñanza musical y, que en este proceso de planeación de la educación musical que el maestro de música y educadoras cambiaron concepciones sobre éste rubro. Es de relevancia mencionar que, esta parte de la innovación se encuentra modificada, pues se han mejorado algunos aspectos y se han incluido otras actividades.

C.- Organización y secuencia de contenidos y actividades.

El siguiente apartado se refiere a la parte instrumental de la innovación y en él se mencionan los distintos contenidos a lograr y así como las actividades propuestas para tal efecto.

Es en esta secuenciación de contenidos y actividades que se evidencia el trabajo de planeación para poder diseñarla y ponerla en práctica con los pequeños del jardín de niños y por lo tanto la formación de quienes han contribuido en la selección, organización y presentación de la misma y la importancia que le otorgan dentro de la educación preescolar.

De este modo, la innovación en el sentido instrumental se encuentra estructurada por once temas (seleccionados de acuerdo con la estructura y componentes de la música y para desarrollar la apreciación de la música como elemento cultural) ubicados en tres bloques de contenidos todos ellos denominados como un solo proyecto titulado **“Hablemos con la música”** en que se integran principalmente la literatura como medio de introducir a los niños y niñas en cada uno de los temas y diversas actividades que han de posibilitar el trabajo de contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales mencionados

en cada uno de los temas a desarrollar, por ello presentamos un cuadro en el que se mencionan los tres bloques de contenido y específicamente los referentes a la parte conceptual, procedimental y actitudinal del proyecto a ejecutar.

Hablemos con la música

Temas	Contenidos		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
BLOQUE 1			
<p>Sonido silencio y ruido. Cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La diferencia entre sonido y silencio • Sonido: Elemento constitutivo y fundamental de la música. Todo lo que percibe nuestro oído. • Silencio: ausencia de sonido. También fundamental en la música. • La diferencia entre sonido y ruido • Sonido: Elemento constitutivo y fundamental de la música. Todo lo que percibe nuestro oído. • Ruido: Sonidos complejos. Estruendosos. • La medida de los sonidos. • Duración: largo y corto. • Intensidad: fuerte y débil. • Relaciones más importantes entre las cualidades del sonido y los elementos de la composición musical: • intensidad-dinámica y expresión • Altura: grave, medio y agudo. • Timbre: instrumentación. Unión de varios timbres, de la naturaleza, objetos diversos. • Relaciones más importantes entre las cualidades del sonido y los elementos de la composición musical: • timbre- instrumentación y fuentes sonoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de instrumentos y partes del cuerpo que permitan controlar las posibilidades sonoras y musicales. • Utilización de instrumentos y partes del cuerpo que permitan controlar las posibilidades sonoras y musicales. • Utilización de diversos objetos de reúso como herramienta para producir sonidos con o sin finalidad musical. • Utilización de diversos objetos de reúso como herramienta para producir sonidos con o sin finalidad musical. • Discriminación, reconocimiento y selección de sonidos graves y agudos. • Utilización con finalidades expresivas y creativas, de las posibilidades, sobre todo tímbricas, de los diversos materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la potencialidad del lenguaje musical como elemento de comunicación, conocimiento y placer. • Valoración de la música como puro juego acústico sin voluntad semántica. • Valoración de la música como un lenguaje no verbal. • Valorar las posibilidades estéticas de los sonidos. • El goce por la producción expresiva. • Actitud favorable en relación al uso de recursos musicales. • Interpretación atenta y consciente que articule y fomente la contribución personal a las tareas comunes. • Valoración de la interpretación musical como una actividad eminentemente comunitaria.

BLOQUE 2			
<p>Elementos estructurales de la música: ritmo, melodía, armonía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El ritmo como distribución en el tiempo. • Relaciones más importantes entre las cualidades del sonido y los elementos de la composición musical: <ul style="list-style-type: none"> • duración-ritmo • La melodía como sucesión de alturas. Sonidos colocados a diferentes alturas. • Relaciones más importantes entre las cualidades del sonido y los elementos de la composición musical: <ul style="list-style-type: none"> • altura-melodía • Armonía: La simultaneidad sonora. El sentido vertical de la polifonía en relación al horizontal de la melodía. • La instrumentación como combinatoria tímbrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación e interpretación musical individual y colectiva. • Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación. • Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones. • Investigación de elementos tímbricos que permitan avanzar en el trabajo sobre las cualidades del sonido y sobre los instrumentos musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la comprensión estructural de la música como vía para el desarrollo de la capacidad de abstracción. • Valoración del sentido y el valor de las aportaciones de cada uno en ésta actividad común. • Identificación de las relaciones entre la música -en tanto a la producción artística- y el placer del oyente, el creador y el intérprete. • Sensibilización en la relación a la complejidad del lenguaje musical. • Aceptación del hecho que los resultados globales están en consonancia con el trabajo individual realizado previamente por cada uno.
BLOQUE 3			
<p>El Canto: la música de mi voz. Las Formas musicales: ¿Vals o rock?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La voz humana como instrumento musical. • Conocimiento del registro y timbre de su propia voz, de las voces de sus compañeros y maestra o maestro. • Los cuidados de la voz. • El tema musical como unidad. Binaria y ternaria. (presentación, desarrollo, clímax y conclusión.) • Géneros y estilos: vocal e instrumental, música popular, folklórica, académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de sonidos con voces e instrumentos. • Discriminación de voces de diferente registro. • Reconocimiento de trozos musicales de diferente época y estilo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la participación activa en el hecho musical • Aplicación de criterios globales y únicos, supeditando los particulares a los de la colectividad. • Valoración de la música como elemento cultural: • Valoración del hecho musical dentro de la propia educación.

