

UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL NIVEL DE
PREESCOLAR

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

MARTHA INÉS FIGUEROA DAZA

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. VICTORIA EUGENIA MORTON GÓMEZ

MÉXICO, D. F. MARZO 2006

DEDICATORIA

A mis padres: Martha y Julio.

Les agradezco la vida, su amor y su gran apoyo. Gracias por compartir mis sueños, mis logros, mis experiencias y este proyecto que ahora se concreta; porque ustedes significan el mejor ejemplo de sabiduría, de perseverancia y de riqueza humana para mí.

A mis hermanos: Malena, Julio, Adriana, Lalo y Ceci

Agradezco la paciencia, las palabras alentadoras y el cariño que siempre me brindaron.

A mis sobrinos: Salvador, Adrián, Indirita, Julio Raúl, Jaime, Ángel, Julio, Pablo, Tatis, Aigo, Diego y “el que viene en camino”.

Les doy las gracias por su afecto y el apoyo que me manifestaron.

A Melchor:

Gracias por tus palabras de aliento, por tu amor y por todo lo que me inspiras.

RECONOCIMIENTOS

Toda mi gratitud, respeto, cariño y admiración, a la *Maestra Victoria Morton Gómez*, mi asesora, que con sus enseñanzas, sus valiosos conocimientos y su apoyo incondicional, estuvo presente desde el inicio de este proyecto.

Gracias al cuerpo directivo, docente y administrativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, y del Centro Nacional de las Artes (CENART).

Asimismo reconozco y agradezco a los sinodales las aclaraciones que le hicieron a mi trabajo.

También doy las gracias las educadoras, acompañantes musicales, niños, autoridades y directoras de los jardines de niños que me permitieron entrar a la intimidad de sus aulas para realizar esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Estructura de Propuestas Metodológicas para la Educación Musical	8
I.1. Definición y caracterización de la Música	8
I.1.1. Los Principales Elementos de la Música: Ritmo, Melodía y Armonía	8
I.1.2. Cualidades del Sonido: Intensidad, Altura, Timbre y Duración	10
I.1.3. El Canto	13
I.2. Principios Básicos de las diferentes Corrientes de la Pedagogía Musical (Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly y Edgar Willems)	14
Capítulo II. Educación Musical en el Mundo: Problemáticas y Aportaciones Importantes	34
II.1. El Desarrollo de la Canción	41
Capítulo III. Los Contenidos Musicales en el Currículo de Preescolar	54
III.1. Ritmos, Cantos y Juegos	59
Capítulo IV. La Educación Musical en el Desarrollo del Niño en la Etapa de Preescolar	61
IV.1. Las Principales Teorías Psicológicas del Aprendizaje	61
IV.1.1. El Enfoque de Piaget	62
IV.1.2. El Enfoque de Vigotsky	64
IV.2. Teorías sobre la Psicología de la Música	68
Capítulo V. Metodología	73
V.1. Los Instrumentos y las Técnicas de Investigación	74
V.1.1. Observación de Aula	74
V.1.2. Diario de Campo	77
V.1.3. Entrevista	77
Capítulo VI. Interpretación y Análisis de los Resultados	79
VI.1. Patrones Recurrentes	80
VI.2. Condiciones en las que se desarrolla la Actividad de Ritmos Cantos y Juegos en Preescolar	93
VI.2.1 El Salón de Cantos y Juegos del Jardín de Niños "A"	93
VI.2.2 El Salón de Cantos y Juegos del Jardín de Niños "B"	93
VI.3. Los Niños	94
VI.3.1. Los Niños del Jardín de Niños "A"	94
VI.3.2. Los Niños del Jardín de Niños "B"	95
VI.4. Las Concepciones de las Educadoras respecto a los Contenidos Musicales	97
VI.5. Aspectos relevantes de las Entrevistas realizadas a las Educadoras	99

Conclusiones	108
Sugerencias	119
Bibliografía	123
Anexos	128
Anexo I Registros de Observaciones	129
Anexo II Guía de la Entrevista	135
Anexo III Aspectos relevantes de las entrevistas realizadas a las educadoras	136
Anexo IV Patrones Emergentes Recurrentes	142
Anexo V Fotografías	145
Anexo VI Alternativas y Propuestas Musicales para Nivel Preescolar	151
Anexo VII Instrumentos de Percusión en el Nivel Preescolar	154
Anexo VIII DVD “La Música en el Nivel Preescolar”	155

INTRODUCCIÒN

“La música es la más directa de las artes, se dirige sin vacilar a nuestros sentidos... Los sonidos hacen vibrar las fibras armónicas de nuestro oído, y bajo su excitación se liberan las asociaciones afectivas, en forma directa, como si la vibración del sonido viniera a modificar libremente los movimientos de nuestra actividad, además, cuando la música es grande, despertará en nuestro espíritu armónicos mentales”

(Willems 1989)

El ser humano, al descubrirse y redescubrirse mediante signos, símbolos y formas de expresión explica su propia existencia a través de los diferentes lenguajes, entre ellos el lenguaje musical, el cual cobra especial importancia a través de los sonidos, ritmos y voces que nacen del pensamiento del hombre, de su creatividad y sensibilidad. De ahí que la música no se pueda segregar de la vida del hombre, porque la música, es inherente a la naturaleza humana, así como lo menciona Willems (basado en Platón) al afirmar que la música es formadora del alma ya que contribuye a una mejor armonía del hombre consigo mismo, con la naturaleza y el universo.

De la misma forma, reconociendo un cosmos de emociones, de sensibilidad, de creatividad, de percepciones y de aprendizajes, la música ha dado presencia a mi vida. Conforme a mi experiencia como ser humano y educadora con una formación musical en el Conservatorio Nacional de Música, interactuar con la música ha determinado no solo mi gusto y la pasión por la misma, sino también la manera de ver, sentir y existir dentro de la vida misma. Por utópico que pudiera parecer, esto mismo me ha llevado a pensar que la música crea una conexión con el mundo de los afectos, las emociones, las palabras y desde luego el pensamiento y el conocimiento mismo, a través de los diversos canales de sensibilización y procesos creativos.

Consciente de las necesidades sociales que existen actualmente, desde una perspectiva educativa puedo expresar como educadora y músico también, que mis inquietudes siempre han girado en torno a que los niños* logren potencializar todas sus capacidades y habilidades en los diferentes aspectos de su desarrollo, como pueden ser: la sensibilidad, la creatividad, la imaginación, su pensamiento reflexivo, etcétera.

En la ausencia de los aprendizajes mencionados sería muy difícil que los niños se desarrollaran apropiadamente en esta sociedad en donde pareciera que todo se encuentra determinado por el fenómeno de la globalización que transforma todos los ámbitos de la vida, donde cada vez se observan mayores procesos de mecanización, de producción en serie y de un creciente desplazamiento de valores y sentimientos humanos fundamentales.

Es por ello, que si comprendemos la razón por la cual los contenidos musicales favorecen los procesos de desarrollo de la percepción, la sensibilidad y los procesos críticos y reflexivos, logren un lugar relevante dentro de la educación, ya que desde los primeros grados de escolarización una de las grandes prioridades en el proceso educativo, es la de propiciar en los niños un ambiente musical diferente que le permita vivir otras experiencias de aprendizaje

A partir de la etapa de preescolar, nivel al que atiende esta investigación, el niño principia un período de socialización desde el momento en que se incorpora a un grupo nuevo de personas ajenas con relación a las que conforman su familia en contacto con su medio sociocultural inmediato, lo cual lo introduce a una nueva fase de prácticas, costumbres, hábitos, normas sociales y otros lenguajes que incluyen los lenguajes artísticos.

*A partir de este momento se hace mención que en la presente tesis cuando utilice los términos de niño-niña, alumno-alumna, entiéndase que estoy generalizando ambos géneros, femenino y masculino, sin el afán de marcar una tendencia hacia algún género, más bien con la intención de aplicarlo para ambos.

El iniciar al niño en los lenguajes artísticos se le permite descubrir desde muy temprana infancia su potencial creativo en donde revela su auténtica y genuina forma de expresión mediante los diferentes lenguajes en los que la música cobra un lugar esencial, porque la música (sonidos, canciones, juegos, movimientos corporales, improvisaciones, etcétera) posibilita el conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás.

Como todos sabemos la música es un lenguaje que contribuye a que el niño desarrolle habilidades, destrezas y actitudes creativas con el ejercicio de las funciones psíquicas, sensoriomotrices, perceptuales y afectivas. De ahí que en el nivel de preescolar, la actividad de ritmos cantos y juegos se vuelva imprescindible para el aprendizaje musical de los niños.

Sin embargo, también existen enormes carencias que prevalecen en torno a la Educación Musical y de donde florecen infinidad de corrientes y estilos músico-pedagógicos con el fin de atender estas múltiples necesidades y que en gran parte contemplan únicamente a los aspectos de orden musical y dejan a un lado los elementos pedagógicos.

Por tanto, para abordar el problema fundamental de este estudio, que surge de mi interés por conocer cómo interviene la enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño de preescolar en la clase de cantos y juegos, retomé como perspectiva metodológica un método de corte cualitativo para lograr una aproximación descriptiva de los actos de enseñanza de la educadora en la actividad de cantos y juegos.

Con estos planteamientos surge el presente trabajo, que apunta hacia el análisis de la enseñanza de la educadora para el aprendizaje musical en los niños de preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo interviene la enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño de preescolar en la clase de cantos y juegos?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se centra en las siguientes preguntas y su interrelación:

- ¿Cómo enseñan las educadoras los elementos musicales: ritmo, melodía y armonía y las cualidades del sonido: intensidad, altura, timbre y duración, conforme a lo que prescribe el currículo de preescolar en la actividad de cantos y juegos?
- ¿Cómo estimulan las educadoras al niño en una actividad expresiva musical?
- ¿Indagar cuáles son los conocimientos musicales que tienen las educadoras?
- ¿Cómo interpretan y aplican los elementos musicales: ritmo, melodía y armonía y las cualidades del sonido: intensidad, altura, timbre y duración?

Los objetivos que se desprendieron de estas preguntas fueron:

OBJETIVO GENERAL

Conocer y analizar cómo intervienen los actos de enseñanza de la educadora, en el aprendizaje musical del niño preescolar en la clase de cantos y juegos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conocer cuál es la importancia de los elementos musicales (melodía, armonía y ritmo, y del sonido sus cualidades: intensidad, altura, timbre y duración) en el currículo de preescolar.
- b) Conocer y analizar qué opinan las educadoras acerca de los elementos musicales que aborda el currículo de preescolar (Documento de Orientaciones Pedagógicas de Preescolar 2002-2003).
- c) Describir y analizar cómo realizan las educadoras las sesiones de cantos y juegos conforme a los elementos de la música:
- d) Conocer cómo enseña la educadora el canto en la actividad de cantos y juegos.

Después de haber planteado lo anterior, explicaré brevemente el contenido de cada uno de los capítulos que comprende este reporte de investigación:

En el Capítulo I presentaré las propuestas metodológicas para la Educación Musical, abordando los principios básicos de las diferentes corrientes de la pedagogía musical (Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly y Edgar Willems) que organizaron de manera sistemática propuestas metodológicas para crear los elementos y las condiciones necesarias para la adquisición de los conocimientos musicales, con la finalidad de reconocer los contenidos prioritarios en el aprendizaje de la música. Asimismo, retomo los conceptos musicales básicos en los cuales se establecen las propuestas metodológicas de cada uno de los pedagogos musicales.

En el Capítulo II analizaré la Educación Musical en el mundo, para poder comprender cuáles han sus problemáticas y necesidades en relación con sus hallazgos y preocupaciones actuales, para reconocer algunos aspectos del estado

actual de la Educación Musical, y por ende, los retos que deberá afrontar en un futuro.

En el Capítulo III trataré las bases musicales del currículo de preescolar (Documento de Orientaciones Pedagógicas) a fin de conocer de qué manera se abordan los contenidos musicales en el currículo de preescolar.

En el Capítulo IV se analizarán las teorías de dos grandes de la psicología del desarrollo (Piaget y Vigotsky), que han contribuido con reconocidas investigaciones, referentes a los procesos por los que transcurre el niño en las diferentes etapas de su desarrollo y de esta manera llegar a entender las relaciones que existen entre los procesos de desarrollo del niño y las orientaciones pedagógicas musicales.

De ahí que considerara importante abordar a algunos especialistas en el campo de la música que se han interesado por los estadios de desarrollo de Piaget y por su aplicación al aprendizaje de conceptos musicales. Por lo tanto, en este capítulo presentaré las teorías sobre la psicología de la música y las implicaciones de la teoría de desarrollo para la enseñanza de la música, fundamentadas en autores como Hargreaves, Lacárcel y Alsina.

En el Capítulo V abordaré la metodología que se llevó a cabo en esta investigación (el método cualitativo), que me permitió alcanzar una aproximación descriptiva de cómo enseñaba la educadora los elementos musicales (ritmo, melodía y armonía, y las cualidades del sonido: intensidad, altura, timbre y duración), en la clase de cantos y juegos. Por lo tanto, en este capítulo presento el tipo de estudio, así como las técnicas y los instrumentos aplicados.

Finalmente, en el Capítulo VI presentaré la Interpretación y el Análisis de los Resultados, con base en los resultados obtenidos en los siguientes rubros: las condiciones en las que se desarrolla la actividad de ritmos, cantos y juegos en

preescolar en cuanto al espacio, al lugar y al tiempo; las respuestas de los niños ante los estímulos musicales generados por la educadora durante las sesiones de cantos y juegos, y por último las concepciones de las educadoras con relación a los elementos musicales.

<<Mi profesor me enseñó a tocar los sonidos>>, decía una niña de ocho años. En realidad no se trata de<<tocar>> en el sentido de apoderarse, sino más bien de dejarse tocar al recibir los sonidos

(Willems 1989)

CAPÍTULO I. ESTRUCTURA DE PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presento los elementos musicales fundamentales para la enseñanza de la música, a fin de comprender los conceptos musicales que se desarrollan en esta investigación y que son imprescindibles en el campo de la pedagogía musical. Asimismo, abordo las diferentes aportaciones acerca de la educación musical de algunos autores del siglo XX, que organizaron de manera sistemática propuestas metodológicas para crear los fundamentos y las condiciones necesarias para la adquisición de los conocimientos musicales.

I.1. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MÚSICA

El siguiente apartado, enmarca los elementos básicos para la enseñanza de la música, según Francisco Moncada.

I.1.1. LOS PRINCIPALES ELEMENTOS DE LA MÚSICA: RITMO, MELODÍA Y ARMONÍA.

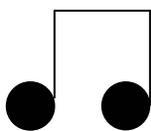
LA MÚSICA es el arte y la ciencia de los sonidos y existe dentro de un espacio y un tiempo mediante el cual se expresan los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo.

EL RITMO: es la sucesión ordenada de sonidos débiles, fuertes y acentuados que son lo que lo determinan, con diferente o de la misma duración y se agrupan en el tiempo. El ritmo es un elemento matemático, consiste en la medida del tiempo que llevan los sonidos musicales y se relaciona con las funciones fisiológicas del ser humano: motricidad, dinamismo, movimientos naturales como la marcha y la respiración.

En el niño, el ritmo de una canción es cuando logra decir o golpear con las manos las sílabas del verso, en lugar de cantarlas. El concepto de ritmo es complicado de expresar y definir, pero muy simple de comprender y de realizar, por lo tanto será mucho más sencillo de enseñarlo al niño si se ejemplifica de forma clara y precisa, que con explicaciones.

El niño pequeño capta el ritmo de la música y desde antes intentará reproducirlo mediante palmadas, lo que le resulta posible dada la sencillez rítmica que poseen las primeras canciones infantiles que escucha y también por el hecho de que los pequeños tienen tendencia a disminuir la velocidad de las melodías convirtiendo las corcheas en negras:

CORCHEAS



NEGRAS



El ritmo se determina por medio del acento que es la intensidad proporcionada de manera especial a cada nota, para hacer resaltar su importancia Tonal, Rítmica o Expresiva. La unidad rítmica básica por excelencia es el pulso un patrón espaciado regularmente que se parece al ritmo de un reloj.

El pulso es la red constituida por tiempos o pulsaciones regulares, aquella en donde cobra vida el ritmo, y se le considera el latido de la música, ya que es un sonido siempre igual como el palpitar del corazón.

Después de que los niños han adquirido la capacidad de captar con claridad el pulso musical, están aptos para percibir y ejecutar los acentos, es decir, aquellas pulsaciones que se destacan periódicamente dentro del conjunto por concentrar una cantidad de energía mayor (sensación de apoyo mayor intensidad).

MELODÍA: es la sucesión de sonidos con diferente o misma altura que expresan una idea musical, sujetos a ritmo y a tono, producen una sensación agradable al oído.

ARMONÍA: es la combinación de sonidos simultáneos que acompañan a la melodía.

I.1.2. CUALIDADES DEL SONIDO: INTENSIDAD, ALTURA, TIMBRE Y DURACIÓN

EL SONIDO es un fenómeno físico producido por la vibración de los cuerpos elásticos, un ejemplo sería los instrumentos de aliento, el sonido de la flauta animado por el movimiento vibratorio de la columna de aire al ser empujado por el “soplo”. El medio más común de transmisión del sonido en la música es el aire. Así también existe el silencio que es el signo que indica la negación y la interrupción del sonido.

Las cualidades del sonido son: la intensidad, la altura, el timbre y la duración.

INTENSIDAD: es la propiedad que hace distinguir un sonido fuerte de uno suave y se debe a la amplitud de vibraciones.

- A mayor amplitud el sonido será más fuerte.
- A menor amplitud el sonido será más suave.

ALTURA: es la propiedad que hace distinguir un sonido agudo de un sonido grave y se debe al número de vibraciones que ejecuta un cuerpo sonoro en un segundo.

- A mayor número de vibraciones el sonido será más agudo.
- A menor número de vibraciones el sonido será más grave.

TIMBRE: es la propiedad que hace distinguir diferentes instrumentos musicales (piano, violín, guitarra, etcétera), y se debe a la forma de las vibraciones.

DURACIÓN: es el espacio de tiempo (largo o corto) que tiene un sonido. La música se mide por tiempos: un tiempo, dos tiempos, etcétera, o por fracciones menores de un tiempo.

Es fundamental que el niño preescolar en la actividad de ritmos, cantos y juegos, logre identificar estas cualidades del sonido ya que mediante ellas podrá conocer una enorme gamma de posibilidades musicales que lo invite a “crear música”, aparte de que desarrolla su sentido rítmico y auditivo.

Para la mejor comprensión de todos los conceptos musicales mencionados, a continuación se ilustrará de manera gráfica la relación que guardan entre ellos mismos.

CUADRO 1

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

Otro elemento importante dentro de la música es el movimiento o tiempo, que se refiere al grado de velocidad en que debe ejecutarse una obra musical y para ello existen determinados términos que indican el movimiento. Estos términos a la vez, están divididos en cinco grupos, de los cuales únicamente abordaré los que indican Movimiento Uniforme (ver cuadro 2), por ser los que realmente se utilizan en preescolar.

Los principales términos que indican Movimiento Uniforme, son:

- Lento
- Adagio
- Andante
- Allegro
- Presto

CUADRO 2

TÉRMINO	SIGNIFICADO
LENTO	Muy despacio
ADAGIO	Despacio
ANDANTE	Que anda; que camina con naturalidad (Debe considerarse este grado de Velocidad como el Normal)
ALLEGRO	Rápido
PRESTO	Muy Rápido

De esta terminología lo que más se utiliza en educación preescolar cuando se refiere a velocidad (lento-rápido), es el término “lento”, y del término “allegro” es más común manejar su significado que sería: “rápido”.

I.1.3. EL CANTO

El canto es un acto musical sintetizado, ya que en él se concentran los principales elementos de la música que se agrupan en conjunto, es decir de forma holística, en torno a la melodía, el ritmo y la armonía. El canto es la mejor forma para desarrollar la audición interior, base de toda musicalidad y por tanto fundamental en la educación musical de los niños preescolares. La voz (expresiva y afinada o no afinada) que escuche el niño, obedecerá en gran parte su desarrollo vocal.

Finalmente quiero concluir este apartado, citando a Edgar Willems: “Se puede decir, sin temor a equivocarse, que el canto es el principio y el alma de la música. Es la música hecha carne”¹

¹ Edgar Willems, *El Valor humano de la Educación Musical*, México: Paidós, 1989, p. 137.

1.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS DIFERENTES CORRIENTES DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL (JACQUES DALCROZE, CARL ORFF, ZOLTAN KODALY Y EDGAR WILLEMS)

La música principalmente es un sistema de significados y de símbolos que determinan procesos de desarrollo cognitivo y afectivo desde la edad temprana. Por lo tanto, en la etapa de preescolar la Educación Musical se vuelve esencial para educar de manera integral a los niños.

Si hacemos un breve recorrido histórico sobre los orígenes de la educación musical, podemos encontrar en los países del norte y del centro de Europa que desde 1900 el tema de la educación estética de los niños llegó a ser motivo principal de las inquietudes pedagógicas de la época. Se cree que fue en Alemania en donde surgió este movimiento para después desarrollarse en Austria, Suecia, Holanda, Francia, Suiza e Inglaterra. Mientras que países como Italia y España, se mantuvieron al margen de este trascendente movimiento de Pedagogía Artística.

El éxito de la educación musical en dichos países europeos consistió en el vínculo que establecieron con la educación integral del individuo, a través de las diferentes etapas de escolaridad que lo conformaban.