CONCLUSIONES

La presente investigación realizada en el campo de la educación musical en preescolar ha representado un logro tanto para el campo de la investigación como para el mejoramiento de la educación musical en dicho nivel educativo. Para llegar a la formulación de las actuales conclusiones, primeramente se diseñó el proceso de investigación, donde se eligió la metodología a emplear y la preparación del campo de estudio, los permisos correspondientes y ante todo con charlas y entrevistas informales con los actores que entonces se pretendía participaran en el proceso, como fueron, el maestro de música, las educadoras y la directora del plantel, así como de la inspectora de la zona escolar a la que pertenece el plantel; posteriormente se inició con la realización de observaciones en las clases de música una evaluación a los alumnos en los parámetros de entonación, memoria, intensidad, participación y atención en clase y motricidad, la entrevista a cinco maestros de educación musical, y la encuesta a las educadoras. Una vez obtenidos, los datos fueron procesados, analizados e interpretados, conduciéndonos a una problemática centrada en tres categorías que fueron: La inadecuada planeación de las clases, la formación docente centrada en la interpretación del instrumento musical y las concepciones confusas sobre la educación musical y la función del profesor de música en el centro de educación preescolar.

Una vez que se establecieron las categorías del problema, se investigó ampliamente a nivel teórico sobre otras investigaciones que nos pudieran apoyar en el sustento de dicho problema, así como en la postura de diferentes autores sobre los conceptos básicos musicales que nos apoyaran en la elaboración de una innovación, de la misma manera se retomaron aspectos tan importantes como la forma en que el niño desarrolla su aprendizaje y, en respuesta a ello, la manera en que como docente podemos potencializar el aprendizaje significativo; en este sentido se indagó con respecto a los tipos de contenidos que hay que trabajar y finalmente el tipo de evaluación que se aplicó.

Con las bases teóricas pertinentes se diseñó una innovación tendiente a mejorar la planeación de la educación musical en el plantel, a enriquecer la formación del maestro de música en aspectos musicales, pedagógicos y didácticos y a desarrollar nuevas concepciones sobre la educación musical y la función del maestro de música. Esta innovación que se enfoca a estas categorías, se ve reflejada en actividades planeadas adecuadamente, con objetivos y contenidos específicos, y por lo tanto en un aprendizaje más significativo de la música en los alumnos y alumnas.

Lo anterior lo podemos mencionar gracias a que se observó detalladamente el proceso, se realizaron nuevamente evaluaciones a los alumnos, se entrevistó al maestro de música y se encuestaron a las educadoras. Obteniéndose resultados que, tras analizarlos e interpretarlos, nos presentan una visión optimista sobre las condiciones en cada una de las categorías de la investigación al final de la aplicación de la innovación.

Tras este resumen del proceso investigativo constatamos el logro del objetivo general de la investigación de los objetivos específicos, los cuales están enfocados a la caracterización de la problemática, la investigación documental y el diseño, aplicación y evaluación de una innovación para un aprendizaje significativo de la música, cuestiones que, como se ha expresado fueron realizadas satisfactoriamente.

Con respecto a lo anterior, habremos de recordar que, al inicio de la investigación se formularon diferentes preguntas una de ellas cuestiona si la planeación de la educación musical enriquecería la formación del maestro de música; a este respecto, las acciones emprendidas en la innovación en que el maestro se internó en el estudio de la características del aprendizaje de los niños preescolares y la enseñanza de tipo constructivista, la evaluación y tomando todo ello en cuenta al momento de planear sus clases, podemos decir que esta situación es un hecho.

En este sentido también se cuestionó si la adecuada planeación de las clases musicales influiría en las concepciones sobre la educación musical y la función del maestro de música en preescolar; en este sentido se observó y el mismo profesor expresó al igual que las educadoras que, al planear adecuadamente sus clases, considerando los objetivos y los contenidos a trabajar, el docente se posiciona en el preescolar no como un acompañante musical, sino como maestro de música de tal manera que al expresar su objetivo general como el de lograr el aprendizaje de la música en sus alumnos, la clase se replantea al dejar de ser la clase de ritmos, cantos y juegos y tomando su lugar como clase de música.

Una más de las cuestiones planteadas expresa si la formación docente mejoraría la planeación de las clases de música y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, es decir, un docente preparado, planea adecuadamente sus clases y por ello la formación del maestro de música fue un aspecto fundamental en la innovación, de tal manera que, con esta preparación, el docente mejoró ampliamente la planeación de sus clases, reflejándose en un aprovechamiento satisfactorio en sus alumnos.

La última cuestión hace alusión al método investigativo al mencionar si es mediante la investigación-acción participativa que podemos intervenir el proceso educativo para mejorar la educación musical y así lograr un aprendizaje más significativo en esta área. Con relación a ello es importante señalar que, la investigación-acción, nos permite, además de conocer la problemática en un contexto específico, realizar acciones en dicho contexto, tendientes a darle solución o simplemente mejorar la situación problemática, ya que, para un investigador es enriquecedor conocer las aplicaciones teóricas como prácticas de sus investigaciones y si además de ello se rodea de colaboradores quienes viven la situación problemática se potencializan las oportunidades de éxito.

Finalmente nos remitimos a las hipótesis manifestadas en un principio que representaron el hilo conductor de la investigación, las cuales sin el afán de ser

comprobadas han sido corroboradas (en párrafos superiores) al momento de responder las preguntas de investigación. Todo ello lo podemos observar en el cuadro siguiente:

Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Conclusiones
<p>-¿El proceso de planear adecuadamente la educación musical enriquecerá la formación del maestro de música?</p> <p>-¿La planeación de las clases musicales que determine los objetivos, contenidos y actividades relacionadas, influirá en las concepciones sobre la educación musical y la función del maestro de música en preescolar?</p> <p>-¿La formación docente con bases didácticas y pedagógicas, mejorará la planeación de las clases de música y el aprendizaje de los alumnos y alumnas?</p> <p>-¿Es mediante la investigación-acción participativa que podemos intervenir en el proceso educativo para mejorar la educación musical y así lograr un aprendizaje más significativo en esta área?</p>	<p>-Caracterizar la problemática relacionada con la enseñanza de la música en el nivel preescolar específicamente en las clases de música en un jardín de niños y así diseñar una intervención pedagógica que mejore la planeación, formación y concepciones respecto a la enseñanza y que después de evaluada integre una experiencia de investigación-acción participativa que ofrezca una oportunidad de optimizar la actuación docente en éste rubro.</p> <p>-Diagnosticar la problemática en torno a la enseñanza de la música de un jardín de niños específico, especialmente durante la realización de las clases de música.</p> <p>-Estudiar los diferentes métodos para la enseñanza de la música y su relación con el desarrollo integral de los niños y niñas.</p> <p>-Elaborar y ejecutar un plan de intervención que integre aspectos innovadores en la realidad estudiada que respondan a la problemática</p>	<p>-Al planear en función de contenidos de enseñanza musical organizados, se favorece en desarrollo integral del niño.</p> <p>-La planeación basada en objetivos, contenidos y selección de actividades musicales incidirá en la formación y concepciones del docente que lo llevará a favorecer el aprendizaje significativo de las cualidades y elementos estructurales de la música.</p> <p>-La formación y preparación del maestro de música en aspectos como el desarrollo del infante y la enseñanza de corte constructivista, mejorará ampliamente su planeación y por lo tanto el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.</p> <p>-La experiencia de participar en una investigación-acción favorece la formación del profesor y el trabajo colegiado entre el maestro y la educadora.</p> <p>-La investigación-acción participativa en un problema específico promueve la integración de</p>	<p>-Se logró caracterizar la problemática existente en la educación musical en preescolar en un caso específico, investigar teóricamente sobre el tema, diseñar, aplicar y evaluar una innovación para el mejoramiento de la problemática y por lo tanto:</p> <p>-La planeación del maestro mejoró ampliamente al diseñar <i>actividades coherentes con los objetivos y contenidos, tomando en cuenta los fundamentos de la pedagogía constructivista.</i></p> <p>-La necesidad de planear tomando en cuenta los objetivos, contenidos y actividades, incitó al profesor a poseer una mejor formación docente en aspectos pedagógicos.</p> <p>-El hecho de planear incluyendo objetivos, contenidos y actividades, cambió la concepción que se tenía del maestro de música, dejando de ser acompañante musical y su clase no es de ritmos cantos y juegos, sino clase de música.</p> <p>-La planeación basada en objetivos,</p>

	<p>diagnosticada y permita el mejoramiento de las clases de música, especialmente en el aspecto de planeación mediante un proceso de formación y modificación en las concepciones.</p> <p>-Evaluar y redefinir el plan de intervención permitiendo la creación de una innovación destinada a mejorar la actividad docente musical en los centros preescolares a través de la formación docente, una adecuada planeación de las clases y la apreciación de la música como un factor que influye en el desarrollo integral del educando.</p>	<p>intereses educativos en la planta de profesores.</p> <p>-El obtener beneficios a corto plazo con la intervención inmediata al diagnóstico de un problema, coadyuva a modificar concepciones en relación al área estudiada, en este caso la música.</p>	<p>contenidos y actividades de la educación musical mejoró significativamente el aprendizaje de la música en los alumnos y alumnas.</p> <p>-La investigación acción participativa incitó a los actores a participar en el proceso de mejorar su situación problemática y tras la aplicación de la innovación a continuar con las acciones de planear adecuadamente por iniciativa propia.</p>
--	--	---	---

De este modo, la investigación aquí presentada aportó un valiosos conocimientos y experiencias acerca de cómo se establecen las relaciones personales dentro de las clases de música para la investigadora y todos quienes participaron en el desarrollo de la misma; también hemos podido reflexionar acerca de la importancia de la conexión entre la planeación, formación y concepciones, observando su rendimiento de tipo analítico, capacitador y de acción hacia el mejoramiento de la educación musical.