Desde 1958, en Copenhague, fue efectuado el II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical la inquietud principal era la de elevar y revalorizar la educación musical en la escuela. Dicho congreso, estuvo asistido por un nutrido equipo de connotados músicos y pedagogos como lo fueron: Dalcroze, Ward, Martenot y Orff.

Los argumentos aplicados por este equipo de pedagogos musicales son muy valiosos, ya que emanan de sus prácticas en el aula y consisten principalmente en:

1. La práctica musical establece vínculos afectivos y de cooperación fundamentales para unificar al grupo.
2. Mediante el canto se desarrolla la capacidad lingüística del niño y niña en su doble vertiente comprensiva-expresiva.
3. El desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical, se favorecen mediante la actividad rítmica del niño, a través de estímulos sonoros, de calidad.

Posiblemente estos argumentos y la influencia de la pedagogía musical de estos colosos influyen posteriormente en otros argumentos elaborados por Hernández Moreno (1993). Él plantea que la educación musical en los países europeos actualmente responde a los siguientes principios y supuestos básicos:

1. La educación musical debe poseer un carácter creciente y progresivo, que asista al niño a lo largo de su proceso evolutivo, a partir de la educación infantil hasta niveles subsiguientes, y se adapte a sus capacidades e intereses.
2. La educación musical debe caracterizarse por su carácter armónico y holista. En lo que se refiere a los programas educativos, la música es dilucidada como un contenido formativo y no como una asignatura específica o de educación técnica, que tiene como propósito apoyar a los demás contenidos para contribuir al óptimo desarrollo de la personalidad del niño.

3. De acuerdo a la metodología aplicada se pretende adaptar al niño con la realidad musical y participativa (práctica musical), más que con la representación conceptual y gráfica de los sonidos (escritura musical). Desde otras metodologías de educación musical estas nociones son determinantes para acceder a la misma.
4. En lo que respecta a las instituciones escolares se debe involucrar la realidad musical desde una visión extensa, que abarque el canto, la educación del oído, la educación rítmica, el solfeo*, la historia de la música y la comprensión de sus obras.
5. La educación musical no debe sujetarse a una evaluación determinada, más bien tiene que suscitarse en un ambiente de emancipación para el alumno, y lograr las metas propuestas en el marco del orden y del esfuerzo.
6. Es muy importante que la educación musical quede a cargo del profesor o profesora del grupo, quien deberá contar con una preparación musical apropiada, o bien, que el profesor de enseñanza musical cuente con una extensa formación didáctica.
7. La finalidad de la educación musical de los niños no es crear artistas en donde se les instruya en la técnica propiamente, consiste en despertar las emociones y las experiencias estéticas desde el interior del niño.
8. Inquietud e interés porque la música trascienda los reducidos límites de la escuela e infiltre el escenario de la colectividad. La preocupación de musicalizar la sociedad, principalmente el entorno inmediato a la escuela.

*Solfeo es la disciplina o entrenamiento que nos permite aprender a leer y escribir los símbolos (notas de diferente altura) de la escritura musical.

A la luz de éstos supuestos, planteados por autores de métodos activos, existen algunos otros temas adicionales en torno al problema que nos ocupa y que fueron desarrollados por: Jacques Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodaly.

En sus teorías, estos pedagogos privilegian la experiencia como punto de partida hasta alcanzar el conocimiento teórico, experiencia que se basa en el desarrollo del sentido rítmico, que significa descubrir el ritmo como un acto de conciencia física, de manera corporal, más no como un elemento abstracto y complejo. A continuación, mencionaré los principales fundamentos de las teorías de estos tres grandes pedagogos:

MÉTODO ÉMILE JACQUES DALCROZE: (1865-1950), este compositor y profesor suizo nacido en Viena, plasmó sus conocimientos musicales adquiridos en los conservatorios de Ginebra y de París en las clases de solfeo que impartió por algunos años en el Conservatorio de Ginebra, en ellas manifestó siempre una especial expectación por la música, y creó un sistema de enseñanza musical al que le llamó: Eurytmia* Dalcroze.

Dicho método derivaba de una profunda percepción y habilidad para observar, mismas que él poseía, y que además de apoyarse de una valiosa y amplia experiencia basada en sus conocimientos técnicos, logró detectar un problema dentro de sus clases de solfeo: la falta del sentido del ritmo, en determinados alumnos.

*La palabra euritmia (del griego eu 'bueno, bien') se aplica a un nuevo arte que pretende mediante todo el cuerpo significación del movimiento interno de la palabra hablada o también de un fragmento musical.

Ante éste conflicto, Dalcroze empezó a reflexionar acerca de cómo lograr que los estudiantes marcaran el ritmo con todo su cuerpo de manera intrínseca, es decir a partir de sus pulsaciones rítmicas internas, para que la sensación de sus movimientos fortaleciera el conocimiento intelectual.

Dalcroze pudo confirmar que los alumnos que querían alcanzar ritmos más complicados, se sentían imposibilitados para producirlos adecuadamente, esto lo llevó a plantearse nuevas preguntas, como, el por qué no conservaban normalmente un movimiento dado, por qué se desconcertaban cuando se les presentaba algún conflicto, etcétera.

Con estas interrogantes, encontró, que tales problemas probablemente se debían: a la falta de atención de los alumnos, o quizá que no logran reconocer ni identificar lo que escuchan, o también porque no distinguen los ritmos musicales, es decir, su sistema nervioso no se encuentra bien equilibrado.

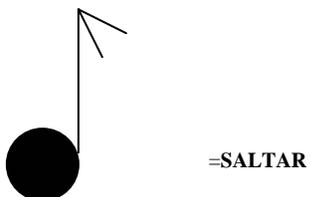
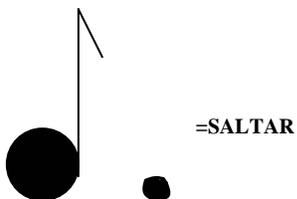
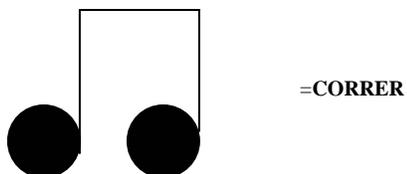
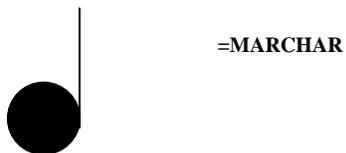
Los fundamentos del método Dalcroze reflejan su capacidad para percibir las necesidades de sus alumnos, y destaca la importancia que tiene el equilibrio del sistema nervioso en la ejecución de los movimientos rítmicos.

El método Dalcroze consiste en construir junto con el ritmo, una relación activa, sistematizada y regular entre el cerebro y todo el cuerpo, que hace vivir una experiencia rítmica y física.

En este marco, Dalcroze consideraba que el sentido rítmico era un sentido muscular, y por eso su método se basaba en el movimiento del sentido corporal y el sentido muscular. De ahí, que para este autor la Rítmica, el Solfeo y la Improvisación (al piano), fueran el núcleo principal de dicho sistema.

La rítmica Dalcroze se fundamentaba en la improvisación, como por ejemplo: los niños pueden desplazarse con libertad, en el espacio, al momento en que escuchan el piano con una marcha suave y lenta; paulatinamente y sin indicación alguna, marcharan siguiendo el compás de la música.

De esta manera, es como van conectando y asociando el valor de las notas con su propio ritmo, al marchar, como por ejemplo: las negras para marchar, las corcheas para correr y corchea con puntillo y semicorchea para saltar.



Sin duda, Dalcroze, en similitud con Platón, realizó lo que el reconocido filósofo legitimaba acerca del ritmo: *“La expresión del orden y la simetría penetran por medio del cuerpo, en el habla, y dentro del hombre entero revelando la armonía de toda su personalidad”*.²

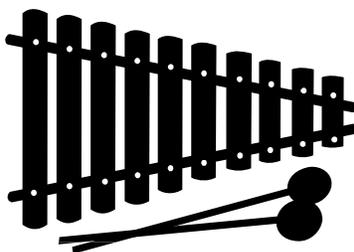
A continuación mencionaré los principios elementales del Método de Rítmica de Dalcroze, según Aguirre de Mena (1992)

1. Todo ritmo es movimiento.
2. Todo movimiento es material.
3. Todo movimiento tiene necesidad de espacio y tiempo.
4. El espacio y el tiempo están unidos por la materia que los atraviesa en un ritmo eterno.
5. Los movimientos de los niños son físicos e inconscientes.
6. La experiencia física es la que forma la conciencia.
7. La regularización de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica.

MÉTODO CARL ORFF: (1895-1982), compositor alemán, reconocido a nivel internacional por sus obras sobre pedagogía musical, fundamenta otra valiosa metodología basada en la conexión Ritmo-Lenguaje; que significa: sentir primero la música para después aprenderla, de forma vocal, instrumental, verbal y corporal.

Orff, en su obra escolar “Schulwerk” (1930), apunta que el niño empieza por reproducir patrones rítmicos sencillos, hasta llegar a interpretar piezas en conjunto con instrumentos de percusión, su teoría se fundamenta en la improvisación rítmica y melódica que básicamente se produce con instrumentos de percusión (xilófonos, metalófonos y címbalos).

² Ana de Mena y Olga Aguirre, *Educación Musical Manual para el profesorado*. Ediciones Aljibe Málaga, 1992, p. 14.



Xilófono (del griego, xylon, madera; phone, sonido)*

Orff introduce los instrumentos de percusión (ver anexo VII) en la escuela, de la misma forma que asocia el lenguaje con el ritmo musical, la prosodia o recitados rítmicos, y destaca la importancia de basarse en la “voz cantada” y la “palabra hablada”, aspectos naturales en el niño, para poder acceder a las características rítmicas de ambos lenguajes que ocurren de manera simultánea.

Para ilustrar lo anterior, cuando los niños cantan o recitan, o marcan el ritmo a partir de la rítmica corporal, incorporan movimientos físicos referentes al texto. Es decir, el cuerpo del niño cambia a un elemento percusivo que lo lleva progresivamente a la percusión y a algunos instrumentos de sonidos, incorpora juegos cantados, rimas, juegos tradicionales, a lo que llamó desarrollo de la fantasía musical.



Orff estaba convencido en la posibilidad de estimular la creatividad de los niños a partir de sus propias bases, que él llamaba “elementos”, los sonidos que el mismo niño produce mediante su cuerpo.

*Xilófono: instrumento musical de percusión formado por una serie de láminas de madera graduadas que se golpean con baquetas para producir sonidos. Los instrumentos como el xilófono, pero con láminas metálicas, se llaman metalófonos

Los niños deberían de ocuparse de ideas musicales básicas, especialmente de pautas melódicas y rítmicas como tararear una canción, chasquear, percutir con su mismo cuerpo, etcétera. La música que ejecutan los niños debe ser próxima a la tierra, natural y muy física, por tanto, debe ir unida al movimiento, la danza y la palabra.

Las bases de la obra pedagógica de Orff, se fundamentan en un profundo análisis, acerca del niño con relación a la palabra, la música y el movimiento. El objetivo principal de este método es: *“Lograr la participación activa del niño mediante la utilización de los elementos musicales, audición activa, para adquirir y desarrollar gradualmente la capacidad de apreciar y comprender”*³

MÉTODO CÉSAR TORT: en el año de 1967 inicia sus actividades como maestro de la Escuela Nacional de Música (ENM), y crea un taller de pedagogía musical infantil, semejante al que realizó en el Conservatorio Nacional de Música.

Tort fue el iniciador en la actividad de la laudería* educativa para niños, la mayoría de sus trabajos de investigación han sido editados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pues hay que recordar que la ENM es una de las facultades de esta institución.

Considerado un eminente maestro dentro de la educación musical en México, Tort es el único mexicano que ha tenido un lugar en el cuerpo de investigadores de la International Society for Music Education, instancia de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO).

³ Ibidem p.16

*Laudería: lugar en donde se fabrican los instrumentos musicales

Por lo tanto, quisiera detenerme un poco más en la labor desarrollada por este gran maestro mexicano ya que en nuestro país su labor se distingue además como una propuesta que destaca por ser intensamente nacional.

Tort cuenta con una extensa y valiosa experiencia en el marco de la educación musical, misma que se proyecta en los estudios que ha realizado en el campo de la música y que sin duda marca su amplia trayectoria. Dentro de sus investigaciones destaca la que le fue encomendada al inicio del sexenio de José López Portillo (en el año de 1979), acerca de las necesidades de la educación musical en el país.

Con esta experiencia Tort mostró que había tenido la oportunidad de saber más a fondo lo que sucedía en el medio educativo público. Al inicio de este estudio, trabajaron en uno o dos estados y terminaron en 17 con una gran cantidad de niños.

En la evaluación final Tort comprobó que México era capaz de proporcionar instrumentos a todas las escuelas, hasta las escuelas de más bajos recursos, de estrato humilde, que dentro de sus grandes calamidades carecían de asientos y contaban únicamente con un pizarrón, aparte de que tenían que interrumpir las clases cuando llovía, pues entraba el agua por todos lados.

Tort junto con su equipo de trabajo enseñaron a los profesores que también en su contexto y circunstancias existían instrumentos sencillos para introducirlos en su clase. No obstante, dicho programa fue almacenado, se dejó al abandono y no hubo proyección del mismo, a lo que Tort le llamó “asunto de ignorancia” pues no se le tuvo consideración alguna a esta problemática dentro de la educación musical escolar.

A decir de Tort, los países de primer mundo son los que cuentan con mayor riqueza musical pues mantienen una cultura musical impresionante, que deriva

precisamente de la importancia y el valor que se le ha otorgado a la música en el marco de la educación, como una disciplina tan indispensable a la de cualquier otra asignatura (matemáticas o civismo).

En estos países desarrollados, los niños tienen tensiones muy fuertes, desde muy temprana edad se les impulsa a la tecnología, por lo que para contrarrestar ese estado físico y mental que les somete a una fuerte presión, al niño actual, las interpelaciones con la música son fundamentales, ya que para Tort la música tiene resultados sorprendentes en el ser humano, aún cuando resulte difícil valorar este efecto.

Tort señala, que en la educación básica no se deben indagar las soluciones a los conflictos de manera externa, sino dentro del marco del contexto en donde se ponen de manifiesto estas dificultades, a la luz del reconocimiento de los trabajos locales que sin duda serán los que respondan a las necesidades de México, para resolver la problemática de la educación musical escolar.

Al respecto, Tort apunta lo siguiente en una conferencia sobre Educación Musical: *“Escuché en Alemania a un investigador que decía que incluso para problemas de tecnología, medicina, ciencia etcétera, las mejores respuestas están en el lugar donde se originan. No se trata de chovinismo sino de algo mucho más amplio: es lo nacional. La educación debe ser nacional para hacer del niño un verdadero mexicano. Un mexicano que conozca su tierra, su historia, sus recursos, que cuando sea grande trabaje con el potencial que tiene la república mexicana. Esto sólo se le puede inculcar desde pequeño y no trayendo cosas de fuera”*.⁴

“El primer estímulo exterior que les llega a los niños son los sonidos. El oído es la primera ventana del cerebro hacia el mundo exterior. No es casualidad que en los

⁴ Xavier Quirarte, “La SEP desdeña la educación musical”, *MILENIO diario* 16.agosto. 2003, p. 34 Cultura

*países escandinavos, eslavos y sajones los niños tengan una vida musical muy intensa, es parte de su formación. Así si pesa bien la música como factor educativo, en México no. La Secretaria de Educación Pública no tiene conciencia del valor de la música como factor educativo y lo necesitamos mucho. Esa ha sido siempre nuestra lucha”.*⁵

MÉTODO KODALY: (1882-1967) Profesor húngaro y compositor, contribuyó en la compilación de música folklórica húngara junto con Béla Bartók. El trabajo de ambos coadyuvó a crear la etnomusicología. Cabe señalar que en sus composiciones Kodaly aludió y reprodujo formas, armonías, ritmos y melodías de las canciones populares.

En el año de 1945, Kodaly, desarrolló un método de educación musical asignado para las escuelas públicas húngaras. Su sistema estaba basado en el repertorio de canciones, es decir en la entonación de canciones del folclore húngaro, que posteriormente fue aplicado en escuelas de distintos países.

El sistema Kodaly se caracterizó por su disciplina, enfatiza la voz y el desarrollo de la imaginación auditiva (oído interior) y afirma que esto se puede alcanzar a través del canto, antes que con cualquier ejecución instrumental. Cabe señalar, que gracias al influjo de Kodaly, en las escuelas húngaras se implementó la educación musical.

A decir de Aguirre de Mena (1992), el método Kodaly pretende llevar a la práctica los siguientes principios:

- La música es tan necesaria como el aire.
- Sólo lo auténticamente artístico es válido para los niños.

⁵ Ibidem p. 34 Cultura

- La auténtica música debe ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación.
- El conocimiento de los elementos de la música a través de la práctica vocal (a una, dos y tres voces) y de los instrumentos.
- Educación musical para todos en igualdad de importancia de la música con otras materias del currículo.

La pedagogía Kodaly se fundamenta en el principio de proporcionar al niño el lenguaje de la música desde temprana edad, por lo que Marsh citado en Dultzin afirma lo siguiente: *“el vocabulario musical innato del niño es equiparado a una especie de lengua materna musical. Kodaly sostenía que así como el niño posee una lengua materna -el lenguaje que se habla en su hogar- también posee una lengua materna musical en la música folklórica de ese mismo lenguaje^{6,7}”*.

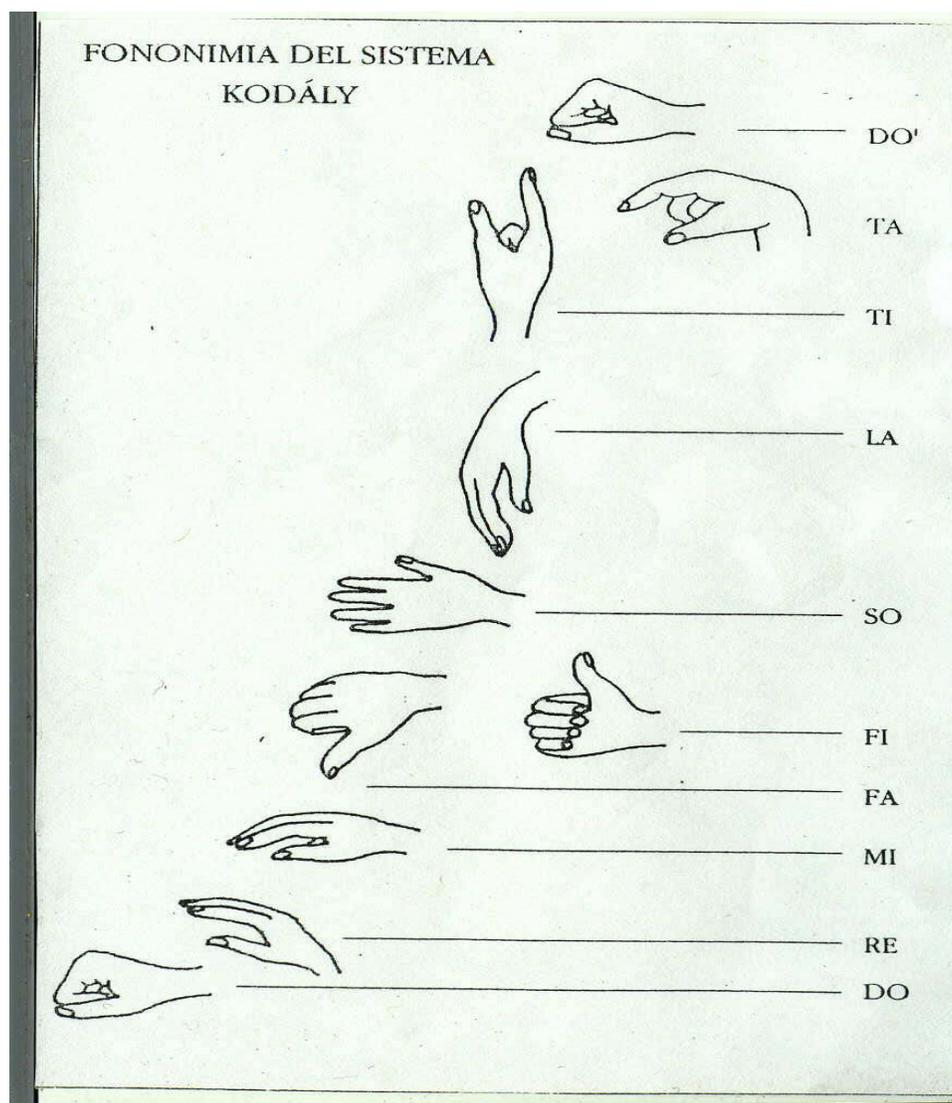
Kodaly emplea fonemas rítmicos y aplica las iniciales de las notas, utiliza los gestos manuales característicos de los sonidos en sus diferentes alturas, lo que corresponde a la fononimia del sistema Kodaly (ver cuadro 3), la cual se aplica en forma de juego hasta obtener el canto a dos voces en dos grupos.

El método Kodaly se inicia con temas familiares, y se utiliza el intervalo de tercera menor descendente (Sol-Mi), los niños realizan ejercicios de entonación, dictados, preguntas y respuestas, planteadas por el profesor o los alumnos. Su trabajo aborda la escala pentatónica que consta de 5 sonidos, y gradualmente agrega al Sol-Mi (con los que inició), el La, el Do y el Re posteriormente, siempre incorporados al gesto.