Es igualmente importante mencionar que la tarea de resolver la problemática ha elevado el compromiso de los actores participantes para seguir mejorando su labor educativa y así continuar un proceso que, con esta investigación ha marcado su comienzo.

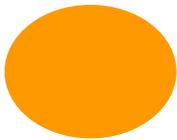
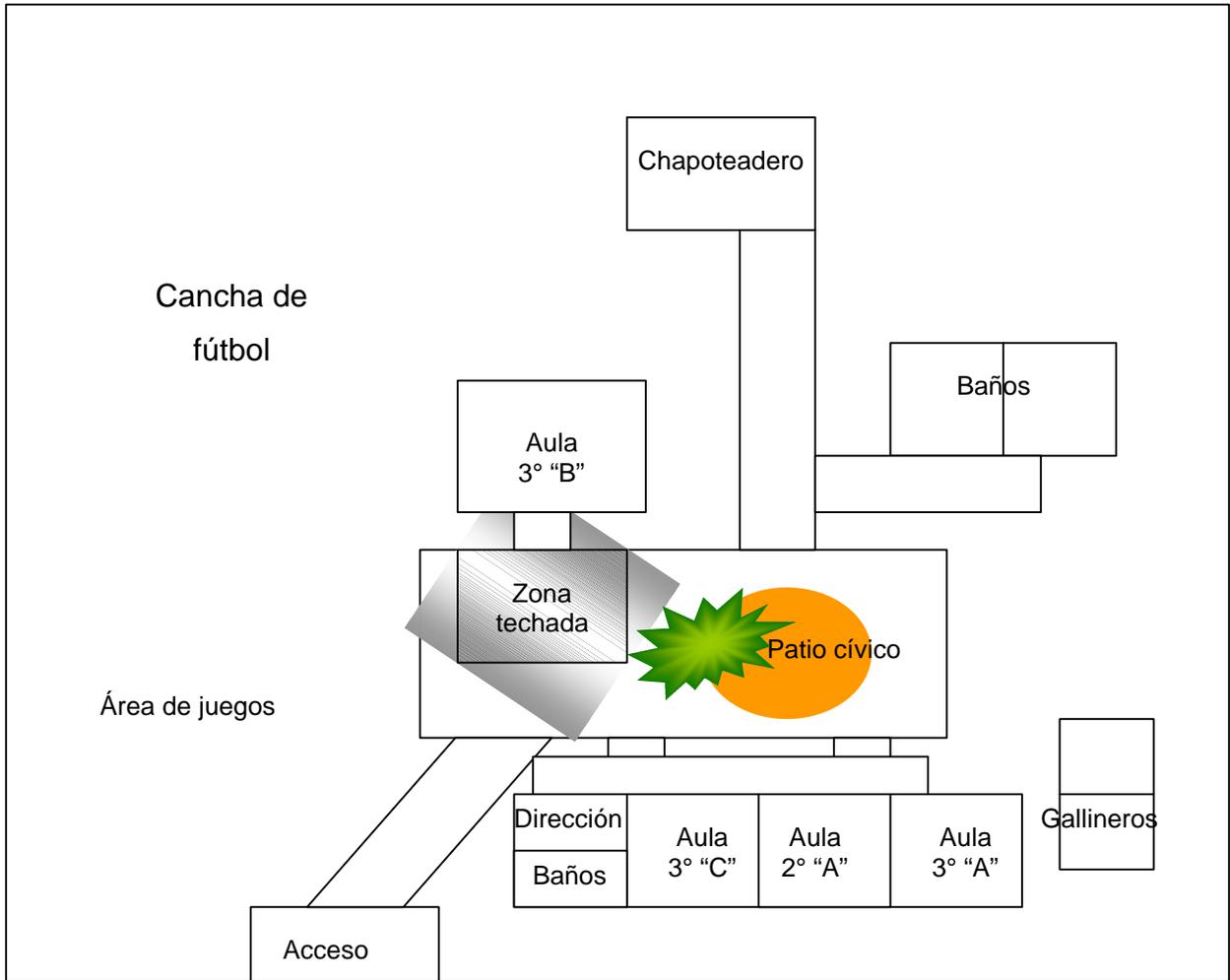
Todo ello nos presenta nuevos cuestionamientos sobre la educación musical y sobre la investigación en este ramo de la educación, pues ¿La

innovación puede adecuarse a otros contextos para su aplicación?, ¿De qué manera?, ¿De qué manera se puede incitar a realizar investigación en el ramo de la educación musical en preescolar en nuestro país?.

Finalizamos con la pretensión de que esta investigación contribuya al desarrollo nuevos conocimientos sobre la situación de la educación musical, su ejecución en los planteles de educación preescolar y en ejercicio de una alternativa de solución. Además de acrecentar el bagaje teórico con respecto a la investigación misma.

ANEXO 1

Croquis del centro escolar.



Área donde se realiza regularmente la clase de música.

ANEXO 2

Instrumento de cuestionario aplicado a las educadoras pertenecientes al jardín de niños “Angelita Betancourt” destinada a obtener un diagnóstico breve sobre la situación de la educación musical en su centro escolar y recabar información acerca de las necesidades y sugerencias de las educadoras a este respecto.

¿Qué es la música?

¿Cómo beneficia al niño?

¿Su jardín de niños cuenta con acompañante musical? Si_____ No_____

¿Cree que el tiempo destinado durante la semana para la clase de música, es el suficiente? Si_____ No_____ ¿Por qué?

¿Es importante para usted la educación musical? Si_____ No_____ ¿Por qué?

¿Cómo describiría una clase de educación musical?

¿Es así como debería ser dicha clase?

¿Actualmente detecta una problemática relacionada con la educación musical?
Si_____ No_____ ¿Cuál?

Desde su punto de vista, ¿De qué manera se daría solución al problema?

¿Realiza actividades fuera de la clase de música? No_____ Si_____

Varias veces por semana_____

Una vez por semana_____

2 veces al mes_____

1 Vez al mes_____

Otro intervalo_____

¿Mantiene comunicación con su acompañante musical que le permita favorecer aspectos en el desarrollo del niño que usted haya planeado?

¿Toma en cuenta la educación musical dentro de su planeación? Si_____

No_____ ¿Cómo lo hace?

¿Qué método o apoyos utiliza para la enseñanza de la música dentro del aula?

ANEXO 3

Instrumento de cuadro comparativo para la ejecución de la reducción de datos y categorización de la información recabada con la aplicación del cuestionario a las educadoras. Consta de las preguntas realizadas y las respuestas textuales.

Pregunta	Respuesta
¿Qué es la música?	Es el arte de combinar sonidos con el tiempo.
	Es el arte de combinar sonidos con el tiempo.
	La música en educación preescolar es una herramienta muy valiosa para el desarrollo integral del niño pues mediante el canto y el juego es más fácil llegar al conocimiento.
¿Cómo beneficia al niño?	Introduciendo al niño a las Bellas Artes para desarrollar su educación estética.
	De manera sensorial, así como lo enseñamos a conocer sonidos musicales.
	Le permite expresarse abiertamente, de manera amena, y llegar al aprendizaje más fácilmente.
¿Es importante para usted la educación musical?	Sí, porque además de introducirlo a las Bellas Artes permite un desarrollo integral del alumno.
	Sí, nos permite aprender a conocer y leer los sonidos que en conjunto hacen música.
	Sí, Cómo ya dije antes, su importancia radica en que le proporciona al niño la oportunidad de acercarse al conocimiento de la manera más agradable para él.
¿Cómo describiría una clase de educación musical?	Un espacio donde a través del ritmo, cantos y juegos los alumnos amplían su vocabulario, desarrollan su aparato neuromotor, desarrollan sensopercepciones, la memoria, creatividad la atención, su coordinación se socializan, canalizan su agresividad, desarrollan su fantasía e imaginación y crean el gusto por la música, danza.
	La verdad no tengo idea.
	Desconozco el programa de música, no sé cómo debería desarrollarse, pero iniciamos con saludo, coro de aseo, coro del mes y juego.
¿Es así como debería ser dicha clase?	Sí
	No
	No lo sé pues desconozco el programa.
¿Actualmente detecta una problemática relacionada con la educación musical?	Sí, pocas horas al mes, idear formas para motivar y hacer atractiva la sesión, buscar vincular los propósitos, conocimientos y prácticas con lo abordado en la sesión, falta promover la orquesta infantil, los cuantos musicados, el concierto infantil, los ritmos con los alumnos cas.
	Sí.
	Sí, no se cuenta con el material necesario para llevarla a cabo, desconozco el contenido del programa.
Desde su punto de vista, ¿De qué manera	Ampliar a por lo menos dos sesiones de 30 minutos a la semana, se cuente