⁶ Susana Dultzin, *Historia social de la educación artística en México* (notas y documentos.) Antecedentes: 1920-1940 cuadernos del centro de documentación e investigación. México 1981, pp. 53-54

En este método húngaro se sumaron ciertos elementos esenciales del Método Dalcroze “La educación del ritmo y para el ritmo”, es decir, al cantar una canción, introducen el elemento rítmico mediante las palmas, o los pasos, sin trasladarse de su lugar. Destaca la importancia del desarrollo del oído interno y del sistema de práctica musical que reposa en el canto, y de esta manera se constituye la base de los principios educativos de dicho método. En lo que respecta al elemento rítmico, se integra mediante las canciones, y en el estudio del ritmo se emplean los fonemas rítmicos.

CUADRO 3



MÉTODO WILLEMS: Este método consiste en la relación de la música con la naturaleza humana, en cuanto a que se encarga de estimular y desarrollar las facultades del hombre.

De esta manera, en su método concede una explicación a la música, en correspondencia con el hombre, de la siguiente manera:

<u>HOMBRE</u>	<u>MUJER</u>
Instinto	Ritmo
Afectividad	Melodía
Intelecto	Armonía

Willems (1989) considera que a la educación musical le corresponde continuar las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje (ver cuadro 4): De esta manera el niño alcanza la expresión en el lenguaje e improvisa melodías de orden musical, por tanto, Willems considera que se debe de iniciar a partir de la audición, pues hay que estimular al niño desde la naturaleza de la música.

CUADRO 4

LENGUAJE	MÚSICA
Escuchar voces	Escuchar los sonidos, los ruidos y los sonidos.
Eventualmente, mirar la boca que habla.	Mirar las fuentes sonoras instrumentales o vocales.
Retener sin precisión elementos del lenguaje	Retener sonidos y sucesiones de sonidos
Retener sílabas, palabras, etc.	Retener trozos de melodías, etcétera.

El método Willems se interesa por la formación básica de los niños, respeta y comprende sus procesos, posibilidades y circunstancias en las que pudieran encontrarse, al realizar determinados ejercicios musicales (ejecución de golpes rápidos-lentos, largos-cortos, improvisación de ritmos, marcar ritmos con base a

una canción, conciencia del número de golpes ejecutados con rapidez, etcétera), o al utilizar algún instrumento musical.

Bajo esta percepción, Willems considera que es muy importante no forzar al niño en sus procesos, a fin de contribuir al desarrollo de su imaginación creadora y a su expresividad.

Willems, parte de la noción de que el niño debe ser estimulado a través de los sentimientos y las emociones, para llegar a interiorizar el sonido y el movimiento acompasado, y se debe educar para aprender a escuchar los sonidos de la naturaleza misma y a expresarse mediante movimientos corporales a través de canciones o ritmos.

En este método se emplean tarjetas sonoras, y se sugieren diversos ejercicios rítmicos que involucra a los elementos principales de la música (creación de ritmos, sucesión de golpes rápidos o lentos, ejecución de golpes que anteceden a los valores de las notas, adivinar que canciones son a partir de los ritmos que le caracterizan, entre otros); que a decir del autor, son de gran utilidad.

El niño que haya experimentado los ejercicios de este método, puede llegar a percibir y a sentir el compás de la música desde otra perspectiva y realizar polirrítmias (movimiento rítmico con todo el cuerpo). Este método, desde un inicio, otorga un valor especial al canto (canciones populares, sencillas, canciones que desarrollan la práctica instrumental, canciones de intervalo, canciones que conectan el lenguaje con la mímica y canciones ritmadas mediante movimientos sencillos y natos que desarrollen el sentido rítmico del niño).

Finalmente, es importante para Willems, que mediante ejercicios con el nombre y el sonido de las notas, el niño logre reconocer el nombre de las notas musicales y descubra un orden en los sonidos.

MÉTODO SUZUKI: (1898-1998), pedagogo de origen japonés, hijo de un fabricante de violines, estudió este instrumento en Japón y Alemania. Fue el creador del método de violín Suzuki, y ha publicado libros. En el año de 1946 instituyó el Movimiento de Educación de Talentos, fundado en el precepto de que todo ser humano tiene un talento musical capaz de ser desarrollado con una apropiada educación.

El método Suzuki, plantea que el niño debe iniciarse en la enseñanza de la música desde los dos años de edad, primero se introducen los instrumentos en miniatura conforme a la estatura de los niños, para después suplirlos gradualmente, por instrumentos más grandes. En este sistema no se considera el uso de la notación musical como prioridad.

Lo que a Suzuki le importaba, eran las destrezas de ejecución del instrumento, y se centraba en el violín. Descubre una similitud entre el aprendizaje del lenguaje natural (lengua materna) y el aprendizaje de las destrezas instrumentales, desde los primeros años de vida.

En 1945 el movimiento de educación de Suzuki, enseña a los niños japoneses preescolares, a tocar violines en miniatura y resalta el ejercicio de la memoria, la imitación y la repetición para acceder a este instrumento.

Suzuki señaló que la concepción de que existan personas que no tienen talento para la música es tan incoherente y contradictoria como creer que existen otras personas que carecen de la capacidad para hablar. No existe niño que no pueda hablar, todos tienen la posibilidad de interpretar música, el éxito estriba en iniciar desde los primeros años de vida.

Es la actividad concreta y sensible lo que conduce al pensamiento abstracto, por lo que diversos métodos surgidos de ese movimiento se

caracterizan por promover el aprendizaje a través de la actividad y la experiencia viva.

En el marco del panorama educativo musical existen numerosos pedagogos que han ampliado el campo con sus diversas aportaciones. Cabe señalar que cada uno de ellos puntualizó en los aspectos que específicamente apuntaban a sus inquietudes; algunos le dieron mayor importancia al aspecto rítmico, otros al corporal, así como en el vocal y unos más en el instrumental.

La educación musical como área más específica y delimitada de la educación se ve influida por las ideas renovadoras y surgen también una serie de propuestas en el ámbito de la enseñanza de la música.

Considero que todos estos grandes pedagogos le otorgaron un valor esencial a la música dentro de la educación, en cuanto a que transmitieron valores de orden cultural, tal y como se puede observar en algunos autores como Kodaly, que privilegia al folklore al valerse del acervo musical, literario o instrumental de cada cultura.

La contribución de autores como Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Maurice Martenot, Edgar Williams y Suzuki, entre otros, forman lo que hoy nominamos los fundamentos esenciales sobre los que reposa la pedagogía musical contemporánea

Los ejes de similitud de dichos pedagogos contaban con bases de la pedagogía nueva, la cual orienta el aprendizaje musical hacia la colaboración global de los niños sin desigualdad alguna, sin diferencias o favoritismos a los niños con otras capacidades; aparte de que produce el aprendizaje a partir de la experiencia viva, promueve la creatividad, la expresividad, el juego y la improvisación con cada uno de los componentes pertinentes como: la voz, el

cuerpo y los instrumentos musicales, y sea el mismo niño quien ejecute su propia música, mediante el diseño de instrumentos accesibles.

En torno a este movimiento, en varios países florecieron métodos que emergían de estos fundamentos y que tuvieron auge en este terreno. En América Latina, en Argentina predominó la nueva pedagogía, creadora de propuestas educativas musicales que marcaron a los países de habla hispana, a España y Argentina.

Bajo esta perspectiva, podemos mencionar que en nuestro país, se distingue el trabajo del maestro César Tort, propuesta que se reconoce por ser básicamente mexicana. Así también, dentro de este marco, se sitúa el estudio de Margarita Urias, que consiste en un método didáctico que se desprende de la actividad cotidiana en el aula y de la indagación particular y deseosa de un camino propio, y que se llega a sustentar en fundamentos pedagógicos que forman nuestros referentes próximos.

Para el panorama educativo musical de nuestro país es interesante que se publiquen trabajos de esta índole, ya que México es un país que no ha sido reconocido por ser creador de materiales didácticos musicales, y para destacar la calidad de la educación musical requiere producir y dar a conocer materiales educativos a fin de prosperar.

Sin duda alguna, la pluralidad de estas perspectivas y visiones, sus puntos de encuentro y desencuentro, coadyuvan para promover el fortalecimiento de la educación musical, y de esta manera se pretenda que la música se dignifique dentro del sistema educativo. Por tanto, no podemos dejar de mencionar, que el siglo XX se caracterizó por la presencia de distinguidos pedagogos musicales, que sin duda, elevaron la enseñanza de la música.

Para establecer la libre expresión del educando en el marco de un trinomio orffiano (la palabra, la música y el movimiento), que significa considerar a la música desde una perspectiva educativa que coadyuva al desarrollo general del hombre, de esta manera:

- Ayuda de manera importante al desarrollo auditivo.
- Favorece el sistema motriz.
- Desarrolla la capacidad de expresión.

En el proceso de la educación musical se destacan dos aspectos importantes: el receptivo, que corresponde a oír música y el creativo que se refiere a hacer música. De esta manera, puede conocer como cada pedagogo musical preparó organizadamente su método, conviniéndolo según el alumno con el que trabajara, y conforme a sus características.

Ahora bien, después de haber establecido los antecedentes y los referentes teóricos y conceptuales en los cuales se fundamenta la presente investigación, con las diferentes metodologías de los pedagogos musicales que encumbraron la enseñanza de la música, en el siguiente capítulo abordaré algunos estudios relevantes que aluden hacia un panorama de la educación musical en el mundo y a los principios por los cuales es primordial la enseñanza de la música.

Vale decir que al alumno se le educan su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía. Estas facultades principales del ser humano, que aquí representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia las cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo)
(ACHA 2001)

CAPÍTULO II. EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MUNDO: PROBLEMÁTICAS Y APORTACIONES IMPORTANTES.

INTRODUCCIÓN

Existen estudios importantes que apuntan hacia un panorama de la educación musical en el mundo y a los fundamentos por los que es esencial enseñar música.

Paul Lehmann, reconocido educador musical desarrolla las problemáticas y las necesidades acerca de la educación musical en el mundo realiza un estudio en torno al estado actual de la educación musical en Australia, por ser el país que se encuentra en el punto intermedio entre los diversos extremos que existen en el mundo. Sus orígenes yacen en Gran Bretaña y Europa, pero también trascienden en los Estados Unidos y en otros países. La educación musical en Australia es verdaderamente ecléctica, y aunque es un país viejo en cuanto a tradiciones se refiere, también es joven para mirar al frente, con nuevas expectativas y anhelos.

Lehmann, pone de manifiesto la importancia de tener una visión clara y precisa de los objetivos a lograr en materia de educación musical, así como las perspectivas que los educadores musicales tengan en torno a ello, y apunta al logro de los alcances educativos. De esta manera propone algunas ideas acerca de lo que los educadores deberían de intentar hacer para que la educación

musical fuera exitosa, y rescata la importancia de su trabajo, con algunas precisiones en relación a los obstáculos a los que se pueden enfrentar.

Al situarse en el umbral del siglo XXI Lehmann invita a reconocer y a reflexionar sobre el panorama de la educación musical en el mundo, y menciona que “el ideal”, sería:

- Que todos los niños y los jóvenes aprendieran a tocar, mínimo, un instrumento musical, improvisaran o compusieran música.
- Componer música de manera particular o también con las demás personas, rescatando que todos tenemos acceso a instrumentos folklóricos y conjuntamente a otros instrumentos, aparte de nuestra voz que es nuestro instrumento fijo.
- Que los jóvenes tengan acceso a una amplia gama de posibilidades musicales, en donde puedan reconocer música de diferentes grupos culturales y étnicos, de diversas épocas históricas dentro de su misma cultura y que entiendan una extensa diversidad de géneros y lenguajes musicales contemporáneos para después poder diferenciar uno de otro.
- Que exista un mundo de jóvenes que aprecien la música con una capacidad auditiva -crítica y analítica, exenta de todo estereotipo superficial, de trivialidades, frivolidades y prejuicios vanos.
- Que los jóvenes comprendan la función de la música en la vida de los seres humanos, a través de los diferentes períodos históricos, y valoren a la luz del conocimiento lo que ésta representa, en sus propias vidas.

- Que los jóvenes se comprometan con la música, mediante diversas experiencias gratas y placenteras como parte fundamental en sus vidas, para entonces poder contribuir en la vida musical de sus comunidades.
- Una educación musical para todos los niños y jóvenes con base a los principios básicos de la educación, como germen de transmisión cultural, donde la música cobra existencia como una manifestación de toda herencia cultural.
- Que la música sea capaz de coadyuvar al desarrollo del ser humano para una vida plena y satisfactoria.
- El aprendizaje musical deberá prolongarse a lo largo de la vida del ser humano, a fin de ser emancipado mediante diversos contactos musicales sin necesidad de una educación formal subsiguiente

En mi opinión, Lehmann plantea lo que sería “deseable” a la luz de las problemáticas de la educación musical, y que al parecer refleja una postura idealista, tan conmovedora y sugestiva, como objetiva y operante también.

Asimismo Lehmann enfatiza a la música en la escuela, y hace hincapié en que todo alumno con formación musical tendrá un desarrollo más en su aprendizaje. Por lo tanto, espera que en las escuelas exista un lugar para la música, ya que permite al ser humano entenderse a sí mismo, comprender su propia naturaleza y por ende la de la humanidad, sin dejarse rebasar por lo que la televisión le ofrece como una cultura irremediable.

La música en la escuela propicia- la autoexpresión y la apreciación musical en el niño porque desarrolla actitudes creativas, invade a la imaginación y afirma la identidad, lo que le permite enfrentarse a la vida. Por lo tanto, la música es imprescindible en la escuela porque enaltece al espíritu humano, brindándole otra

calidad de vida para transformar la experiencia humana a través de experiencias afectivas.

En torno a esta situación, Lehmann rescata la labor del maestro de música, al mencionar lo siguiente: *“La tarea del maestro de música consiste sencillamente en mostrar al estudiante la belleza que existe en la música, una vez que los obstáculos para la percepción –tales como los prejuicios, la falta de familiaridad e ignorancia –han sido removidos.”*⁸

Para Suzanne Langer especialista en estética, la música en la escuela es uno de los sistemas de símbolos más intensos que existen. Langer, investigó por qué la música era sugestiva y atrayente para las personas, y pudo observar que los seres humanos desarrollaban cuatro grandes sistemas simbólicos: el lenguaje, la literatura, las matemáticas y la música, dado que cada uno comprendía un aspecto distinto de la realidad y su cometido era contribuir a la comprensión del ambiente. De ahí que proponga estudiar el simbolismo de la música (escritura musical), así como se estudian los demás sistemas simbólicos.

Así como lo menciona Langer: *“La capacidad de crear símbolos y la obsesión por utilizarlos es lo que vuelve a la humanidad especialmente humana. La creación de símbolos es una actividad más fundamentalmente humana que ganarse la vida. Esto debería ser motivo suficiente para aprovechar toda oportunidad de cultivar y fortalecer nuestra capacidad de simbolizar”*⁹

El sistema de símbolos del lenguaje musical comienza por los elementos gráficos convencionales que se les enseñan a los niños y se van añadiendo otros símbolos hasta completar dicho sistema. En su proceso de aprendizaje del sistema convencional de notación, los niños se consideran alfabetizados desde la

⁸ LEHMANN, Paul (1993) *Panorama de la Educación Musical en el mundo*. En GIRÁLDEZ HAYES, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI, (artículo aceptado para su publicación en el N° 28 de la revista Eufonía: Didáctica de la Música, enero- marzo 2003) UNED. p. 17

⁹ Ibidem p. 17

perspectiva musical cuando transitan por la etapa de garabatos inactivos, es decir, trazos indefinidos que captan la acción de la obra musical.

Lo anterior, significa alcanzar a plantear las particularidades o estructuras rítmicas de la canción, al mismo tiempo de que utilizan los jeroglíficos como una sucesión de íconos que lo llevan a captar la letra, la línea narrativa y el pulso rítmico de la canción

Un ejercicio de notación musical no instituye únicamente la dimensión del desarrollo musical, dado que el niño así como los adultos con una apropiada preparación musical, pueden utilizar más de una capacidad musical, no sólo el conjunto de los elementos musicales, como por ejemplo el ritmo, sino un extracto de las distintas dimensiones de la melodía como la dimensión rítmica y los tonos melódicos, alejado aun de lo que sería componer una escritura musical propia.

Para Lehmann, uno de los factores fundamentales por los cuales la música es imprescindible en la vida de los niños, emana de lo que él llama “el imperativo de la respuesta adecuada”, que consiste en la obstinación de las escuelas por enseñar a los niños a resolver problemas, fundados en pregunta-respuesta, en donde sólo se encuentran “soluciones adecuadas”, desfasado totalmente de la realidad que avasalla a la sociedad actual y a la vida cotidiana del niño.

Bajo esta perspectiva, el niño se enfrenta a la vida de manera muy diferente a la que la misma escuela le ha hecho entender, creándose un abismo entre su realidad y lo que le proporciona dicha escuela Y para la explicación de los diferentes problemas en los cuales se ve inmerso, necesita de diversas soluciones a fin de encontrar una respuesta a su conflicto, así como lo menciona Lehmann: *“La fijación en respuestas exactas, tan comunes en la educación actual, crea en la escuela un ambiente artificial que no concuerda con la realidad y transmite al estudiante una visión distorsionada del mundo”*.¹⁰

¹⁰ Ibidem p. 18

De ahí el que Lehmann legitime a la música como un medio para poder enfrentar esas ambigüedades de la vida, donde la instrucción musical debe ser comprensiva y equilibrada en la escuela con un nivel de calidad calificado en colaboración con maestros competentes que le permitan a los niños acceder a la música, y estén en igualdad de circunstancias para estudiarla, a fin de romper con las concepciones de que solo los dotados son los que tienen el privilegio de estudiar música.

Así como lo menciona Suzuki en Lehmann: *“La noción de que algunas personas no tienen talento para la música es tan absurda como pensar que algunas personas no tienen talento para hablar. Todos pueden hablar y todos pueden interpretar música. La clave reside en comenzar temprano.”*¹¹

Al margen de lo anterior, Lehmann menciona que sería importante que los educadores musicales se basaran en educar para la vida misma a través de la mediación de la música, ya que todo depende de cómo se le de sentido y valor a la vida. La posibilidad de continuar creciendo como individuos es esencial para alcanzar una vida satisfactoria y reveladora.

Actualmente, muchos jóvenes sufren de mala nutrición musical, hay una enorme y excesiva inanición y desfallecimiento del espíritu, por tanto, existe la necesidad de una educación musical .en el mundo, que favorezca los procesos de desarrollo de la percepción, la sensibilidad, los procesos críticos y reflexivos que coadyuven al crecimiento del ser humano no solo en el aspecto intelectual, sino también del alma.

Existe la imperiosa necesidad, de una educación orientada a educar a los niños, a los jóvenes y a los adultos mediante la música, tomando como principios básicos el canto, el ritmo, la apreciación, la expresión corporal, la creación, así

¹¹ Ibidem p. 20

como también la práctica de instrumentos musicales factibles, es decir, instrumentos que le posibiliten al niño una conducción sencilla en aras de crear música de una manera activa, sencilla y creativa.

Esencialmente la educación musical debe iniciar desde temprana edad, ya que este primer contacto del niño con la música, proviene de los mismos pequeños, y se pone de manifiesto el verdadero placer musical. Así como lo menciona Raspo *“El sonido y la música forman parte de la vida, es por eso que, se considera, a la educación a través de la música como uno de los pilares del desarrollo integral del ser humano”*.¹²

Kodaly, reconocido educador musical húngaro, escribió un artículo acerca de los inicios de la música. Este escrito menciona lo siguiente: *“hace alrededor de dieciséis años, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) organizó una conferencia sobre la educación musical y ante la pregunta ¿cuándo conviene comenzar el estudio de la música? respondió: Nueve meses antes del nacimiento. Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería “Nueve meses antes del nacimiento de la madre”*¹³ Artículo leído en el año de 1966.

De ahí que la educación musical inicie en el núcleo familiar, y sea la misma madre quien propicie un ambiente musical, ya sea cantando, escuchando música o creando ritmos con su cuerpo

Dada la importancia del canto en el niño preescolar, en el apartado siguiente abordaré algunos enfoques acerca de la canción desde la etapa inicial hasta los 6 años de edad, así como algunos hallazgos de investigaciones relevantes que han abierto brecha en este campo de la educación musical.

¹² Edith Raspo, “La educación musical en el nivel inicial” , *0 a 5 La Educación en los primeros años*, año 1, núm. 6 Buenos Aires México, Ediciones Novedades Educativas, 1998, p. 2.

¹³ Edgar Willens, *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós, 1989, p.25.

II. 1. EL DESARROLLO DE LA CANCIÓN

Los primeros contactos con la educación musical se realizan desde el hogar, lugar en donde los niños incursionan en la música a través de las canciones que pudieran escuchar de su madre. A continuación revisaré algunas investigaciones fundamentales en torno al desarrollo de la canción infantil, que plantean algunos reconocidos investigadores como Gardner (1981), Davidson (1983) y Moog (1976), entre otros.

Entender el canto desde sus orígenes y el desarrollo de la canción, nos permite tener un antecedente importante desde una perspectiva evolutiva para poder centrarnos en los niños de preescolar (de 3 a 6 años de edad), etapa en donde descansa esta investigación, y dar cuenta del valor del canto y del papel fundamental que desempeña en la educación musical de los niños más pequeños.

El proceso de aprendizaje del canto principia desde la etapa inicial, es decir, cuando el bebé experimenta sensaciones sonoras mediante las palabras que escucha y que le hacen emitir sonidos que él mismo produce, y que seguirán en vías de desarrollo.

Moog (1976) realizó una investigación (una de las pocas en pretender una descripción evolutiva sistemática), en torno a la experiencia musical del niño preescolar. Su propuesta consistía en mostrar seis tipos de material musical a cincuenta niños en diez diferentes niveles de edad, que oscilaban entre los 6 meses y los 5 años. Se aplicaron cerca de 8000 tests en general y se adquirió información adicional de aproximadamente 1000 padres, para finalmente registrarse algunos ejemplos a partir del mismo canto de las personas.

Los datos que arrojaron estos estudios, anotan que las canciones tempranas producidas por los niños no se pueden equiparar con ninguna otra música escuchada por el niño, debido a que no se encuentran visiblemente organizadas con ningún sistema diatónico; parecen ser rítmicamente confusas; y las pausas que se dan no es más que la necesidad de respirar, y no una supuesta estructura rítmica.

Posterior al estudio de Moog (1976), algunos investigadores como Dowling (1984), Davidson (1983) Mckernon (1979), y otros, continuaron pendientes del desarrollo de estas competencias infantiles para la canción, junto con Howard Gardner (1981) y su Grupo de Boston, Winner (1982), y que puntualizan algunas indagaciones en torno a las primeras respuestas a la música en la infancia y algunas consideraciones pedagógicas acerca de la introducción de las nuevas enseñanzas artísticas en el currículum, en un estudio conocido como “Proyecto Cero”.

Este proyecto financiado por la Universidad de Harvard durante casi 25 años, estudió el desarrollo artístico en la infancia en los diferentes campos o dominios, así como el desarrollo de la canción infantil alrededor de los cinco años de edad, y rescata la importancia de los siguientes conceptos: Música, Conducta Vocal, Canción Infantil, Melodía, Tonalidad e Instrucción Musical.

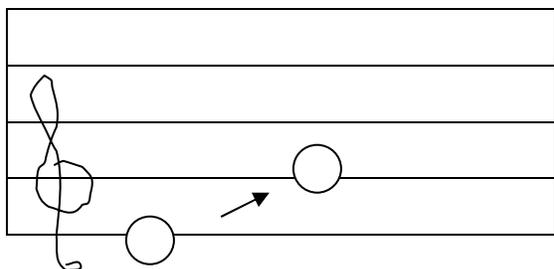
Al respecto, también el director de orquesta y compositor Leonard Bernstein (1976) citado en Gardner (1982), hace algunos años apuntó que había una melodía básica, que es la primera que entonan los niños de todo el mundo, y confirma, que ésta misma radica en una 3ª. menor descendente y repetitiva, frecuentemente terminada por un Intervalo adicional de una 4ª.

Ahora bien, al hablar de un Intervalo me refiero a la diferencia de entonación que existe entre dos sonidos, y dentro de un intervalo están las principales denominaciones que se aplican al mismo, de las cuales solamente mencionaré las que atañen a esta explicación: Los Intervalos Ascendentes o Descendentes, que a su vez, se clasifican en cinco clases principales: Aumentado, Justo, Mayor, *menor y Disminuido. Para ilustrar lo anterior me centraré únicamente en el Intervalo menor y en el Intervalo Justo.

La relación de entonación que existe entre las diferentes clases de los Intervalos es la siguiente: la diferencia que hay es de un semitono, por tanto un intervalo Aumentado tiene un semitono más que el Mayor o el Justo, un intervalo menor tiene un semitono menos que el Mayor, etcétera.

A continuación, expondré de forma gráfica la explicación mencionada anteriormente.

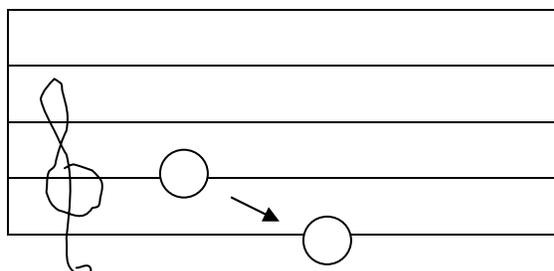
Un Intervalo es Ascendente cuando va del sonido grave al sonido agudo (ver DVD en el anexo VII).



Este intervalo es un ejemplo de una 3^a menor ascendente (va de la nota **mi** a la nota **sol**).

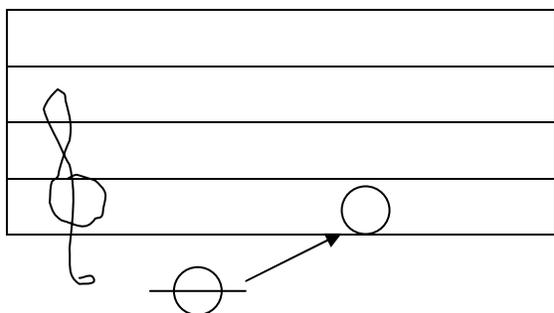
*El término menor, dentro de la clasificación de intervalos se escribe con minúscula ya que así se identifica dentro de la terminología musical, según Moncada García en su libro: "La más sencilla, útil y práctica teoría de la música".

Un Intervalo es Descendente cuando va del sonido agudo al sonido grave (ver DVD en el anexo VII).



Este intervalo es un ejemplo de una 3^a menor descendente (va de la nota **sol** a la nota **mi**)

Un Intervalo de 4 Justa va de la nota **do** a la nota **fa**, (ver DVD en el anexo VII), y el ejemplo sería el siguiente:



Howard Gardner (1982) en su libro “Arte, mente y cerebro” -capítulo13 en busca de la canción original- menciona lo siguiente: “*Un ejemplo de la tercera repetitiva y descendente simple sería el modo en que los niños exclaman “San-dy” o “Tom-as”. Ejemplo de la tercera descendente con la cuarta adicional serían ciertos cánticos infantiles como “Little Sally Water” o “Ollie, ollie, in free”*¹⁴.”

Al respecto y haciendo una analogía en torno a los intervalos mencionados (la 3^a descendente con la 4^a adicional) con relación a un canto infantil, a continuación expondré una canción mexicana con tales características. Dicha

¹⁴ Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1987, p. 167

canción fue obtenida de La Compilación de Cantos para el Nivel Preescolar de la Escuela Nacional de Jardines de Niños, de febrero de 1998, y es una pedida de posada estilo veracruzano, llamada “La Rama”.

CUADRO 5

LA RAMA

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff. The lyrics are in Spanish and describe oranges and lemons, and a virgin.

Na- ran- jas y li- mas, li- mas y li-
mo- nes, más lin- da es la vir- gen que
to- das las flo- res. Na-

The score includes a first ending (1.) and a second ending (2.). The first ending leads to the second ending, which concludes the piece with a final cadence.

Con relación a la adquisición del lenguaje, Bernstein (1976), se apoyó en las teorías de Noam Chomsky, y afirma que la canción básica es consecuencia de nuestras tendencias humanas genéticas y de las leyes físicas que representan la armonía musical, sostiene que las canciones iniciales de los niños revelan las prácticas melódicas, armónicas y rítmicas, respectivas de cada cultura

Al respecto, Gardner (1981) menciona que no existe ser humano que se desarrolle en un vacío acústico *“Las tonadas que cante, al igual que las palabras que inicialmente repita, reflejarán los sonidos que envuelven a su sociedad, y no algún sistema tonal universal”*¹⁵

El debate permanece en torno a la canción básica, y al mismo tiempo desde la década de los 70, otros trabajos realizados principalmente en EE.UU. han investigado cómo se desarrolla desde los primeros años de vida, la producción vocal en correspondencia con la música, (Hergreaves 1986, Gardner 1981, Davidson 1983, entre otros).

Gardner, revela un nuevo campo de estudio que ha facilitado otras explicaciones acerca del desarrollo musical en los primeros años de vida, y que se desprende del estudio de las aves cantoras. De 8,500 especies de aves aproximadamente la mitad corresponden al suborden de los pájaros cantores, los cuales se diferencian de otros grupos de aves por tener un canto valioso, múltiple y nutrido. Estos animales son única y exclusivamente los que han desarrollado sus capacidades para cantar; no obstante sus mecanismos de producción se distinguen sensitivamente de los nuestros.

De ahí que, para algunos estudiosos, fuera más sensato investigar el desarrollo de otros sistemas de símbolos de los seres humanos para indagar una canción básica, y reconocer al lenguaje y al dibujo humano como opciones

¹⁵ Ibidem p. 167

favorables ya que los últimos estudios que se han realizado en torno al desarrollo en cada uno de estos dominios, han arrojado resultados precisos.

A decir de Gardner (1981), en el campo del lenguaje aparece el período del balbuceo a partir del primer año de vida, en el que se producen sonidos de todos los idiomas, pero en períodos siguientes esa producción se reduce a sonidos, propios de su contexto. Más tarde, después de un espacio de relativo silencio, los niños comienzan a producir sus primeras palabras con un sentido, y también como un medio para comunicarse, como por ejemplo: “guau, guau”, “agua”, “mío”.

En los primeros años de vida, el bebé descubre el mundo que le rodea (los objetos físicos -biberones y juguetes-), de manera directa, mediante sus sentidos y sus acciones, alcanzando su primer contacto con el mundo social. Posteriormente, después de la primera infancia se revoluciona el conocimiento en lo que concierne a la habilidad artística.

Es decir, en la etapa que va de los 2 a los 7 años el niño logra conocer y dominar muchos símbolos de su propia cultura, desde ese momento, además de conocer el mundo de forma directa, capta, se explica y comprende a las cosas y a las personas mediante diversas formas simbólicas, particularmente las lingüísticas.

Las similitudes de los diversos dominios simbólicos con la adquisición del canto en las diferentes edades, son trascendentales, así como lo menciona Gardner: *“Ya sea en el campo de la música, del lenguaje o del dibujo, el niño empieza por atravesar en su primera infancia un período de exploración libre en el que utiliza elementos desprovistos de significado, como tonos individuales, grupos arbitrarios de fonemas o trazos aislados”*¹⁶.

¹⁶ Ibidem p. 177

Esto se puede observar en los niños preescolares, cuando inician su etapa de exploración, en esa búsqueda por conocer el mundo, por descubrir nuevos sonidos, ritmos, espacios, formas, colores, aromas, etcétera; percuten con su propio cuerpo o con objetos de su alrededor, producen sonidos, vocales, crean nuevos colores, investigan sobre el insecto que pasó por ahí, del agua que se derrama, del sonido que se produce al tirar al suelo una botella de plástico, por mencionar sólo algunos.

Después de esta etapa, aparece otra más extensa, que es cuando el niño explora elementos más grandes o integrales, como por ejemplo los trozos melódicos, las palabras o figuras geométricas. Hasta los tres o cuatro años llega el niño a integrar estos elementos hasta crear productos culturalmente aceptados - canciones aprendidas, relatos simples o dibujos representativos- Gardner (1981).

Al respecto, Gardner menciona lo siguiente: *“Cualquier impulso hacia el desarrollo de una canción original, un cuento original o un bosquejo original es aplastado para siempre en este momento, en la medida en que los significados y las formas provistas por la cultura se imponen sobre los motivos o fragmentos que el niño ha estado generando de una manera espontánea”*¹⁷.

La investigación de la producción inicial del canto examinada a la luz de los hallazgos en relación a los primeros dibujos y los primeros relatos, revela que pueden haber procesos comunes que presidan toda la actividad simbólica temprana, a partir de la producción autista de elementos apartados hasta la exploración libre de trozos característicos y luego a las primeras combinaciones tentativas en la producción de productos simbólicos significativos. Esto se manifiesta en una gama de sistemas de símbolos, como por ejemplo en el dibujo y en el lenguaje.

¹⁷ Ibidem p. 178

Sin embargo, si no existiera ninguna canción original, se pueden llegar a observar progresos originales que conducen a la competencia del canto, por lo que Gardner considerara que existen similitudes entre el canto y otros dominios simbólicos: en el campo del lenguaje se advierte una secuencia equivalente a la que estos estudios presentaron (ver cuadro 6). En términos evolutivos, a partir de la producción vocal esta secuencia resulta significativa cuando aparece la canción infantil aprendida (la que todos los niños aprenden desde su núcleo familiar), la canción espontánea y la basada en modelos culturales.

A través de estos estudios, finalmente se llegó al acuerdo de que las primeras canciones tenían estructuras determinadas y constituían la base de las canciones subsiguientes y en el Proyecto Cero se determinó que los dibujos, las tonadas y las metáforas creadas por niños pequeños y la clave de su habilidad artística, se basaba en comprender las pautas globales del desarrollo infantil.

A lo largo del desarrollo de este apartado hemos podido comprender cómo adquieren los niños de forma progresiva el dominio de algunas dimensiones de la adquisición del canto; y al mismo tiempo identificar la presencia de los elementos musicales y las cualidades del sonido, que sin duda forman parte de la canción, que a decir de Gardner (1981), es cuando se comienza a desarrollar un dominio de la canción aprendida. Estas adquisiciones en torno al canto, trascienden pero también se ven afectadas por una cultura particular en la que el niño se desenvuelve.

A través de la canción y de la voz (el principal medio natural de expresión musical) se establecen las bases de una formación integral de la música con otras áreas artísticas de conocimiento. En el niño, el canto es un hecho espontáneo que se hace presente desde los primeros años de su vida cuando tiene contacto con el fenómeno sonoro y rítmico, al escuchar los arrullos de su madre y posteriormente los de su propio entorno: el núcleo familiar, la escuela y otros contextos muy próximos al niño, que despiertan su sentido auditivo y rítmico.

CUADRO 6

ALGUNAS DIMENSIONES DE LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INICIAL EN MATERIA DE CANTO, SEGÚN GARDNER.

EDAD	CARACTERÍSTICAS
1er. año	<p>El balbuceo incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La experimentación melódica de la entonación. ➤ La experimentación fonológica. <p>El lenguaje inicial y el canturreo musical temprano están indisolublemente vinculados.</p> <p>Hechos de posible significación musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imita secuencias de entonación de las estructuras lingüísticas que escucha a su alrededor. ➤ La imitación de las cualidades musicales del habla y del canto parece más prominente que los aspectos que apuntan más directamente a la comunicación. <p>Reproducen tonos específicos. El bebé puede repetir con bastante exactitud las notas, el experimentador entona.</p>
1 año 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere la capacidad de reproducir notas discernibles. • Es como si el balbuceo difuso hubiera sido suplantado por palabras acentuadas.
2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los primeros intervalos que entonan los niños son por lo general segundas, terceras menores y terceras mayores.
2 años 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben conscientemente las tonadas que cantan otros individuos de su medio y así comienza la transmisión del canto espontáneo a la canción aprendida. • Los resultados de los primeros esfuerzos por aprender canciones no difieren mucho de los fragmentos de canto espontáneo. • El niño intenta producir una canción perteneciente a su cultura, al repetir alguna parte de la letra.
2 ó 3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutan repeticiones aparentemente sistemáticas de cada uno de estos intervalos así como una continua expansión de los mismos (va de intervalos de 2as. y 3as mencionadas por Bernstein hasta llegar a intervalos mayores que incluyen 4as y 5as). • Presencia del canto espontáneo (producción de numerosos fragmentos consistentes de estas segundas, terceros y ocasionalmente cuartas).
3 años	<ul style="list-style-type: none"> • El canto espontáneo comienza a ceder su lugar a la canción aprendida. • El niño ha adquirido un sentido de la estructura rítmica de la canción • Trabaja con los elementos constitutivos de la canción.
3 ó 4 años	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta reproducir toda la canción aprendida a través de las voces o las grabaciones que tiene a su alrededor. • La canción aprendida supera el canto espontáneo. • La letra y el ritmo son más importantes en cuanto a la producción de canciones. • Se limita al esquema global de la canción y al sentido aproximado de los valores tonales. • Produce relatos simples cuyas estructuras reflejan las de los cuentos que ha escuchado y dibujos representativos que captan rasgos de la apariencia de ciertos objetos y relaciones entre distintos objetos en una escena.
4 años	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe cuando la canción asciende, cuando desciende y con qué frecuencia y la dimensión aproximada de los saltos en cada una de estas direcciones. • Carece del sentido exacto de la distribución de los intervalos (la capacidad de producir correctamente una 4ª. en oposición a una 5ª.) y el dominio de la tonalidad que le permite mantenerla estable al pasar de una frase a otra. • Es posible que se mantenga en la misma tonalidad durante una frase breve y pueda reproducir un salto marcado (como opuesto a uno pequeño), pero la precisión requerida para dar una versión exacta de la canción no está todavía a su alcance.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños de 4 años aprenden fácilmente la letra de una canción. • El significado de la canción radica en su letra, después los niños están en condiciones de adquirir el ritmo superficial, estrechamente ligado a las correspondientes frases lingüísticas. El siguiente gran paso implica el dominio del esquema de la canción.
5 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño ha pasado del tipo de sentido esquemático de una canción, accesible entre los 3 y los 3 años y medio, a lo que se podría llamar un proyecto inicial de dominio. • La canción es claramente reconocible y aún sin detalles presentes: el niño ha superado con éxito las etapas fundamentales en cuanto a la pulsación subyacente, la estabilidad de la tonalidad y la reproducción de los intervalos. (Gardner, 1987; ver en detalle en Davidson & Sripp 1991). El niño al cantar se mantiene en las restricciones impuestas por las canciones de su cultura.

La canción es una de las manifestaciones musicales más importantes del ser humano, así como lo menciona Alsina: *“Las canciones son la base del aprendizaje de la música y sin ellas, sin la lengua unida a la música, este arte no hubiera conseguido muchos de sus logros como determinadas concepciones formales y estructurales¹⁸”*.

Lo anterior explica como el niño está inmerso desde un principio en el canto, que involucra todos los elementos que se desprenden de la música: el ritmo, la melodía y la armonía, y también las cualidades del sonido (altura, intensidad, duración y timbre), el silencio, la audición, la articulación de las palabras y la afinación, entre otras; pues hay que recordar que el niño vive y existe en los sucesos musicales, desde antes de tomar conciencia de los mismos.

En los primeros años de vida, el niño comienza a descubrir su propia voz y todas las posibilidades que de ella se desprenden, utilizándola de forma hablada (o) y cantada, o mediante múltiples sonidos que lo llevarán al canto.

Al respecto, sólo basta dirigir nuestra mirada hacia los niños preescolares y ver cómo se expresan mediante su voz, exploran y reproducen sonidos, tararean canciones que ya conocen, que les son de su preferencia, que escuchan con frecuencia, o bien que les acaban de enseñar en la casa o en la escuela.

¹⁸ Pep Alsina, *El Área de Educación Musical* Ed. Graó 2002, p.113

Generalmente sus voces se acompañan de rostros expresivos que emanan de emociones y sentimientos (reír, llorar, temor, alegría, timidez, etcétera), y que sin duda nos hace pensar que las posibilidades de la canción en esta etapa, son infinitas, no solo de orden emocional y sensitivo, sino también en la construcción del pensamiento del niño.

Es importante señalar, que para que el niño desarrolle un canto natural, tiene que entonar canciones apropiadas a su tesitura natural y acorde al registro, que por cierto corresponde a la de las voces femeninas. A decir de Ana de Mena y Olga Aguirre (1992), en la etapa de preescolar la extensión de voz, abarca del Do3 al La3 y excepcionalmente Si3 y Do4, de ahí que resulte complicado para el niño imitar el canto de una voz masculina, como la del profesor de cantos y juegos, que representa otro referente, contrario al suyo, relativo a la ubicación sonora con relación a su propia voz.

Para tal efecto, Raspo de Vanasco (1998) propone lo siguiente: después de que el profesor de cantos y juegos ha enseñado una canción a los niños, deberá permitirles que escuchen la melodía de ésta, con un instrumento melódico para que el niño ubique su voz en relación con ese instrumento y de esta manera pueda cantar en el registro que por naturaleza le corresponde. Cuando esto se consigue, en ese momento se puede seguir el canto infantil con acompañamientos armónicos sin que se presente la melodía.

Otra posibilidad de la expresión vocal que se puede aportar a los niños es la introducción a las cualidades del sonido (altura, intensidad, timbre y duración), como por ejemplo, si partimos de la intensidad se puede enseñar al niño a cantar fuerte y suave, es decir con una intensidad media atendiendo a los sonidos emitidos y a las respiraciones que están íntimamente relacionadas con la expresividad.

De ahí, que sea conveniente que tanto la educadora como el acompañante musical pongan especial atención en este aspecto, y mejor aún, depositen toda la confianza en cuanto a las posibilidades de sus pequeños alumnos, ya que así los resultados serán favorables en torno a la comprensión y a la ejecución de la intensidad al cantar.

Ahora bien, después de abordar algunos estudios sobre la canción, a continuación analizaré uno de los documentos primordiales para esta investigación el currículo de preescolar (Documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México 2002-2003), el cual presenta los contenidos musicales que aborda este estudio.

Para pensar el currículum en educación artística se requiere de un nuevo lenguaje que atienda las características de los contenidos de arte, en cuyo contexto los objetivos de aprendizaje tendrían que dirigirse hacia el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para la expresión, para la construcción de nuevos conocimientos y para el desenvolvimiento de todo el complejo proceso cultural.