se daría solución al problema?	con una organización y planeación anticipada de los coros, juegos y ritmo a desarrollarse, involucrar al acompañante musical en las características evolutivas del infante para que a través de su acompañamiento el niño esté realmente motivado, mantener comunicación eficaz docente-acompañante-plantel con el fin de saber cómo apoyar en los contenidos que se manejan con el grupo. Involucrando actividades mencionadas en el último renglón de la pregunta anterior.
	Dedicando más horas a la semana y con personal y material suficiente.
	Solicitando el programa de música para conocerlo y saber cómo debe desarrollarse una clase y buscar la posibilidad de que se dote de material necesario. Que los acompañantes musicales se apeguen al programa de música.
¿Mantiene comunicación con su acompañante musical que le permita favorecer aspectos en el desarrollo del niño que usted haya planeado?	Muy escasa debido al poco tiempo que asiste al plantel.
	Es la primera vez que voy a trabajar con él, ya que los jardines foráneos carecemos de este personal.
	Muy poca.
¿Toma en cuenta la educación musical dentro de su planeación?	Sí, cuando a través de alguna actividad musical se favorece alguno de los conocimientos y/o prácticas habituales abordarse.
	Sí, con el libro de música de un curso que nos impartió la maestra Cheli a las foráneas.
	Sí, En las actividades se busca una vinculación con el tema que se está viendo, incluyendo cantos y juegos que lo apoyen.
¿Qué método o apoyos utiliza para la enseñanza de la música dentro del aula?	Toc, toc y audiocuentos y coros infantiles.
	Toc, toc, y material de cantos que yo tengo.
	Macarsi, y Toc, toc. Son buenos si se aplican como se debe.

ANEXO 4

Instrumento utilizado como guía de preguntas para la aplicación de la entrevista a los 5 maestros de música la cual estuvo destinada a proporcionar un breve diagnóstico de la situación de la educación musical en los jardines de niños y a recopilar información sobre diferentes aspectos de la misma. (Concepciones, planeación, adaptaciones curriculares, etc.)

¿Cómo concibe la música?

¿Cómo la relaciona con la educación?

¿En su formación profesional tuvo asesoramiento para impartir música a niños pequeños?

¿En qué método, manual o documento basa su práctica docente?

¿Cómo realiza actualmente su planeación?

¿En su planeación, adapta actividades? ¿Cómo lo hace?

¿Para usted se relaciona la música con otras áreas del conocimiento? ¿Con cuales?

¿Utiliza materiales para realizar sus clases? ¿Cuáles?

¿Qué piensa sobre la situación actual de la educación musical en los jardines de niños?

¿Cree que los apoyos didácticos y metodológicos de la educación musical en preescolar van acorde con sus necesidades y la realidad actual? ¿Por qué?

¿Desea agregar algunos comentarios y/o recomendaciones?

ANEXO 5

Instrumento para la reducción de datos y categorización de la información proporcionada por los maestros de música en las entrevistas que se les aplicó. Consta de las preguntas efectuadas y un resumen de las respuestas realizadas por los docentes.

Pregunta	Respuestas
¿Cómo concibe la música?	Expresión, comunicación, lenguaje universal, idioma.
	Terapia, encaminada al desarrollo del niño.
	Excepcional, sobrenatural, da muchas satisfacciones.
	Elemento necesario para el desarrollo motor e intelectual de los niños.
	La más bella de todas las artes y desarrolla la imaginación.
¿Cómo la relaciona con la educación?	Sensibiliza al niño, los hace nobles, sensibles y favorece hábitos.
	Es una enseñanza básica, es elemental saber escuchar y coordinar.
	Se relaciona mucho en el desarrollo de los niños y en los temas que se abordan.
	Es básico, desarrolla habilidades artísticas y desarrollo del lenguaje.
¿En su formación profesional tuvo asesoramiento para impartir música a niños pequeños?	Agregando a las letras de las canciones el contenidos que se quiere enseñar.
	Sí, en Bellas Artes estudié pedagogía, psicología, posteriormente cursos de mejoramiento profesional.
	Sí, asistí a cursos.
	Como músico no, pero actualmente si lo estoy teniendo mensualmente en los talleres de la SEP.
	Sí, un curso.
¿En la escuela de música hay materias relacionadas con la educación , pero algo específico, no.	En el manual de música y movimiento.
	En los cursos y en la experiencia.
	No recuerdo el nombre, pero es el que utilizan todos los maestros de preescolar.
	En el manual de música y movimiento que va en apoyo de las educadoras.
	En el manual de música y movimiento, macarsi y lo que la educadora pida.
¿En qué método, manual o documento basa su práctica docente?	Por año y mensual, tengo en cuenta las fechas, efemérides y proyecto.
	Por objetivo mensual dividido en semanas.
	Mensualmente.
	Las realizo en conjunto con las educadoras de acuerdo a las actividades y proyectos que ellas llevan.
	Por semana, pero hay meses que se dedican a actividades sociales y festivas. Al inicio del año primero se educa el oído del niño, después se trabaja el ritmo, instrumentos y práctica coral.
¿Cómo realiza actualmente su planeación?	Por año y mensual, tengo en cuenta las fechas, efemérides y proyecto.
	Por objetivo mensual dividido en semanas.
	Mensualmente.
	Las realizo en conjunto con las educadoras de acuerdo a las actividades y proyectos que ellas llevan.
	Por semana, pero hay meses que se dedican a actividades sociales y festivas. Al inicio del año primero se educa el oído del niño, después se trabaja el ritmo, instrumentos y práctica coral.
¿En su planeación, adapta actividades? ¿Cómo lo hace?	Sí, según el estado de ánimo de los niños o de mí mismo.
	Sí, según lo que está viendo la educadora.
	Sí, a veces al llegar la quincena ya se agotó dicha planeación y hay que salirse del plan.
	Sí, de acuerdo a la clase de la educadora.
	Sí, adecuando las actividades a las necesidades de la educadora con alguna actividad que me fuera significativa.