(Morton 2001)

CAPÍTULO III. LOS CONTENIDOS MUSICALES EN EL CURRÍCULUM DE PREESCOLAR.

INTRODUCCIÓN

En el nivel preescolar el niño inicia un período de socialización, se amplían sus vivencias y experiencias en un medio sociocultural y se incorpora a nuevas normas sociales, hábitos y otros lenguajes, entre los que se encuentran los lenguajes artísticos, integrados dentro del currículo de preescolar (Documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México 2002-2003).

Uno de los documentos fundamentales para el análisis fue el Documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar de la Ciudad de México 2002-2003, el cual fue analizado en el marco de los lenguajes artísticos que se encuentran en dicho documento y que aborda los contenidos musicales que son lo que voy a analizar para las finalidades de este trabajo.

En el Documento de Orientaciones Pedagógicas, el Programa Nacional de Educación (2001-2006), apunta a la función de la escuela como promotora de oportunidades a las personas, para ejercer plenamente capacidades de expresión a través del arte, la creatividad y la cultura, a fin de desarrollar su sensibilidad y sentido estético para su formación integral.

En este documento, existe un apartado específicamente sobre arte, que se titula: “El disfrute y la Expresión a través del Arte”, y plantea la importancia de generar en los niños experiencias sensoriales gratas a través de actividades artísticas que posibiliten la observación y experiencia con sonidos, colores, texturas, formas y movimientos, y de esta manera los niños gocen y reconozcan al arte en su interacción con el canto, la actuación, la pintura, los poemas, el dibujo y los cuentos.

En lo que se refiere a la creación artística del niño, se hace hincapié en lo siguiente: *“Lo importante para los niños y niñas es el proceso de creación más que el producto, en ese camino está la emoción, el gozo, el reto, la búsqueda, la apropiación de ciertas formas convencionales de cada una de las artes”*¹⁹

De ahí que en el mismo Documento de Orientaciones Pedagógicas, se pretenda que la Educación Preescolar aproxime a los niños al arte, de forma accesible y mediante sensaciones, reflexiones y sentimientos, mencionando lo siguiente:

- La música y el movimiento no se limitan únicamente a una sesión de cantos y juegos realizada en los planteles, con o sin el apoyo del acompañante musical, dado que las experiencias musicales van más allá que una actividad específica. Es decir, el escuchar música, cantar, moverse con ritmo, percutir instrumentos musicales e imitar o representar movimientos son algunas de las formas de participación que es necesario fomentar en los niños.
- Promover diferentes géneros musicales (folklore, lírica infantil, culta, etc.), a partir del gusto específico del niño por determinada música, mediante un

¹⁹ -SEP., Lenguaje Artístico, en *Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México 2002-2003*, p. 67.

acercamiento sensible, estético y de respeto, a fin de ampliar su repertorio musical.

- Evitar los ensayos prolongados de cantos o bailables previos a los festivales que se presentan en el jardín de niños, y que únicamente producen procesos mecánicos que podrían coartar el goce estético.
- Con relación al lenguaje artístico, el niño deberá adquirir progresivamente las siguientes competencias: *Expresarse, interpretar, disfrutar y apreciar* las distintas *manifestaciones artísticas*.

El documento propone que el niño descubra el arte y logre apreciarlo y disfrutarlo mediante experiencias que le permitan contactar con las diferentes expresiones artísticas, así como se menciona en el programa: *“La vivencia y la conciencia de experiencias sensoriales gratas se genera en la medida en que los niños y niñas participen en actividades artísticas donde observen y experimenten con sonidos, colores texturas, formas, movimientos.”*²⁰

De ahí que la música cobre sentido dentro de los contenidos artísticos escolares. Y en este marco, el documento propone que el niño interactúe con el arte de forma placentera mediante el conocimiento y la experiencia en relación con las expresiones artísticas. Por lo tanto el docente deberá nutrirse del arte para despertar mayores experiencias musicales que le signifiquen al niño a fin de promover su sensibilidad artística.

Asimismo, el documento consta de diez propósitos, que le dan sentido a la educación preescolar, ya que determina la orientación que ha de obtener la labor educativa en los jardines de niños. Éstos propósitos se definen en competencias y en ellas se puntualizan las capacidades que habrán de lograr las niñas y los niños como consecuencia de la acción educativa del jardín de niños.

²⁰ Ibidem p. 67

De acuerdo a lo que menciona el Documento de Orientaciones Pedagógicas citado en García (2002), una competencia es: *“La capacidad de una persona para saber hacer con eficacia, satisfacción y ética en un contexto sociocultural específico. Comprende un entramado complejo de destrezas mentales, valorales, actitudinales y operativas, que involucran aptitudes y conocimientos básicos, y que se desarrollan en respuesta a una necesidad específica de acción e interacción.”*²¹

Este concepto de competencia se refiere al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que un niño logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Por lo tanto, centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de actividades, que los niños avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera).

El tercer propósito que señala el documento: “Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes” se refiere a la capacidad del niño y la niña para servirse del lenguaje dentro de un marco de comunicación y eficacia, para comprender y ser comprendidos. De ahí que el desarrollo de las múltiples formas de expresión y representación sea fundamental, pues a través de ello surge el interés del niño por comunicarse, comprender y crear ideas verbales y no verbales, simbolizar lo que no conocen y entienden de sí

²¹ Ibidem. p. 5.

mismos, de las cualidades y relaciones que están entre los objetos y escenarios del contexto.

Así como menciona el programa, este propósito consta de los siguientes lenguajes: matemático, oral, escrito y artístico, de los cuáles sólo me centraré en el lenguaje artístico, abordando únicamente el lenguaje musical.

Del lenguaje musical las competencias a desarrollar, conforme a lo que establece el Documento de Orientaciones Pedagógicas, son las siguientes:

- ❖ Expresarse empleando elementos de la música, la plástica, la danza, la literatura y el teatro.
- ❖ Interpretar y disfrutar distintas manifestaciones artísticas.
- ❖ Apreciar las distintas manifestaciones artísticas

Después de haber revisado lo que dice el Documento de Orientaciones Pedagógicas (2002-2003) y hacer una breve descripción de lo que se dice en torno del lenguaje musical, puedo mencionar que existe una propuesta definida que apunta a la interacción del niño con el arte, sin ninguna pretensión de formar artistas, a fin de crear posibilidades musicales (como cantar, tocar instrumentos de percusión, jugar con los sonidos, inventar canciones y ritmos, etcétera) en los niños, a partir de sus referentes musicales (canciones que frecuentemente escuchan en la radio, en el microbús, en el mercado, o las que sus papás les han enseñado).

Sin embargo, si bien el programa enfatiza sobre algunos elementos musicales: la intensidad (fuerte-débil), el timbre, el ritmo y la velocidad (rápido-lento), y abarca determinados géneros musicales – música culta y folklórica de nuestro país –, el canto, las frases musicales en una pieza, y los instrumentos de

percusión; se excluyen otros contenidos musicales, por lo que considero que existe una discordancia del currículo con relación a los contenidos básicos que comprende la música (ver capítulo I), es decir, no están presente todos los elementos musicales que en mi opinión deberían ser considerados para que la educadora pudiera trabajar con un mayor conocimiento musical y así poder aplicarlos durante las sesiones de cantos y juegos.

Conforme a lo que establece el currículo de preescolar en relación a los contenidos musicales es fundamental la actividad de Ritmos, Cantos y Juegos, ya que permite al niño expresarse, a través del movimiento de su cuerpo, de tararear una canción, de realizar ritmos propios o frases en el canto, de efectuar patrones rítmicos y actividades rítmicas con instrumentos de percusión -tambor, pandero claves, maracas, tecomates, etcétera-.

III.1. RITMOS, CANTOS Y JUEGOS

En el Jardín de Niños, “Ritmos, Cantos y Juegos” engloba acciones que desarrollan habilidades y conocimientos que se pretenden fomentar en los niños en edad preescolar. Ésta actividad musical, apoya el desarrollo integral de los niños, de ahí que sea una actividad que estimula, favorece y desarrolla habilidades intelectuales, motrices, afectivas y sociales cuando los niños participan activamente.

En el ámbito de lo social, se propone que los niños valoren la importancia del trabajo en equipo así como también que manifiesten actitudes de respeto por los cantos cívicos, los símbolos patrios y las tradiciones que nos representan como nación, de manera que adquieran y reafirmen su identidad nacional.

Con respecto a la dimensión intelectual promueve el lenguaje en diversas formas, la atención, la concentración, el conocimiento de nuevas palabras, la

memoria, la lógica de la matemática, etcétera. Asimismo, impulsa el desarrollo de habilidades psicomotrices finas y gruesas, principalmente a través de los ritmos y los juegos.

En la actividad de Ritmos, Cantos y Juegos, cuando el niño escucha música puede llegar a diferenciar variables en las diferentes cualidades del sonido, es decir, identificar timbres, frases musicales, percibir correctamente alturas, intensidades y duración, o bien disfrutar y gozar de la música.

Ahora bien, después de revisar los contenidos musicales en los cuales se basa el currículum de preescolar, en el siguiente capítulo abordaré los procesos de desarrollo del niño, así como algunas de las diferentes teorías sobre la psicología de la música.

Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística.

(Gardner 1987)

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO EN LA ETAPA DE PREESCOLAR

INTRODUCCIÓN.

En este capítulo, presentaré a dos grandes de la psicología del desarrollo (Piaget y Vigotsky), que pese a lo opuesto de sus teorías dieron sustento conceptual a esta investigación, mientras que Piaget refiere al niño como un pequeño científico, que construye y entiende al mundo de manera individual, (Individualidad); Vigotsky (1978) apunta que el desarrollo cognoscitivo se sostiene aún más de las personas que se encuentran a su alrededor (Socialización).

Ambos autores han aportado valiosos estudios acerca de los procesos por los cuales transita el niño en las diferentes etapas de su desarrollo, importantes para después comprender las relaciones entre los procesos de desarrollo del niño y las orientaciones pedagógicas musicales.

Muchos especialistas en el campo de la música se han interesado por los estadios de desarrollo de Piaget y por su aplicación al aprendizaje de conceptos musicales. De ahí que retome a algunos autores como Hargreaves, Lacárcel y Alsina, entre otros, que se han preocupado por la Educación Musical en torno a las diferentes etapas de desarrollo del niño.

IV.1. LAS PRINCIPALES TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

El término desarrollo desde la perspectiva psicológica alude a determinadas transformaciones que ocurren en el ser humano desde su concepción hasta su muerte, se presentan bajo un orden y perduran durante

periodos largos de tiempo, es decir, responde a una progresión lógica, se genera un desarrollo gradual y responde a un proceso dinámico, permanente complejo e inacabado, que se encuentra en continua construcción, desconstrucción y reconstrucción, con ritmos, formas y diferentes expresiones, características de cada niño.

A continuación abordaré la propuesta de Jean Piaget.

IV.1.1. EL ENFOQUE DE PIAGET

Las investigaciones de Piaget desarrollaron la teoría psicogenética que demuestra la manera en que se construye el pensamiento, desde las primeras formas de relación con el medio social y material. Sus estudios aportan a la psicopedagogía, la teoría del desarrollo del pensamiento infantil, con base a modelos de la naturaleza, y los explica en términos internos e individuales.

Para Piaget, la información que el individuo recibe sensorialmente (percepciones), se transforma en conceptos o construcciones, que se organizan en estructuras coherentes y es la manera en que el hombre entiende el mundo exterior. El enfoque de Piaget “Epistemología Genética” consiste en el estudio del conocimiento del mundo exterior mediante los propios sentidos; cada individuo tiene una percepción y una estructuración social sobre la realidad muy peculiar conforme a sus propios procesos de pensamiento y herramientas mentales.

Los principios de Piaget apuntan que la naturaleza del funcionamiento humano está hecha para organizarse y adaptarse física, biológica e intelectualmente y que los cambios del pensamiento suceden gracias al proceso de equilibrio (búsqueda del balance mental entre los esquemas cognoscitivos y la información del medio). En consecuencia, el equilibrio, la

búsqueda del balance, nos lleva a cambios en la organización cognoscitiva y al desarrollo de sistemas de pensamiento más efectivos.

Para Piaget los cuatro factores principales que participan en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que no pueden desconocerse por la regulación normativa del aprendizaje, son: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

La importancia de la teoría de Piaget y de muchos otros investigadores en torno al desarrollo cognoscitivo (Bruner, Vigotsky, Werner, Kagan y otros) se pone de manifiesto en el avance gradual, progresivo y continuo a través de secuencias fijas de habilidades y descubrimientos. Piaget planteó cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo (Sensoriomotriz, Preoperacional, de Operaciones Concretas y Operaciones Formales), que aparecen a lo largo de la evolución del ser humano como períodos de estabilidad.

Las etapas, representan formas generales del pensamiento, y no son etiquetas que pudieran ser aplicadas directamente al individuo. A continuación describiré cada una de las etapas del desarrollo cognoscitivo, según Piaget.

CUADRO 7

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO SEGÚN PIAGET		
Sensoriomotriz Es un período de reflejos, en donde la inteligencia existe sin lenguaje o símbolos	0-2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con los sentidos y la actividad motriz del niño • El niño comienza a usar la imitación, la memoria y el pensamiento. • Aprende explorando corporalmente el espacio, manejando y examinando los objetos, tocándolos, probándolos, viendo, oyendo y oliendo. • Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida.
Preoperacional Es un período que se caracteriza por el desarrollo gradual del lenguaje y de la capacidad de pensar en forma simbólica	2-7 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño es capaz de pensar en operaciones continuas de manera lógica en una dirección. • El niño está centrado en sí mismo, es egocéntrico (tiene dificultades al ver el punto de vista de otra persona). • Su aprendizaje requiere de experiencias con los objetos y las cosas (los juegos dramáticos), en contraposición a que le cuenten acerca de las cosas que no están presentes. • Tiene la capacidad de formar y usar símbolos –palabras, imágenes, signos, etcétera- • El primer uso de los símbolos que el niño hace es la imitación o simulación de acciones

		<ul style="list-style-type: none"> Entre los 2 y los 4 años la mayoría de los niños incrementan su vocabulario de 200 a 2000 palabras.
Operaciones Concretas. Se caracteriza por la capacidad para resolver problemas concretos en una forma lógica.	7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> El niño resuelve problemas concretos en una forma lógica. Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y de seriar. Comprende la reversibilidad.
Operaciones Formales Es un período que se caracteriza por el pensamiento formal que es reversible, interno y organizado en un sistema de elementos interdependientes.	11-15 años	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica. Aparición del pensamiento hipotético-deductivo. Capacidad para inducción de leyes. Formación espontánea de un auténtico espíritu experimental, acompañado de la posibilidad de disociar factores que intervienen en un determinado fenómeno. Posibilidad de resolver situaciones mediante el juego de la probabilidad y del cálculo proposicional, etcétera. Desarrolla intereses de carácter social e identidad. Resuelve problemas que se les presentan formalmente. No depende de casos o representaciones concretas. Constituye las tareas mentales que suponen el uso del pensamiento abstracto y la coordinación de diferentes variables.

IV.1.2. EL ENFOQUE DE VIGOTSKY

La teoría de Vigotsky fundamenta que el desarrollo intelectual del individuo no se logra comprender sin una referencia al mundo social en el que está integrado. Cuando el niño se enfrenta a determinados problemas, existen algunos que puede solucionarlo por sí solo, pero también existen otros, que rebasan la capacidad del niño, aún cuando se le haya dado indicaciones.

Para Vigotsky, la enseñanza, la función docente, la interacción entre alumnos y el papel del lenguaje son esenciales, y resalta el aspecto de la interacción social, el conocimiento previo (el que se aprende en la escuela) y el saber previo (lo que se aprende de forma cotidiana). Se promueve el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos, enseñanza basada en las zonas de desarrollo próximo (fase en la que el niño puede realizar una tarea si le dan ayuda y apoyo necesarios).

El andamiaje lo proporciona el maestro, ya que facilita esa ayuda para que el alumno acceda a zonas de desarrollo próximo. Por lo tanto, las zonas de desarrollo próximo son fundamentales en las interacciones alumno-maestro, maestro-alumno y el propio contexto.

Al respecto, señala que el punto medio es la zona de desarrollo proximal, el área en la que el niño no puede solucionar por sí solo el problema pero que con el apoyo de un adulto o en correspondencia con otro niño que se encuentre más adelantado, lo podrá hacer.

En este sentido, si nos vamos al aprendizaje musical en los niños de preescolar se observa la importancia del apoyo de la educadora, de algún compañero, o del mismo acompañante musical, por ejemplo, para que el niño aprenda a tocar un instrumento de percusión (panderos, cascabeles, tambores, maracas, tecomates, etcétera), de otra manera, el niño podrá “percutir un bongo” por percutirlo cuantas veces lo solicite la educadora como un acto repetitivo.

Si nos referimos a las zonas de desarrollo próximo, potencialmente el niño puede llegar a tocar un instrumento de percusión de forma correcta si se le acompaña en este proceso de aprendizaje, es decir, se establece una zona de desarrollo próximo en donde logra percutir un instrumento musical, reelaborando las pequeñas tareas.

Vigotsky, reconoce la importancia del arte en la infancia y señala que dentro del proceso de crecimiento del niño también se desarrolla su imaginación, y adquiere su madurez, hasta la edad adulta.

A decir de Vigotsky, en el mundo en que estamos inmersos, existen señales suficientes para poder crear; y todo lo que rebasa lo cotidiano, por

mínimo que sea, no es más que el umbral del proceso creador del ser humano. Desde esta perspectiva la creación puede ser vista con simplicidad y ver cómo los procesos creadores se observan desde temprana edad y en toda su dimensión.

A partir de la primera infancia se observan procesos creadores en los niños, particularmente en sus juegos, como por ejemplo: el niño que se imagina que va montado en un caballo al subirse sobre un palo de madera, o la niña que imagina que arrulla a un bebé con un trapo o un suéter enrollado, o la que juega con su muñeca y se siente que es la mamá, o bien, con relación a la música el niño imagina que toca una batería o un tambor cuando percute con los abatelenguas sobre la mesa o las cucharas sobre los trastos de la cocina.

Los niños mediante sus juegos ejemplifican la más genuina y verdadera creación. De ahí que en sus juegos, el niño reelabore creadoramente sus experiencias vividas, las integre entre sí y construya con ellas nuevas realidades afines a sus necesidades. La habilidad de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. La creatividad de los niños asimismo encuentra su forma de expresión mediante la música.

Existe todo un proceso creativo y nato en el niño, que descubre su auténtica y genuina capacidad de expresión a través de nuevos sonidos, nuevas formas de tocar instrumentos musicales, de entonar canciones o de crearlas si se entiende el canto como un elemento espontáneo en la infancia, que permite a los niños inventar, improvisar o repetir canciones sencillas entre sí. De esta manera empiezan los niños a producir musicalmente.

Para Vigotsky en cada nivel de crecimiento, el niño alcanza su propia expresión que corresponde a su propia forma de creación, y explica lo siguiente: para la comprensión del mecanismo psicológico de la imaginación en relación con la actividad creadora y la imaginación como función vital y

necesaria es preciso iniciar el vínculo existente entre la fantasía y la realidad en la conducta humana.

Las creaciones de la fantasía surgen de las emociones que adquirimos de determinadas experiencias, como cuando leemos las páginas de un libro, o presenciamos una escena teatral. Normalmente una mezcla de impresiones externas como por ejemplo: una obra musical; despierta en el que la escucha todo un infinito mundo de sentimientos y emociones, es decir, la base psicológica del arte musical reside precisamente en desarrollar y profundizar los sentimientos y en reelaborarlos de modo creador.

Al principio de este proceso creador se manifiesta invariablemente la percepción externa e interna que a su vez es la base a la experiencia. Los primeros puntos de apoyo que descubre el niño para sus futuras creaciones son lo que ve y lo que oye, y de esta manera almacena materiales que posteriormente empleará para construir su fantasía.

Ahora bien, si nos vamos a la actividad de ritmos, cantos y juegos en el Jardín de Niños, se puede considerar que es el espacio perfecto para que el niño puede favorecer todos esos procesos creadores que menciona Vigotsky, y en relación con la música logre desarrollar su sentido auditivo y rítmico, que le permita acceder a un mundo sonoro más, y abundante.

Sin embargo, dicha actividad musical pensada solamente como “un lugar” para “pasarla bien, cantando”, o como “el espacio de confort” para canalizar sólo las emociones vista desde lo que sería una “catarsis emocional”, se opone mucho a la verdadera función de la música.

En este sentido, Vigotsky plantea que la catarsis no presume solamente un progreso de tendencias afectivas reprimidas o la purificación a través del

arte, se refiere a la solución de algunos conflictos de la personalidad, de la revelación de una verdad más humana y enaltecida, de los fenómenos y las realidades de la vida. De ahí que el propósito fundamental de una actividad musical sea el de exaltar la esencia humana del niño, que le permita descubrir algo nuevo.

De esta manera, lo esencial es el movimiento que Vigotsky llama movimiento de contrasensación: el que crea la eficacia del arte, el que engendra su función específica, que a decir del psicólogo: *“La contrasensación consiste en que el contenido afectivo de la obra se desarrolla en dos direcciones opuestas, pero que tienden a un punto concluyente. En este punto concluyente tiene lugar una especie de corto circuito que resuelve el afecto, una transformación, una clasificación del sentimiento”*²².