¿Para usted se relaciona la música con otras áreas del conocimiento? ¿Con cuales?	Se vincula con todo, como matemáticas y civismo.
	Sí, con la psicomotricidad y con los días festivos y matemáticas.
	Sí, siempre, en un juego o coro, se vincula con todo.
	Sí, para las matemáticas pues al llevar la rítmica desarrollan un intelecto psicomático y con la lecto-escritura.
	Sí, con todo, matemáticas, lo historico-social, educación física, en juegos y canciones.
¿Utiliza materiales para realizar sus clases? ¿Cuáles?	Sí, botellas de diferentes tamaños, palitos, piedras, panderos, aunque se tienen pocos.
	Instrumentos de percusión y láminas
	En algunos jardines, no en todos, utilizo globos, botellas.
	Láminas
	Sí, en ocasiones instrumentos de percusión, tablitas, panderos y hasta piedras ya que falta material en algunos jardines.
¿Qué piensa sobre la situación actual de la educación musical en los jardines de niños?	Dispareja en el programa y su utilización. En la preparación de los maestros.
	Falta apoyo para la compra de materiales
	Estamos actualizados los acompañantes pero falta material.
	Está muy degradada.
	Se le da poco valor al a educación musical, falta cultura musical y existe poco tiempo para la clase.
¿Cree que los apoyos didácticos y metodológicos de la educación musical en preescolar van acorde con sus necesidades y la realidad actual? ¿Por qué?	No, están fuera del contexto no es adecuada la metodología.
	Sí, van acorde con las necesidades que tenemos.
	No, no son suficientes.
	Nunca va a ser suficiente pues cambia la situación. La SEP debe dar cursos impartidos por otros maestros y enriquecer.
	Sí, se pueden aprovechar pero están ya muy atrasados, habría que actualizar los planes y programas.
¿Desea agregar algunos comentarios y/o recomendaciones?	Dar más tiempo para las clases.
	Dar apoyo para capacitarnos, la preparación es fundamental.
	No dejar de estudiar, actualizarse.
	Que se den cursos más constantes.
	Que se valore más la música que haya más maestros y más horas para cada jardín pues el tiempo no ajusta.

ANEXO 6

Planes y programas que han cursado la mayoría de los maestros de música que laboran en el nivel preescolar.

Plan de estudios 1

Instituto Nacional de Bellas Artes.			
Centro de Educación Artística “Juan Rulfo”			
Plan de estudios: Bachillerato de arte y humanidades.			
Eligiendo la especialidad en música.			
Semestre	Asignatura	Semestre	Asignatura
1 y 2	Matemáticas	3 y 4	Matemáticas
Científica	Química	Científica	Biología/ecología
	Taller de lectura y redacción		Física
	Literatura universal		Literatura mexicana
	Métodos de investigación		Filosofía
	Historia de la cultura		Historia de México
	Inglés		Inglés
Artística	Introducción a la plástica	Artística	Solfeo
	Técnica de la danza clásica		Instrumento (piano o guitarra)
	Solfeo		Armonía
	Instrumento Piano		Conjuntos corales
	Actuación		Historia de la música universal/en México
5 y 6	Psicología		
Científica	Ética		
	Seminario de arte mexicano		
	Literatura hispana/Latinoamericana		
	Estética		
	Historia del arte		
Artística	Solfeo		
	Instrumento		
	Armonía		
	Conjuntos instrumentales		
	Apreciación musical		
	Contrapunto		

Plan de estudios 2

Instituto Universitario de Bellas Artes. Educación media superior.
Plan de estudios de: Instructor de enseñanza musical con especialidad en piano.
Total de créditos: 184

Semestre	Asignatura	Semestre	Asignatura
1	Solfeo 1	6	Solfeo 6
	Piano 1		Piano 6
	Apreciación musical 1		Armonía 2
	Servicio social		Psicología evolutiva 2
2	Solfeo 2		Didáctica general 2
	Piano 2		Servicio social
	Apreciación musical 2	7	Piano 7
	Servicio social		Armonía 3
3	Solfeo 3		Contrapunto 1
	Piano 3		Dinámica de grupos 1
	Conjunto coral		Didáctica de la especialidad 1
	Servicio social		Práctica docente 1
4	Solfeo 4		Servicio social
	Piano 4	8	Piano 8
	Conjunto coral 2		Armonía 4
	Servicio social		Contrapunto 2
5	Solfeo 5		Dinámica de grupos 2
	Piano 5		Didáctica de la especialidad 2
	Armonía 1		Práctica docente 2
	Psicología evolutiva 1		Servicio social
	Didáctica general 1		
	Servicio social		

ANEXO 7

Instrumento de cuestionario aplicado a las educadoras pertenecientes al centro escolar con el objetivo de evaluar cualitativamente la innovación realizada en el jardín de niños estatal “Angelita Betancourt” en el ámbito de la educación musical.

¿Cree que el tiempo destinado durante la semana para la clase de música es el suficiente? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

¿En qué otros momentos considera que es importante realizar actividades musicales?

¿Cuál considera que es la finalidad de la educación musical?

¿Qué resultados considera que se han obtenido con la intervención?

¿Ha observado cambios favorecedores en la práctica docente del maestro de música? Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

Por favor, describa la reacción de los niños y niñas a las actividades de la intervención.

¿Qué aspectos o actividades considera como más significativos para los niños y niñas?

¿Cuáles aspectos o actividades considera que no han sido suficientemente tratados?

¿La intervención ha impactado de alguna manera su propia práctica docente en el aula de clase? Sí _____ No _____ Describa de qué manera.

¿Cuáles herramientas considera que pueden mejorar el proceso de aprendizaje en la clase de música?

¿Podría agregar algunos comentarios o recomendaciones?

Anexo 10

Formato para la evaluación de los alumnos en las capacidades musicales y para la música.

Grupo _____

Nº	Nombre del alumno	Entonación	Memoria	Intensidad	Atención y participación	Motricidad (ritmo)
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						

Códigos de evaluación: L: Logrado. NI: No logrado. P: Proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, Hortencia. MACÍAS, Alma E.** Orientación de las acciones de investigación. U.P.N. Villa de Álvarez, Col. 2000.pp.18
- AQUINO, Francisco.** Cantos para jugar. Ed. Trillas. México 1990. 2° ed. pp.127.
- BISQUERRA, Rafael.** Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC. 1989. Barcelona, España. 382pp.
- CAMPENHOUDT, Lue. Et al.** Manual de investigación en ciencias sociales. Limusa. Noriega Editores. México. D.F. 1998. 269 pp.
- COLL, Cesar.** Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós Educador.
- COLL, César. Et al.** Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Ed. Santillana. Madrid. 1998.
- DE RUBERTIS, Víctor.** Teoría completa de la música. Ed. Ricordi. 34° ed. Buenos Aires. 1937.176 pp.
- DURIVAGE, Johanne.** Educación y psicomotricidad. Ed. Trillas. 2° ed. 8°reimpresión. México 1999. 90 pp.
- FITZGERALD, Hiram E. Et al.** Psicología del desarrollo. El lactante y el preescolar. Ed. El manual moderno. México 1993. 350 pp.
- FLAVELL, John H.** El desarrollo cognitivo. Ediciones Visor. 2° ed. España. 1996. 479 pp.

GAGNÉ, Ellen D. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Ed. Visor. España. 1991. 532 pp.

GALLEGO, José Luis. Educación infantil. Ediciones Ajibe. España. 1998. 514 pp.

GARCÍA-PELAYO, Ramón. Diccionario LAROUSSE de la lengua española. Ediciones Larousse. México, D.F. 1983. 639 pp.

GARRETSON, L. Robert. La música en la educación infantil. Ed. Diana. Mexico. 1980. 303 pp.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. La iniciación musical del niño. Ed. Ricordi. Buenos Aires. 1964. 245 pp.

IBARRA, Luz María. Aprende mejor con gimnasia cerebral. Garnik Ediciones. México. D.F. 2001. 124 pp.

NICKERSON, Raymond. Enseñar a pensar. Temas de educación. Ed. Paidós. España. 1990.

RICO GALLEGOS, Pablo. Hacia una práctica docente razonada. Elementos para un marco teórico con base en cuatro disciplinas. México. 2000.

ROGOFF, Barbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós/Cognición y desarrollo humano. 1993.

SALAZAR, Cuitláhuac. El yo musical infantil. Plaza y Valdés Editores. México D.F. 2001. 104 pp.

SAMMONS, Pam. Et al. Características clave de las escuelas efectivas. SEP. México. Df. 1999. 79 pp.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Preescolar, Consejo Nacional Técnico de la Educación. (a) Programa de Educación Preescolar. Fernández Cueto Editores, S.A. de C.V. México D.F.1992. 90 pp.

Secretaría de Educación Pública. CORTINAS del Riego, Ma. Luisa. Manual de música y movimiento. México 1981. 101 pp.

SEP. Lineamientos didácticos para la sesión de cantos, juegos y ritmos. SEP México. D.F. 1991. 47 pp.

SILVA C, Ma. Del Carmen. MACARSI. Método de enseñanza musical integral para niños. 7 Volúmenes. México D.F. 1998.

VALLS GORINA, Manuel. Aproximación a la música. Salvat Editores. España. 1970. 162 pp.

WILLEMS, Edgar. El oído musical. La preparación auditiva del niño. Ed. Paidós. España. Barcelona. 2001. 161 pp.

WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical. Ed. Paidós. México. D.F. 1998. 228 pp.

Base de datos Teseo. Tesis doctorales en: www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/