IV.2. TEORÍAS SOBRE LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

La enseñanza de la música con relación a los procesos de desarrollo de niño, se enmarca en una revisión previa de las diferentes teorías existentes en psicología, que explican desde su perspectiva el comportamiento del sujeto y de esta manera me va permitir confrontarlas ante el fenómeno musical.

Una de las perspectivas del enfoque cognitivo sobre la música se sustenta en las bases piagetanas sobre el desarrollo, en donde sus adeptos retoman las etapas del desarrollo cognitivo –sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales-, y organizan su teoría referente a la conducta musical infantil. Sus estudios abordan la adquisición de las habilidades musicales en cada una de las etapas evolutivas, y se centran a partir de las primeras experiencias musicales del bebé, hasta la visión que tienen los adolescentes de la música.

Muchos especialistas en el campo de la música se han interesado por los estadios de desarrollo de Piaget y por su aplicación al aprendizaje de

²² Lev Vigotsky, *Psicología del Arte*, México Distribuciones Fontarama 2005, p. 11

conceptos musicales. El valor de la música como un pilar del desarrollo integral del niño estimula todos los aspectos que comprende la personalidad (afectivo, cognoscitivo y psicomotor), y favorece su integración, en tanto el niño desarrolle y ejercite su comportamiento, su pensamiento y relación con la música, de forma progresiva, conforme al estadio en que se encuentre y según sus estructuras cognitivas.

Hargreaves (1986), reconocido músico y psicólogo, pionero en el estudio de la educación musical explica la importancia de la investigación psicológica en los procesos relacionados con la percepción musical de los niños y su conocimiento e interpretación de la música, así encontraremos que la aproximación cognitiva-evolutiva que procede de las investigaciones de Piaget aún prevalece, y promueve la investigación empírica del simbolismo y de la representación en el juego, en el lenguaje y en el dibujo de los niños, como también en la música.

Desde esta perspectiva será importante revisar algunos autores que han investigado los aspectos más relevantes dentro del estudio de la educación musical. A continuación expondré La Teoría Cognitiva y La Psicología de la Música según Lacárcel Moreno (1995):

- El niño desarrollará y ejercitará su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estadio en el que se encuentre, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales.
- El juego simbólico es esencial en el período preoperacional y más concretamente en el preconceptual, ya que la actividad del niño es prácticamente juego a esta edad.
- La experiencia musical y su elaboración en forma de juego, es una característica que no podemos perder de vista; así pues, cualquier actividad del niño relacionada con la música, deberá reunir las

connotaciones propias del juego tales como la espontaneidad, proporcionar placer, tener un fin en sí mismo.

- La imitación estará caracterizada por una predominancia de la acomodación, en el sentido de que el pensamiento del niño está subordinado a los modelos que vienen del exterior.
- Así como los dibujos de los niños son de un gran interés en el estudio de la evolución psicológica, ya que nos informan de su visión del mundo, también podemos considerar fundamental el estudio de la representación musical por medio del canto, movimiento, ritmo, etc., para saber cómo piensa e interioriza el niño el lenguaje musical, cómo lo entiende, cuando lo oímos expresarse mediante improvisaciones espontáneas o por imitación de actividades observadas en su medio ambiente.
- La música es una más de las diversas actividades para pensar que puede realizar el niño: pensar con sonidos. Será capaz de realizarla sin trabas, si antes ha sido preparado para un desarrollo equilibrado de las destrezas previas que requiere el pensamiento y la acción musical. Las posibilidades de éxito se multiplicarán y a la vez evitaremos los fracasos que tanto frustran a los niños.
- Para aprender a cantar, a tocar un instrumento, a bailar, etcétera, el niño debe saber correlacionar los sonidos de su voz, con las secuencias de expresión vocal o frases melódicas que más tarde se transcribirán en grafías musicales, y esta relación entre lo acústico y lo simbolizado no es simple ni directa. Para aprender esto se necesita un proceso de desarrollo del pensamiento en el cual intervienen diversos aspectos, en los que la participación física y activa son imprescindibles.
- El trabajo en actividades previas, preparatorias, es decisivo para que más adelante el niño pueda dedicar su capacidad de pensar a la tarea específica de leer o interpretar música, así como el juego musical, el canto, la participación espontánea de sus movimientos, etcétera.

- Los juegos de movimiento, sensoriales, de expresión, lógicos, son los que desarrollan estrategias de pensamiento. Los juegos rítmicos, con sonidos y voz, dramatización de canciones, juegos de asociación, coordinación, relación expresiones gráficas, son el inicio de la adquisición de habilidades que podrá aplicar al aprendizaje musical.

De este modo, los niños más pequeños ante el estímulo de realizar ejercicios musicales interesantes y con un grado de dificultad adecuada, se entrenan a nivel físico y sensorial y potencian continuamente su desarrollo intelectual. Por eso las actividades musicales han de estar pensadas para ejercitar el desarrollo y pensamiento tanto individual como social del niño.

Una de las perspectivas del enfoque cognitivo sobre la música se fundamenta en las bases piagetianas, con la finalidad de organizar su teoría, referente a la conducta musical infantil. De ahí que Lacárcel se basara en las etapas del desarrollo cognitivo vista desde su implicación con el desarrollo musical (ver cuadro 8).

Después de analizar a dos grandes de la psicología del desarrollo: Piaget (en especial los estadios de desarrollo de Piaget en su aplicación al aprendizaje de los conceptos musicales) y a Vigotsky, así como las teorías sobre la psicología de la música; en el siguiente capítulo abordo la metodología que se llevó a cabo en esta investigación, es decir, el método cualitativo, que me permitió lograr una aproximación descriptiva de cómo enseñaba la educadora los elementos musicales básicos en la clase de cantos y juegos. Asimismo, expongo el tipo de estudio, las técnicas y los instrumentos aplicados.

CUADRO 8

TEORÍAS DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN MUSICAL SEGÚN LACÁRCEL		
ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensoriomotriz	0-2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad musical de los bebés (6-8 meses) para cantar o imitar tonos que el adulto sugiera. • Sensibilidad de los bebés para melodías y cambios melódicos • Adquieren importancia los elementos musicales para el sentido de la propia corporeidad (relación corporal del bebé al emitir sonidos vocales más o menos fuertes e insistentes para satisfacer las necesidades fisiológicas y de comunicación). • Perciben y procesan la estimulación auditiva. • Responden de forma diferente a las variaciones de la voz en altura o frecuencia, intensidad, duración, timbre y secuencias temporales o espaciales de los sonidos. • Ciertos patrones de elementos musicales afectan el estado de ánimo del niño, como son las señales de alarma/ tranquilidad (un ritmo suave, decrescendo, lento, calma y tranquiliza al niño, tal y como se manifiesta en las canciones de cuna o músicas elegidas adecuadamente para las sesiones de relajación). • Existe un intercambio vocal entre el niño y el adulto (diversos movimientos, expresiones faciales y vocalizaciones del bebé) Experiencias trascendentes para el desarrollo musical posterior: las canciones dramatizadas, la imitación de ritmos y movimientos, que se darán en la etapa siguiente. Tienen la capacidad para captar, vivir y aprender los elementos musicales.
Preoperacional	2-7 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño comienza a diferenciar sonidos y ruidos, intensidades, tonos, timbres. • Expresa corporalmente la música que oye mediante movimientos dirigidos por juegos. • Canta canciones con las que se identifica. • Expresa también sus adquisiciones musicales por medios materiales como la plástica y el dibujo, a través de sus experiencia corporal y manual; lo que oye y vive en el movimiento es capaz de plasmarlo en imágenes visuales y kinestésicas..
Operaciones concretas	7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece la música como arte representable, con formas representativas, es decir, el niño se da cuenta de que se puede representar y expresar corporalmente la abstracción que la música encierra. • Emite sonidos y puede captar la importancia de la voz humana. • Compara sonidos. • Es capaz de crear sus propias rimas prosódicas, ritmos, melodías, improvisaciones con su propio cuerpo, con instrumentos. • Es capaz de asimilar la historia de la música con explicaciones breves de cada época en forma representativa, utilizar escritura musical, organizar los movimientos en danzas y coreografías, interpretar sencillas partituras
Operaciones formales	11-15 años	<ul style="list-style-type: none"> • La música se ve como una actividad creadora, ya que le da ideas para crear "algo", porque escucharla le sugiere "algo". • Se apropia de la música pues le representa, la crea, le da su matiz personal y le es importante en esta etapa de su vida. • Mantienen las composiciones propias o sugeridas. • Se amplía el estudio de la voz, instrumentos, expresión corporal y rítmica.

¡El método de investigación cualitativa que aplica el ser humano como herramienta es permitida en el marco de una postura de “indwelling” que significa existir como espíritu, fuerza o principio interactivo y a la vez existir como espíritu, fuerza o principio activador. Su significado literal es: vivir entre y dentro.
(Maykut p. Y Morehouse 1999)

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Para abordar el problema central de este estudio, el cual surge de un interés por conocer cómo enseña la educadora los elementos musicales, el ritmo, melodía y armonía; y las cualidades del sonido: intensidad, altura, timbre y duración, retomé como perspectiva metodológica un método de corte cualitativo para lograr una aproximación descriptiva de los actos de enseñanza de la educadora en la actividad de cantos y juegos.

Con el fin de entender el punto de vista de las educadoras acerca de sus propios conocimientos musicales y la manera en que ellas interpretan y dan sentido a sus actos en el salón de clases, particularmente cuando realizan las actividades de cantos y juegos, se llevó a cabo este estudio con una metodología cualitativa, la cual al decir Taylor y Bogdan (1987) en su libro: *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. El Método Cualitativo se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Esta metodología me permitió un acercamiento al sentido subjetivo que las educadoras atribuyen al proceso de desarrollo rítmico, melódico, y armónico; así como a las cualidades del sonido (intensidad, altura, timbre y duración), y por ende a la forma en que los enseñan en una actividad musical.

A través de esta forma de analizar el mundo empírico, es fundamental considerar la perspectiva fenomenológica que a decir de Taylor y Bogdan (1987) viene a ser esencial para una concepción de la metodología cualitativa.

Desde esta perspectiva metodológica los fenómenos que se estudian y la manera en que se interpretan cobran diversos significados, *“Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo.”*²³

El estudio se realizó en las siguientes etapas:

1. Elaboración Conceptual
2. Observaciones de aula
3. Aplicación de Entrevistas
4. Patrones Recurrentes
5. Análisis de Resultados

V.1. LOS INSTRUMENTOS Y LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Los instrumentos y técnicas de investigación que se utilizaron para poder acceder a la información requerida, fueron los siguientes:

- OBSERVACIÓN DE AULA
- DIARIO DE CAMPO
- ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

V.1.1. OBSERVACIÓN DE AULA

Una técnica que caracteriza tanto los estudios de corte etnográfico como las investigaciones de corte cualitativo en educación es la observación. A decir

²³ S.J.Taylor, R. Bogdan, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1987, p. 23

de Bertely, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos.

La observación fue una técnica esencial en el estudio de campo, debido a que me permitió mediante un registro meticuloso y ordenado observar los sucesos que se iban dando en el lugar de los actos, y obtener los resultados más precisos derivados de esta investigación.

En un primer momento me di a la tarea de transcribir los datos que se iban recabando de las observaciones, para después separar el registro ampliado en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias y conjeturas) subrayando lo que más había llamado mi atención.*

Después de subrayar y formular preguntas, inferencias y conjeturas en todos los registros de observación y entrevistas, estructuré una amplia lista de patrones específicos que por su recurrencia, posteriormente fueron llamados patrones recurrentes. Esto me permitió ver con mayor claridad lo que se iba derivando del proceso de análisis, a lo largo de cada una de las sesiones (ver anexo IV).

En un principio consideré importante realizar 5 observaciones por cada educadora, a reserva de que tuviera que aplicar otras más durante el trabajo de campo, pero dada las circunstancias se les hizo una observación más, a cada una de las 3 educadoras seleccionadas y 2 observaciones extras sólo a una de ellas, ya que la clase de cantos y juegos que ésta daba, duraba aproximadamente entre 15 mins., por ser menos tiempo en relación a las otras educadoras y además por razones de carácter institucional consideré pertinente aplicar éstas observaciones más.

* Los criterios y características formales y de contenido de los registros de observación y entrevistas fueron retomados de Bertely en su libro "Conociendo nuestras escuelas"

Por lo tanto, en total se realizaron 20 observaciones.

Las observaciones se efectuaron en cada una de las sesiones de música, en donde siempre estuvo presente el acompañante musical, la educadora y los niños. Al respecto, realicé notas por escrito, así como también grabé todas las rutinas musicales para recolectar información en torno a mi objeto de estudio.

La grabación me permitió escuchar atentamente, cómo la educadora llevaba a cabo las sesiones de cantos y juegos con su grupo de niños, las reacciones de los niños ante el estímulo musical, y aparte la localización de la posición grupal de cada sujeto, lo que evidentemente me facilitó la observación y me permitió el contraste de los datos recopilados.

Asimismo consideré pertinente armar una secuencia de fotos (ver anexo V) como testimonio a través de las imágenes de algunos sucesos interesantes de la actividad de cantos y juegos, para dejar constancia de algunos elementos que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo en los actos de enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño preescolar

Mediante esta técnica pude observar la influencia de los actos de enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño preescolar, es decir, cómo aplican las educadoras los elementos musicales (ritmo, melodía y armonía, y del sonido sus cualidades: intensidad, altura, timbre y duración), desde lo que prescribe el currículo de preescolar y la forma en cómo abordan el canto en la actividad de cantos y juegos.

A través de la observación pude comprobar otros hechos, diferentes a lo que mis prenociones en un principio esperaban, es decir, descubrí otras relaciones que existían entre los mismos sujetos involucrados en la clase de cantos y juegos (niños-educadora) y que incidían en el aprendizaje musical del

niño. En este sentido, la presencia del acompañante musical en la clase de cantos y juegos fue un disparador de experiencias musicales en el niño, y que si bien, en un principio no era un elemento importante para esta investigación, su imagen fue determinante en los procesos de la enseñanza de la música.

Entre los aspectos principales que logré detectar a través de esta técnica (observación), y en los cuales focalicé mis observaciones fueron: la secuencia de actividades, la adecuación de las actividades a la situación y edad de los niños, la relación entre la secuencia de actividades y lo planeado, la participación de las educadoras en las actividades, así como la respuesta de los niños a las actividades.

V.1.2. DIARIO DE CAMPO

La etnografía depende crucialmente del registro de la información. Este registro se realiza por medio de notas de campo y se expresa en el diario de campo, instrumento de investigación que da cuenta de lo que sentimos al estar observando. A través de este instrumento de investigación a lo largo del trabajo de campo y durante las observaciones efectuadas en cada sesión de cantos y juegos, pude llevar una bitácora acerca de los elementos más significativos en torno a mi objeto de estudio que me permitió formar otra interpretación más acerca de la naturaleza del fenómeno.

V.1.3. ENTREVISTA

A decir de Casanova (1998) puede definirse como una *conversación intencional*. Su semejanza con el cuestionario, que es más o menos estructurado o abierto, y que se plantea y se responde de forma oral en un ambiente de comunicación personal directa.

Por dichas características, la entrevista concede cierto tipo de datos que los sujetos no proporcionarían de manera escrita debido a su carácter

confidencial y delicado, o porque se encuentran implicados en una relación afectiva muy fuerte, profesional o de otra índole.

De ahí que se aplicara una **entrevista formal**, que según Casanova (1998) debe de ser preparada con anticipación, por el entrevistador. La entrevista, por lo tanto, fue una técnica apropiada para la recolección de datos, ya que contribuyó a la obtención de información profunda y amplia acerca de las opiniones y expectativas de las educadoras en torno a cómo enseñaban los elementos musicales (ritmo, melodía y armonía y las cualidades del sonido: intensidad, altura, timbre y duración), conforme a lo que prescribe el currículo de preescolar en la actividad de cantos y juegos, así como sus conocimientos musicales.

Las entrevistas semiestructuradas que se realizaron estaban centradas en un cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad de poder transformar las preguntas en función de las repuestas recibidas. En este estudio la entrevista constituyó una herramienta importante para conocer desde la perspectiva de la educadora cómo organizaban sus sesiones de cantos y juegos conforme a los contenidos musicales que aborda el Documento de Orientaciones Pedagógicas de Preescolar (ver Guía de Entrevistas en el anexo II.)

Después de haber planteado la metodología, el tipo de estudio, las técnicas y los instrumentos aplicados para esta investigación, en el siguiente capítulo abordaré los datos obtenidos de esta pesquisa y asimismo analizaré los resultados relativos a los patrones emergentes.

La investigación cualitativa exige a pensar de forma reflexiva y no sólo de suposiciones, basándose en una postura hacia el conocimiento que no es exclusiva pero tampoco apartada, sino más bien inclusiva

(Maykut y Morehouse 1999)

CAPÍTULO VI. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se encuentra integrado por la información obtenida a través de los diferentes instrumentos y técnicas de investigación cuyo análisis e interpretación han permitido a lo largo de este estudio reconocer cómo influye la enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño de preescolar en la clase de cantos y juegos.

La información concerniente a cómo interviene la enseñanza la educadora en el aprendizaje musical del niño de preescolar en la clase de cantos y juegos, se expondrá en los dos apartados que integran el capítulo: Patrones Emergentes e Interpretación y Análisis de los Resultados.

La primera parte que aborda los Patrones Emergentes que me permitió plantear las conclusiones en torno a los resultados en el marco de:

- La actividad de cantos y juegos
- La forma en que las educadoras aplicaban los elementos musicales correspondientes al currículo de preescolar

En el segundo apartado planteo las condiciones en que se desarrolló la actividad de ritmos, cantos y juegos. Se destacan las características de los niños de cada grupo, el desenvolvimiento, interés y participación dentro de las clases de cantos y juegos, las concepciones que tienen las educadoras respecto a los contenidos musicales, su interpretación y aplicación para la

enseñanza de los elementos básicos de la música en el aprendizaje musical del niño; y finalmente los aspectos relevantes de las entrevistas realizadas a las educadoras.

VI.1. PATRONES RECURRENTES

Después de una aproximación analítica a los primeros registros de observación, logré identificar la recurrencia de determinados patrones y arribar a algunos patrones emergentes, que siguen la metodología planteada por Bertely en *“La vida en las aulas”* (ver Anexo IV). Estos patrones derivados del proceso de reconstrucción de los datos daban cuenta de mis hallazgos y argumentos en torno a las preguntas planteadas en esta investigación.

PATRONES RECURRENTES: *“Desintegración de los Elementos Musicales”, “Sensibilización a las Percusiones”, “Didactismo en el Canto”, “Experiencia Musical” y “El Niño Robot”.*

“DESINTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS MUSICALES”

Este patrón se refiere a los diferentes elementos básicos en la música (ritmo, melodía y armonía y de las cualidades del sonido: la intensidad, la altura, el timbre y la duración), que la educadora tendría que considerar para organizar una secuencia de cantos y juegos, pero que sin embargo se pueden llegar a desintegrar cuando no existe claridad en los conceptos de dichos elementos.

En este sentido, los elementos musicales que por lo general consideraban las tres educadoras en las clases de cantos y juegos eran el ritmo y la intensidad, así como la velocidad; y aunque la manera de abordarlos no siempre era clara, por la confusión que existía de los significados (desconocimiento de los conceptos musicales), según arrojaron los datos de las entrevistas y las observaciones realizadas, los llegaban a abordar dentro de su clase.

En el caso de la intensidad (una de las cualidades del sonido) por su misma complejidad en términos de comprensión para los niños preescolares, se requiere de un especial cuidado para ejercitarse.

A continuación presentaré cuatro fragmentos de los registros de observación en donde ejemplifico la confusión que tienen las tres educadoras (Alicia, Elsa y Linda) sobre algunos conceptos musicales -velocidad e intensidad-.

***EJEMPLO 1**

(Ob. El profesor Alberto comienza a tocar nuevamente el ritmo).

E. Alicia: No tan **fuerte, despacio**.

Pf. A ver **suavecito, suavecito**, palmadas, los pies, la cadera.

E. Alicia: La cadera

(Ob. La educadora gesticula y se expresa corporalmente).

E. Alicia: ¡Escuchen! **Más despacio**

(Ob. De los conceptos musicales que emplea la educadora **Fuerte - Despacio** considero que hay un problema de confusión entre los significados de lo que es velocidad e intensidad).

EJEMPLO 2

(Ob.: Los niños y la educadora Elsa empiezan a entonar la canción llamada amigo).

E. y [OAS]: *“Hoy quiero compartir la dicha de vivir quiero que seas mi amigo, yo quiero en tu dolor ser bálsamo de amor, yo quiero ser tu amigo,” fuerte, no oigo, “amigos, por siempre amigos, sin que nadie nos pueda separar nuestra amistad por siempre unidas, harán un monumento a la amistad.”*

E. Elsa: A ver alto, les salió muy bonito.

Pfa: A cantar todos

E. y [OAS]: *“Hoy quiero compartir la dicha de vivir quiero que seas mi amigo, yo quiero en tu dolor ser bálsamo de amor, yo quiero ser tu amigo amigos, por siempre amigos, sin que nadie nos pueda separar nuestra manos por siempre unidas, harán un monumento a la amistad.*

E. Elsa: Ahora, la dee, la dee “Unidos todos vamos por la vida”, no. Listos, no. ¡**Fuerte!**, jeh!

Pfa: Pero van a cantar todos, ¡**Fuerte!**,.

E. Elsa: Si pero canten, Ofelia, párate de ahí.

*Para conocer el significado de las abreviaturas y el uso de los signos que se utilizan en los fragmentos a partir de este ejemplo, revisar el anexo I

E. y [OAS]: *“Unidos todos por al vida que cante la razón, que canten do, do, do, que canten la, la, la, que cante sobre la amistad”*

E. Elsa: Un aplauso a Lety porque cantó muy bonito, los demás qué, y los demás.

[A] Yo síi

E. Elsa: Ay, yo nada más oí a Lety, otra vez porque yo nada más oí a Lety

E. y [OAS]: *“Unidos todos por al vida que cante la razón, que canten do, do, do, que canten la, la, la, que cante sobre la amistad”*

E: Ahora sí, eh pero **fuerte**

Pfa: Bravo, bravo que bonito.

E. Elsa: Así de bonito canten la de... Te quiero yoo.

E. Elsa: Un aplauso a todos maestra.

E. y [OAS]: *“Te quiero yo y tu a mí somos una familia feliz con un fuerte abrazo y un beso te diré mi cariño es para tí”*

E. Elsa: Canten, otra vez, **fuerte, no oigo.**

E. y [OAS]: *“Te quiero yo y tu a mí somos una familia feliz con un fuerte abrazo y un beso te diré mi cariño es para tí”*

(Ob. Generalmente, cuando la educadora solicita a los niños que canten fuerte, éstos lo hacen gritando. Entonces, parece que existe confusión entre lo que significa “cantar gritado” con “cantar fuerte”).

EJEMPLO 3

(Ob. La educadora Linda).

Pf. Listos

E. Linda: A ver todos

Pf. Acuérdense que hay que **cantarle bien fuerte.**

E. Pf. y [OAS] *“Dame la mano y danzaremos, dame la mano y bailarás, como una sola flor seremos, como una flor y nada más, el mismo verso cantaremos, el mismo paso bailarás, como una espiga, hoy jugaremos, E. Linda: Suavecito... como una espiga y nada más. Te llamas rosa y yo esperanza pero tu nombre olvidarás porque seremos, una danza en armonía y nada más”*

E. Linda: Agarran con la mano las niñas su falda, ahí sin cantar, dando vueltas, suavcito, el talón, suavcito, dando vueltas, dando vueltas. A ver esas espigas.

Pf. Y cantamos ahora sí.

E. Linda: Otra vez.

E. Pf. y [OAS] *“Te llamas rosa y yo esperanza pero tu nombre olvidarás porque seremos, una danza en armonía y nada más”*

(Ob. “Cantar bien fuerte”, ¿Suavecito o más bien lento?, qué significa para la educadora utilizar estos términos. El concepto “suave” en la terminología musical se refiere a la intensidad. **(FUERTE-SUAVE)**, y desde luego el concepto “lento” refiere a la velocidad).

EJEMPLO 4

(Ob. El profesor Alberto empieza a comentar acerca de las composiciones que ha realizado para niños preescolares. Mientras los niños se empiezan a distraer, por lo que la educadora Linda retoma su atención).

E. Linda: A ver, esos niños, pongan atención.

Pf. Nos sentamos en el piso.

E. Linda: **Estirados** los pies.

Pf. Es este **ritmo**, primero un pie y luego el otro, uno, dos, pam, pam, pam seguimos la **velocidad**.

E. Linda: Dulce, callados.

Pf. A ver vamos, ah, ahora sí.

(Ob. El profesor, empieza a tocar el ritmo, mientras que la educadora hace algunas precisiones).

E. Linda: **Fuerte**

Pf. Velocidad

Pf. Escuchen el piano

E. Linda: Arriba y abajo, escuchándolo

E. Linda: Uno, dos, suave

Pf. Muy bien. Nos levantamos, no mejor sigan sentados y a cantar Primavera

“Primavera, primavera, ya llegó, ya llegó, pájaros y flores, pájaros y flores, lindos son, lindos son”

(Ob. Qué tan pertinente será que los niños trabajen algunos de los elementos musicales -uno tras de otro-. Realmente escucharán la música, o sólo ejecutarán por indicación: **FUERTE-SUAVE, RAPIDO-LENTO**).

“SENSIBILIZACIÓN A LAS PERCUSIONES”

Este patrón recurrente describe la manera en que se introduce a los niños al uso de los instrumentos musicales de percusión, la forma en que se les enseña a utilizarlos, explorarlos y percutirlos. Generalmente los instrumentos musicales que más les agradaban a los niños eran las maracas, los xilófonos, los bongoes, los tambores, los cascabeles y el pandero, entre otros.

En lo que concierne a este patrón, la educadora Elsa entregaba los instrumentos de percusión a los niños más tranquilos (los que están bien

sentados y callados), y al mismo tiempo, captaba la atención de los demás pequeños que también estaban ansiosos porque a ellos les fueran entregados sus instrumentos, así como se ilustra en el siguiente fragmento:

EJEMPLO 1

E. Elsa: A ver, a ver, quien este más... a Karlita, Karlita está bien sentadita.

Y luego se los vamos a prestar a los demás. A ver Karlita, como le vamos a tocar, a ver tócales, “tambores y cornetas con ritmo militar nos dicen sin cesar vamos a marchar” Un aplauso, a ver Daniela, y esto cómo se llama

[O] Pandero

E. Elsa: Pero también lo podemos tocar como tambor, a ver yo quiero ver...

[OAS] Yooooo, a mí.

E. Elsa: A ver uno por ahí... ahora van a tocar Tersa y Daniel, uno, dos, tres, “tambores y cornetas con ritmo militar nos dicen sin cesar vamos a marchar”

(Ob. Así sucesivamente la educadora reparte los “panderos” para que los utilicen como “tambores”, mientras tanto, los niños no dejan de pedir para ellos un pandero).

E. Elsa: Ahorita, espérenme, pero tienen que escuchar la música eh, porque si no, no sirven, si no aprendemos a tocar, nunca vamos a poder usar los instrumentos, oigan y saben porque vamos a tocar los tambores, porque va a haber una fiesta el martes, y esa fiesta es para celebrar a la bandera.

Para introducir y sensibilizar a los niños con un instrumento de percusión, la educadora Elsa primero invitaba a los pequeños que al parecer se les facilitaba llevar el ritmo, y los ponía para que enseñaran a los demás como se hacía, o bien, ella misma tocaba el instrumento musical y explicaba a los niños la forma de percutirlo. También exponía el motivo por el cual tocarían los instrumentos musicales, que generalmente era para celebrar alguna fecha tradicional.

En este aspecto, fue inevitable la presencia del acompañante musical que con una peculiar sensibilidad y una formación musical, contribuyó con sus valiosas intervenciones para auxiliar a la educadora en el uso de los instrumentos musicales (ver Anexo V).

A continuación expondré algunos ejemplos para ilustrar lo anterior:

EJEMPLO 2

E. Elsa: Vamos, a ver, alto, vamos a ver como toca Ángel, a ver listos, pero con la música, toque tantito la música, szz, szz, .

(Ob. Solo toca un niño acompañado de la música del piano).

E. Elsa: Bravooo, a ver ahora vamos a escuchar a Eduardo, a ver Eduardo.

Pfa. Ese no tiene compás.

E. Elsa: a ver, va, szz, szz, va, ya szz, a ver vamos a bajarle porque va muy rápido.

Un aplausoo, a ver ahora va a tocar Andrés, siguiendo la música escucha, va.

(Ob. Andrés empezó a tocar pero sin seguir el ritmo).

E. Elsa: Escucha la música, no podemos tocar si no escuchamos. A ver vamos a escuchar otra vez, szz.

(Ob. Así sucesivamente, la educadora va solicitando que solo algunos niños toquen).

EJEMPLO 3

(Ob. Entra la educadora junto con su grupo, formados en hilera).

E. Elsa: Listoooo, va, *“tambores y cornetas con ritmo militar nos dice sin cesar vamos a marchar, tambores y cornetas con ritmo militar nos dice sin cesar vamos a tocar,”* marchando, para atrás, paréense porque vamos a marchar. Altoo, a tocar con trompeta.

(Ob. Después de saludarse la educadora comenta a los niños que van a tocar un instrumento musical. Al parecer la educadora pretende que sigan el ritmo de la música percutiendo un tambor o un pandero).

E. Elsa: les voy a prestar un tamborcitooo,

[OAS] A mí, a mí, a mí.

(Ob. Sucesivamente la educadora reparte los “panderos” para que los utilicen como “tambores”, mientras tanto, los niños no dejan de pedir para ellos un pandero).

E. Elsa: Ahorita, espérenme, pero tienen que escuchar la música eh, porque si no, no sirven, si no aprendemos a tocar, nunca vamos a poder usar los instrumentos, oigan y saben por qué vamos a tocar los tambores, porque vamos a tener una fiesta el martes, y esa fiesta es para celebrar a la bandera.

Pfa. A ver maestría, la cantamos dos veces y luego la tocamos una vez y luego la volvemos a cantar.

E. Elsa: Ah, está bien dos veces cantamos y luego tocamos, escuchen como va, szz, nada más voy a tocar yo para que todos escuchen como deben de ser, escuchen, escuchen, no voy a cantar voy a tocar, ¡nada más yo!

(Ob. La educadora empieza a tocar el tambor con las dos baquetas).

E. Elsa: Yo no toque así.

(Ob. La educadora empieza a percutir el tambor con las baquetas de manera golpeada, ejemplificando a los niños como no deben de hacerlo).

E. Elsa: Toquen siguiendo la música.

(Ob. Los niños y niñas empiezan a tocar imitando a la maestra, pero aún así no lo logran realizar como lo espera la maestra. En ese momento la maestra Sara sugiere lo hagan primero con sus palmas).

E. Elsa: A ver, **altoo**, dejen ahí sus batatas, primero aplaudimos.

(Ob. Los niños y niñas empiezan a aplaudir tratando de seguir a la maestra y el ritmo del piano. Cuando la educadora menciona batatas, posteriormente la acompañante musical la corrige indicándole que se llaman baquetas).

E. Elsa: Ahora sí, tocamos, va.

(Ob. Los niños empiezan a tocar, sin parar, aún cuando el piano ya no se escucha).

E. Elsa: Alto, no, cuando se acabe la música, alto otra vez alto.

(Ob. Nuevamente los niños tocan los instrumentos siguiendo a la educadora).

Pfa. Cantamos todos

E. Elsa: Maestra usted me dice quien no va a usar el tambor no, porque no quieren cantar y no pueden tocar, nada más el quien cante va a poder tocar.

Pfa. También los tambores, no los hagan así.

E. Elsa: No, va con ritmo. *“Tambores y cornetas con rit...”*

Pfa. Nooo, no cantan.

E. Elsa: Ay no, dije, escuchen dije cantar no escucho, va una, dos, tres.

[OAS] y E. *“tambores y cornetas con ritmo militar nos dice sin cesar vamos a marchar...”*

E. Elsa: Ay no, a ver, maestra yo creo que les vamos a tener que quitar sus tamborcitos porque no me entienden. Les dije vamos a cantar, no vamos a tocar.

Pfa. Primero vamos a cantar solamente, después vamos a cantar nuevamente y al final tocamos.

Para Orff, el niño debe empezar a reproducir patrones rítmicos sencillos, hasta lograr interpretar piezas musicales incorporando los instrumentos de percusión. La improvisación rítmica y melódica se produce fundamentalmente con los instrumentos de percusión (xilófonos, metalófonos y címbalos). De ahí la importancia de abordar los instrumentos musicales con los niños a partir de su mismo cuerpo a través de la reproducciones rítmicas.

“DIDACTISMO EN EL CANTO”

El didactismo fue otro patrón recurrente que consistía en entonar algunas canciones para fines específicos de una rutina didáctica en la clase de cantos y juegos; como por ejemplo: saludar, recordar las fiestas conmemorativas y reforzar los hábitos de higiene.

A continuación ilustraré cómo utilizaba el canto la educadora Elsa para fomentar la higiene en los niños.

EJEMPLO 1

E. Elsa: “A ver las uñas, también las uñas más cortitas, no quiero uñas de dinosaurio, a ver las uñas”

(Ob. Los niños y niñas sonríen después de este comentario de la educadora).

[OAS]. “Aaah”

E. Elsa: “A ver, quién tiene unas uñas de dinosaurio”

(Ob. La educadora pasa a revisar las uñas de cada niño).

E Elsa.: “Ay, deben cortarse esas uñas, órale pues, bueno... cantamos”

(Ob. Ahora sí, empiezan a cantar los niños y la educadora acompañados de la música del piano).

E. y [OAS] “*Mis manitas enjabono, espumita quiero hacer, el agüita se la lleva al compás de uno, dos, tres.*”

Al respecto, Burba en su artículo ¡Qué mal negocio perder el canto! hace alusión al valor del canto como tal, *“La canción es un todo profundamente significativo que incluye en su estructura todos los elementos del lenguaje musical. La canción tiene valor por sí mismo, no siempre necesita usarse como un medio para...”*²⁴

“EXPERIENCIA MUSICAL”

A través de la producción musical mediante la voz del niño también se involucran factores de orden fisiológico y psicológico, por lo que es muy importante crear un ambiente natural que le suscite al pequeño una experiencia musical que lo estimule, lo motive y le signifique.

“Experiencia Musical”, se refiere a la posibilidad de que el niño descubra “algo nuevo” que rompa con lo cotidiano de su vida, mediante actividades

²⁴ Raspo, Edith. “¡Qué mal negocio perder el canto!”, *0 a 5 La Educación en los primeros años*, año 1, núm. 6 Buenos Aires México, Ediciones Novedades Educativas, noviembre 1998: 96 p 22.

musicales que le generen sentimientos y emociones (escuchar una melodía, percutir un instrumento musical, cantar, jugar con los sonidos, etcétera); que le sugieran a una realidad más humana.

Así como lo menciona Vigotsky en su libro *“Psicología del Arte”* aludiendo a todas las artes (entre ellas la música) apunta que el arte no puede ser comprendido únicamente desde las vivencias emocionales o la transmisión de sentimientos, es decir desde una visión hedonista. A decir de Vigotsky los sentimientos humanos no solamente se trabajan en el arte, pues estos sentimientos, así como las emociones y las pasiones si bien forman parte del contenido de la obra de arte, en ella se transforman, y lo argumenta de la siguiente manera:

“Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocarse asimismo la metamorfosis de los sentimientos. El significado de esta metamorfosis de los sentimientos consiste, según Vigotsky, en que éstos se elevan sobre los sentimientos individuales, se generalizan y se toman sociales.”²⁵

De esta manera, el patrón recurrente “Experiencia Musical” recupera el valor de los sentimientos y las emociones cristalizados en el descubrimiento de una verdad más humana, más creativa e intensa en las diversas situaciones de la vida.

Pero qué sucede cuando la educadora bloquea esta experiencia de la que habla Vigotsky (ver Capítulo IV), entre el aprendizaje musical y el desarrollo del niño; y se torna en un acto repetitivo en donde los pequeños entonan con frecuencia la misma canción que al parecer no les introyecta nada, y excluyen los juegos tradicionales, los juegos de relajación, los ejercicios rítmicos, etcétera. A continuación ejemplificaré lo anteriormente mencionado con un registro de observación de la educadora Elsa:

²⁵ Lev Vigotsky, *Psicología del Arte*, México Distribuciones Fontarama 2005, p. 9

EJEMPLO 1

(Ob. La educadora empieza a organizar a los niños ubicándolos en el centro, todos completamente juntos, sólo dos niños se resisten ha estar en el centro, entonces la docente los conduce hacia donde están los demás compañeros).

E. Elsa: “Vamos a empezar la canción de los globos, ¿no? A ver cómo ven, a ver listos, cantamos.”

E. Elsa, [OAS] y Pfa. “*Vamos a inflar un globo, vamos...*”

Pfa. “Todavía, todavía no, primero lo cantan”

E. Elsa: “Primero la cantamos y luego nos separamos sí.”

Pfa. “Y hasta después lo imitan, todos juntitos juntitos, en medio, les gusta mucho estar así, como pollitos”

(Ob. La acompañante musical voltea a verme)

E. Elsa: “Listoooo, cantamos sí ”

E. Elsa, [OAS] y Pfa. “*Vamos a inflar un globo, vamos a soplar, y quedará la rueda en su lugar.*”

Pfa. y E. Elsa: “ Otra vez, otra vez”

E. Elsa, [OAS] y Pfa. “*Vamos a inflar un globo, vamos a soplar, y quedará la rueda en su lugar.*”

(Ob. La acompañante musical deja de tocar el piano y les dice a los niños).

Pfa. “Soplen ahí”

(Ob. Los niños imitan que están soplando, todos empiezan a tomarse de la mano y simulando que ese es el globo que están inflando comienzan a abrirse en forma de circulo, alguno que otro emite el sonido de un globo desinflado y un niño se suelta de la mano de otro de sus compañeros).

E. Elsa: “Dale la mano Andrés, dale la mano ahí, ahí.”

Pfa. “Tómense, no se suelten, no se suelten. Ooooh, se rompe el globo, se rompe”

E. Elsa: “Andrés no te agarraste, a ver Andrés ven, tienes que tomarte de la mano de Lidia porque si no se va a salir el aire, listos otra vez, a ver ya los, no espérate, vamos a cantar

(Ob. En ese momento interrumpe la acompañante musical para hacer una observación a la educadora).

Pfa. “No, no, todos de frente”

E. Elsa: “A ver...espérenme, espérenme, tu vente para acá, ahora sí bien apretaditos (Ob. la acompañante musical interrumpe a la educadora) **Pfa.** “No se suelten” **E. Elsa:** “y cantamos, fuerte”

Pfa. “Si se rompe el globo no se puede inflar”

E. Elsa: “Ya no sirvee, no tienen que soltarse, va, acérquense, acérquense rápido, cantamos.”

E. Elsa, [OAS] y Pfa. “*Vamos a inflar un globo, vamos a soplar, E. Elsa:* “¡todos!” *y quedará la rueda en su lugar.*”

E. Elsa: “Otra vez”

E. Elsa, [OAS] y Pfa. “*Vamos a inflar un globo, vamos a soplar*, **E. Elsa:** “¡todos!” y quedará la rueda en su lugar.”

E. Elsa: “Por aquí.”

Pfa. “Soplen”

E. Elsa: “No se suelten.”

(Ob. Ahora sí ningún niño se soltó de la mano, y su globo no se desinfló).

Pfa. “Tiene que quedar bien inflaaado el globo”

E. Elsa: “Muy bien, un aplauso”

Pfa. “Bravo, bravo.”

(Ob. Todos empezamos a aplaudir, porque en esta ocasión inflaron su globo sin ningún problema).

E. Elsa: “Ahora sí, vamos a cantar la canción, la dee, esteee....”

[OAS] “La de la mano, la mano”

“EL NIÑO ROBOT”

El niño robot se refiere a las instrucciones reiterativas que recibe el niño en una actividad musical que podría ser más espontánea. Los niños hacen lo que se les indica “aquí toca”, “no cantes ahí”, etcétera.

En este sentido pude observar que la educadora Alicia tenía frecuentes intervenciones durante las sesiones de cantos y juegos, y dando diferentes indicaciones a los niños, participaba constantemente en una actividad musical de 25 minutos.

Cabe señalar, que dichas intervenciones igualmente provenían del acompañante musical, no sólo de la educadora, por lo tanto, también fue un elemento que generó experiencias musicales.

A continuación mostraré un pequeño fragmento que ejemplifica las frecuentes intervenciones de la educadora Alicia y en las que también resaltan las del acompañante musical, en el momento en que los niños llevan el ritmo de una melodía:

EJEMPLO 1

(Ob. El profesor Alberto comienza a tocar nuevamente el ritmo).

E. Alicia: Escuchen!

Pf. ¡Ahora suéltense de las manos!

E. Alicia: Nos soltamos, ¡nos soltamos!

Pf. Suéltense, suéltense nada más, vuelta a la derecha para acá.

E. Alicia: Vuelta a la derecha, vuelta a la derecha Mariana, ven acá Mariana.

Pf. Marchamos, un dos, un dos.

E. Alicia: Mariana.

Pf. Media vuelta, ahora al otro ladooo.

E. Alicia: Al otro lado.

Alejandro, pon atención.

Pf. Media vuelta, para el otro lado, otra vez.

E. Alicia: Otra vez media vuelta.

E. Cadera.

Pf. Palmadas... y pies.

(Ob. En todo momento los niños reproducían lo que se les solicitaba durante la clase de cantos y juegos).

En una sesión musical el exceso de indicaciones puede generar en los niños cierta confusión para la comprensión de las mismas, a tanto señalamiento los niños se descontrolan y todo lo que se les indica lo realizan y lo repiten, y dejan a un lado otro tipo de aprendizajes que pudieran suscitarles experiencias musicales más profundas y significativas.

Para aprender la letra de alguna canción o pretender que el niño cantara “fuerte y bonito” se recurría a las constantes repeticiones de la canción, como se puede observar en el siguiente fragmento con la educadora Alicia.

EJEMPLO 2

(Ob.: Únicamente, cantan la educadora y el profesor, mientras que algunos niños platican entre sí, otros se empujan, se tiran y pocos atienden al canto).

Pf. y E: “A la rueda, rueda, vamos a girar”

[A]: “A girar, hay”

E Alicia: “Toña, por favor.”

Pf. “Todo mundo a cantar.”

[O]: “Sí me das la manooo vamos a girar”

Pf. “Ahora sí, nos va a salir muy bien.”

(Ob.: Los niños continúan distraídos, sólo uno, de repente, exclama:)

[O]: “Acomódense.”

(Ob.: El maestro toca un acorde mayor, dispuesto a empezar a cantar).

E. Alicia: “Una rueda, parados, una rueda, parados.”

(Ob.: El maestro nuevamente toca un acorde mayor).

E. Alicia: “bien bonito.”

Pf. “Pero cantando bien fuerte”

(Ob.: La educadora y el profesor solicitan a los niños que canten “bonito”. Al final acaban entonando 7 veces la misma canción).

Así como lo menciona Raspo: *“El logro y la satisfacción personal que alcanza un individuo a través de su propio canto, como algo que sale de adentro, son difícilmente comparables con otras formas posibles de expresión. El niño tiene derecho a desarrollarlo y la escuela es, muchas veces, el único ámbito posible en el que puede realizar la experiencia”*.²⁶

²⁶ -SEP., Lenguaje Artístico, en *Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México 2002-2003*, p. 8.

VI.2. CONDICIONES EN LAS QUE SE DESARROLLA LA ACTIVIDAD DE RITMOS CANTOS Y JUEGOS EN PREESCOLAR

Lo que ocurre en el desarrollo de la actividad de cantos y juegos involucra los espacios y los tiempos dentro del aula, ya que la clase es algo más que un contexto social, es un espacio físico también. A continuación haré una breve descripción acerca de las condiciones de las dos aulas donde se hicieron las observaciones de la actividad de cantos y juegos.

VI.2.1. EL SALÓN DE CANTOS Y JUEGOS DEL JARDÍN DE NIÑOS “A”

El salón de cantos y juegos estaba ubicado a unos cuantos metros de la entrada del plantel, con dos puertas grandes que daban a las diferentes áreas del mismo. Era amplio, con diversos materiales como por ejemplo: bancas rectangulares, estantes grandes, sillas de madera, dos muebles con instrumentos musicales de percusión (tecomates, tambores, cascabeles, campanitas, panderos, sonajas, triángulos, etcétera.), y otro mueble con partituras y un piano.

El aula tenía ventanales que permitían el acceso a la luz natural, con una buena iluminación artificial que creaba un ambiente agradable. En lo que concierne a la ambientación, es decir a los adornos del aula, había carencia de adornos musicales o infantiles que pudieran hacer más atractivo el lugar.

VI.2.2. EL SALÓN DE CANTOS Y JUEGOS DEL JARDÍN DE NIÑOS “B”

El salón de cantos y juegos se encontraba situado junto a la dirección, a escasos metros de la entrada principal de la escuela, era amplio, había varias sillas grandes, un horno de microondas, algunos estantes con material de teatro, diferentes instrumentos musicales de percusión (bongoes, crótalos, tecomates, tambores, cascabeles, campanitas, panderos, sonajas, triángulos, etcétera), y un piano.

La iluminación del aula contaba con una luz artificial favorable, en combinación con la natural. En lo que atañe al ambiente del aula, los adornos eran suficientes como para hacerlo más atractivo y placentero para los pequeños.

VI.3. LOS NIÑOS

En este apartado expondré de qué manera repercutió en el niño preescolar la forma en que la educadora lo estimulaba hacia una actividad expresiva musical durante las sesiones de cantos y juegos. Fue importante identificar el desenvolvimiento, el interés y la participación del niño durante las actividades musicales.

VI.3.1. LOS NIÑOS DEL JARDÍN DE NIÑOS “A”

1er. grado de preescolar (de 3.0 a 3.11 años de edad)

Como ya fue mencionado en el capítulo de metodología durante las primeras sesiones de cantos y juegos, los niños se mostraban limitados al cantar, en su expresión oral; y en su expresión corporal los movimientos eran reducidos, no lograban coordinar el canto con el movimiento y al momento de entonar alguna canción, o cantaban o se movían.

Asimismo, los niños que al principio eran muy tímidos y se resistían a cantar posteriormente fueron respondiendo de manera espontánea a los estímulos de la música, y en cuanto a los niños inquietos que no siempre se mostraban interesados en entonar los cantos que se les enseñaban, se mantenían indiferentes ante la actividad.

En lo que corresponde al espacio, en las primeras observaciones se pudo detectar que los niños se desplazaban dentro de un mismo territorio, y

conforme transcurrió el ciclo escolar lo fueron mejorando, trasladándose en mayores espacios.

VI.3.2. LOS NIÑOS DEL JARDÍN DE NIÑOS “B”

1er. grado de preescolar (de 3.0 a 3.11 años de edad) un grupo de 12 niños.

Un factor relevante fue la estructura de las instituciones educativas en donde se realizó el estudio. Como mencioné anteriormente una de ellas era una guardería y dada las características que conformaban el servicio que ofrecen dichas instituciones (horarios continuos), la dinámica del grupo se generaba de distinta manera con relación a la de las escuelas con horarios regulares.

La prolongada permanencia de los niños (con servicio de guardería) dentro del plantel educativo, creaba otras necesidades e intereses en ellos, se mostraban más exaltados e inquietos. Su estancia en la escuela era de 10 horas en promedio, y estaban a cargo de 4 maestras durante todo el día, por lo cual atribuyo ese comportamiento en los niños, pues estar demasiado tiempo en un aula muy reducida y con distintas maestras, los llegaba a descontrolar e inquietar más.

Había niños que proponían, opinaban y sugerían las canciones y los juegos que en ese momento querían cantar, se expresaban con mayor libertad, generalmente los niños solicitaban juegos tradicionales (el lobo, doña Blanca, 5 ratoncitos), todo lo que implicara correr, brincar y desplazarse por todo el espacio. Asimismo, poseían un lenguaje desarrollado en términos de expresión y una buena dicción que se ponía de manifiesto al cantar, de la misma forma cabe señalar, que su expresión corporal denotaba un desarrollo amplio en sus movimientos.

3er. grado de preescolar (de 5.0 a 5.11 años de edad) un grupo de 33 niños.

Los niños de este grado, se caracterizaban por ser algunos muy inquietos ya que por lo regular se mantenían impacientes y traviosos durante la sesión, corriendo de un lado hacia otro, casi siempre empujaban o distraían al compañero que tenían a un lado, otros eran un poco tímidos ya que cuando se les hablaba generalmente tenían su mirada hacia abajo y no veían a la cara.

Las condiciones de higiene de los niños eran óptimas, iban con su uniforme limpio y bien bañados. Desde las 8:45 llegaban a la escuela y permanecían ahí hasta las 12:00 p.m., excepto los niños de guardería que se regresaban a la sección de CADI, y se retiraban del plantel hasta las 5:50 p.m.

Cabe mencionar que observé cierto hermetismo en los niños de este grado, que a pesar de ser alumnos de tercer grado, proponían muy poco durante la sesión de cantos y juegos, por lo general siempre que se les preguntaba qué canción, juego o ronda querían cantar o jugar, no respondían espontáneamente, lo hacían conforme a lo que la educadora y el acompañante musical esperaban, a excepción de los tres niños que pertenecían a la guardería, y que como ya fue mencionado debido a sus características elegían, proponían y expresaban sus preferencias sin inhibición alguna.

Este grupo de niños de tercer grado, no se expresaba con tanta seguridad en la clase de cantos y juegos, y aún cuando ya deberían de tener cierta sensibilización musical para expresarse con mayor libertad, no podía explicarme entonces, cómo los más pequeños a pesar de sus respectivas limitantes y posibilidades de su desarrollo, lo hacían con mayor espontaneidad.

VI.4. LAS CONCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS RESPECTO A LOS CONTENIDOS MUSICALES

Evidentemente la manera en que la educadora conoce, interpreta y llega a aplicar los elementos musicales conforme a lo que prescribe el currículo de preescolar, se ve reflejado en su práctica con relación a la actividad de cantos y juegos, y se pone de manifiesto en la forma en que estimula al niño en una actividad expresiva musical.

Para indagar las posibles relaciones entre mis conjeturas e inferencias que surgieron de las primeras observaciones, y los testimonios de las educadoras, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos, que surgieron de mi experiencia como educadora con una formación musical, de ahí que considerara que mediante determinadas preguntas aflorarían las concepciones de las educadoras sobre cantos y juegos.

- Los elementos musicales que conocen las educadoras y que emanan de lo que aprendieron en las escuelas en donde se formaron como maestras y de lo que les ha interesado saber a lo largo de su trayectoria como profesionistas.
- Conocimientos musicales de las educadoras.
- Lo que les significa a las educadoras el lenguaje musical.
- Formas de estructura de una clase de cantos y juegos con base en los elementos musicales que para ellas son importantes.
- Cómo contribuye el documento de orientaciones pedagógicas para trabajar el lenguaje musical en la clase de cantos y juegos.
- Los criterios de las educadoras para integrar los contenidos musicales conforme a los intereses y necesidades de los niños.
- El uso y la importancia que las educadoras confieren a los instrumentos musicales.
- El impacto que el acompañante musical tiene en la clase de cantos y juegos.

Los datos obtenidos mediante la entrevista fueron importantes para adquirir información más confidencial y amplia, acerca de actitudes, opiniones y expectativas de las educadoras; y al mismo tiempo me permitió comprender:

- Los actos de enseñanza de la educadora, en el aprendizaje musical del niño preescolar en la clase de cantos y juegos.
- Cómo enseña la educadora los elementos musicales conforme a lo que prescribe el currículo de preescolar en la actividad de cantos y juegos,
- Cómo estimula al niño en una actividad expresiva musical
- Cuáles son sus conocimientos musicales no solamente desde lo expresado por la misma educadora, sino también por los patrones observados en su práctica.

Ahora bien, después de haber expuesto lo anterior, a continuación presentaré el análisis de los aspectos más relevantes que arrojaron los datos de dichas entrevistas, que dan cuenta de lo más significativo para cada educadora, con relación a los contenidos musicales, desde su perspectiva, su formación musical y desde lo que prescribe el Documento de Orientaciones Pedagógicas de Preescolar 2003.

En general la formación musical de las educadoras se conforma de previos conocimientos musicales como el aprendizaje de las notas musicales (DO, RE, MI FA, SOL, LA, SI), nociones de algunos elementos musicales, esencialmente del ritmo, y un amplio repertorio de cantos y de juegos tradicionales, rondas, ritmos, arrullos así como la organización de orquestas musicales, entre otros, aprendidos durante su trayecto por las escuelas que las formaron como educadoras.

Es evidente, que cada generación a la que pertenecen las educadoras, aunado a sus conocimientos musicales, años de servicio, experiencias

musicales vividas desde su niñez, sumados a un capital cultural y a una subjetividad implicada e integrada a sus esquemas de pensamiento, determinarían su formación, y desde luego sus actos en la práctica de la enseñanza de los elementos musicales.

Esencialmente el análisis de la información que las educadoras aportaron durante las entrevistas (ver concentrado de la información en el anexo III) me permitió comprender en sus distintas dimensiones sus actos de enseñanza en el aprendizaje musical del niño.

VI.5. ASPECTOS RELEVANTES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS EDUCADORAS

Lo que les enseñaron en cantos y juegos a las tres educadoras.

La manera en que se le enseñó la clase de cantos y juegos a la educadora Alicia fue más organizada y sistematizada, con mayor flexibilidad y apertura en cuanto al panorama musical, se apoyó de un compendio de ritmos, cantos y juegos que la misma Escuela Nacional de Educadoras le proporcionó.

En lo que concierne a la educadora Elsa, la forma fue más mecanizada, “imitó” todo lo que aprendió acerca de la actividad de cantos y juegos, y en cuanto a la educadora Linda lo que más le proporcionaron en esta clase, fueron los arrullos, juegos de relajación, y el trabajo con orquestas infantiles.

En el caso de Alicia, se puede observar, que su generación tuvo otras oportunidades para acceder a la clase de cantos y juegos, se apoyó de una antología de diferente material musical en los distintos niveles de preescolar, que evidentemente le abrió otras posibilidades musicales para organizar una sesión musical.

En cuanto a Elsa, pareciera que su generación marcó el mimetismo musical en todos los sentidos, es decir, la clase de cantos y juegos se aprendía “repitiendo” las canciones, los juegos, los movimientos, los ritmos, etcétera, que la maestra de música les enseñaba, dejando a un lado la capacidad de sensibilizarse, de tomar conciencia de esa posibilidad, de actuar y reaccionar musicalmente.

Si nos referimos a Linda con más de 30 años de servicio, ella menciona que en los años 70 los niños eran relativamente más tranquilos, en términos de conducta, niños que vivían una infancia con menos distractores, con una sociedad distinta a la de hoy, niños que estaban menos influenciados por los medios de comunicación, aspecto importante que para la educadora no puede ser ignorado.

Cuando Linda se formó como educadora fue determinante lo que aprendió acerca de la música, en la escuela. Los arrullos y los juegos de relajación fueron la opción ideal para las sesiones de cantos y juegos, de aquella época.

Con base a lo anterior, puedo concluir que las mismas educadoras no vivieron experiencias musicales significativas que las llevara a “vivir la música” a partir de su propio cuerpo y sus sentidos, algo más que aprender un amplio repertorio de canciones y dar una sesión cantos y juegos.

Organización de la clase de cantos y juegos y los elementos más importantes en cantos y juegos para las educadoras.

A excepción de la educadora Elsa quién sólo mencionó el canto nuevo y los cantos de efemérides (aspecto que efectivamente se pudo corroborar cuando aplicaba las clases de cantos y juegos), las otras dos educadoras indicaron que su clase de cantos y juegos la aprendieron a organizar con base en una rutina musical (son los cantos y los juegos que deben planearse para aplicarse en una sesión musical) desde la entrada hasta la salida (como entran

y salen los niños del aula de cantos y juegos). Lo que diferencia una educadora de la otra, es que en el caso de Linda el juego de relajación cobra un lugar importante, mientras que la educadora Alicia no lo contempla.

Con relación a los elementos más importantes dentro de la clase de cantos y juegos, tanto para la educadora Alicia como para Linda era la atención y el control, fundamentales. En el caso de Elsa, por un lado menciona que le parece significativo que los niños bailen y toquen instrumentos musicales, además de cantar, y por el otro, y a diferencia de las otras dos educadoras, en la práctica, sí aplicaba los mismos elementos que ellas mencionaron aún cuando no lo expresara.

Las canciones que tienen que cantar en cada clase y los criterios con los cuales se eligen.

Tanto para la educadora Alicia como para Linda, las canciones que se tienen que entonar son las que el acompañante musical “les enseñe”, en el caso de Linda es importante relacionar la canción con el tema que se trabaje con los niños, y en el de Alicia se excluyen las canciones comerciales y procura enseñarles otras canciones que les sean novedosas. En el caso de la educadora Elsa, las canciones que deben de cantar los niños, son las que tienen mayor movimiento.

En relación a los criterios para elegir una canción, las tres educadoras coinciden en que tienen que graduarse las canciones de acuerdo al grado y al nivel de madurez. Alicia, agrega que para ella es importante generar otras posibilidades musicales para los niños, es decir, que conozcan otros géneros musicales y en cuanto a Linda, menciona que un criterio esencial para seleccionar una canción, es: partir del gusto musical del niño.

Los contenidos graduales para enseñar canciones, ritmos.

En este rubro las tres educadoras coinciden en que debe de ser de acuerdo al grado de madurez de los niños, y dos de las educadoras precisan en lo siguiente:

- Alicia: conforme a los intereses de los niños se pueden enseñar las canciones, como por ejemplo: abordar el contenido de los animales, que es un tema que agrada mucho a los pequeños para la enseñanza de las canciones.
- Elsa: que los niños comprendan el significado de la canción, que las aprendan por partes, la repitan y la memoricen.

El tiempo para una sesión de cantos y juegos.

En este aspecto la única educadora que tiene menos de 20 mins., es Alicia, quien cuenta con tan sólo 15 mins., para dar su clase, dado que como pertenece a la sección de CADI, las circunstancias marcan otras disposiciones, mismas que determinan el tiempo, por lo que sólo puede acceder a ese período de clase.

Lo que se favorece en una actividad musical, qué elementos musicales.

En este rubro para las tres educadoras lo que más se favorece en la actividad musical es el ritmo. La educadora Elsa menciona alguno que otro elemento musical (velocidad e intensidad), mientras que las otras dos educadoras no precisaron que elementos se favorecen, y aún cuando intenté preguntarles de diferentes maneras, respondían y apuntaban a aspectos de orden pedagógico. Las tres educadoras subrayan que la actividad musical es un “medio” o una “herramienta” para llegar a alcanzar aspectos del desarrollo del niño.

Cómo se debe trabajar el lenguaje musical.

En este aspecto, para Alicia se trabaja el lenguaje musical a partir de cantos, rimas y juegos, y en cuanto a Linda aparte de que para ella la educadora debe ser entonada, se debe trabajar con libertad para que los niños puedan expresarse, sin imposiciones de la educadora.

En esta pregunta me llamó la atención como la educadora Elsa expresa aspectos importantes para la enseñanza del lenguaje musical, como lo siguiente: “primero hay que vivirlo con el cuerpo” (observando, conociendo, tocando y sintiendo), sin embargo paradójicamente este testimonio se contraponía en su actuar durante las sesiones de cantos y juegos, ya que como pude observar, la educadora Elsa en aras de que los niños aprendieran a tocar los instrumentos de percusión y poder llevar el ritmo con los tambores, lo hacía de manera mecanizada, es decir, lo que ella percutía con el tambor los niños tenían que repetirlo

Al respecto, y como lo pudimos observar en las teorías de los diferentes pedagogos musicales (ver capítulo I) para que el niño logre entender y sentir el ritmo primero lo debe reproducir mediante palmadas, es decir, a partir de una experiencia “vivida” que se fundamente en el desarrollo del sentido rítmico, que significa descubrir el ritmo como un acto de conciencia física, de manera corporal, y no como un elemento complicado.

Por tanto, considero que para que un niño de preescolar acceda al lenguaje musical debe partir de sí mismo, de su cuerpo, de sus sensaciones, emociones, formas de expresión y necesidades, es decir, si nos vamos a la enseñanza del ritmo en conexión con los instrumentos musicales, y el niño empieza a experimentar dicho elemento musical con un tambor o un pandero de forma imitativa, es muy probable que se reduzcan las posibilidades de que “interiorice” el ritmo “sintiéndolo” antes que nada.

El apoyo del documento de orientaciones pedagógicas para trabajar el lenguaje musical.

Con relación a este aspecto para las tres educadoras resulta insuficiente el documento en apoyo al lenguaje musical, dos de ellas reconocen que se le otorga poca importancia a las artes en general. Al respecto Alicia señala que esto es resultado de los nuevos programas que han surgido para las generaciones actuales, por lo que quedan desplazadas: la música, la expresión corporal, las representaciones teatrales, etcétera, dando mayor importancia al aspecto intelectual y al conocimiento abstracto.

En cuanto a la educadora Elsa para ella no hay una finalidad musical en el manejo de los elementos, éstos van encaminados al tema (partes del cuerpo, la navidad, la naturaleza, etcétera) que llegue a trabajar con su grupo, aparte de que hace mención que dicho documento se encuentra en el olvido, ya que se mantiene en la dirección del plantel, y por tanto es difícil que se consulte.

El apoyo del acompañante musical en cantos y juegos.

El apoyo del acompañante musical es importante para las tres educadoras, y consideran imprescindible su presencia para poder llevar a cabo una actividad musical

En las sesiones de cantos y juegos es esencial la función del acompañante musical, tanto para el manejo de la elección de las canciones, de los ritmos, etcétera; como para llevar la sesión; aparte de que existen buenas relaciones entre ellos.

Cómo organizan una secuencia de cantos y juegos. ¿Se basan en algún método?

Esta pregunta no tuvo una respuesta clara, en cuanto que pudieran mencionar el método que aplican para organizar una clase de cantos y juegos. Aparte de que las educadoras no llevan ninguna planeación con una secuencia

de las actividades musicales que realizan, de manera que conforme transcurriera el ciclo escolar pudieran ir graduándolas.

Introducción a los instrumentos musicales, les gusta o no a los niños.

Las educadoras manifestaron que el uso de los instrumentos musicales con los niños debe de ser primero en forma dirigida para que después puedan ejecutarlos con mayor libertad.

Comentaron que por lo general a todos los niños les agradan los instrumentos musicales y que es conveniente utilizarlos desde principio del ciclo escolar ya que son fundamentales en los festivales de la escuela, como las fiestas navideñas, el día de la madre, la clausura de fin de curso, etcétera..

En el caso de la educadora Linda, los instrumentos musicales sirven para relajar y para poder expresar, ya que antes los niños eran más pasivos y solo imitaban lo que su maestra les decía.

Hay niños que los utilizan mejor que otros, por qué, y a qué se debe.

En este rubro, las educadoras coincidieron en que efectivamente existen niños que utilizan mejor los instrumentos musicales que otros, y que esto se debe probablemente a la estimulación y a las habilidades desarrolladas desde su propio hogar, o bien, porque también hay niños que tienen mayor capacidad que otros para utilizar un instrumento

Cómo enseñar a los niños a utilizar adecuadamente los instrumentos musicales.

Al respecto, las tres educadoras mencionaron que sería pertinente primero estimular a los niños, interesarlos en los instrumentos musicales, para después llevarlos de la mano con instrumentos sencillos de manera que se sientan atraídos por los mismos.

Los elementos musicales que logran desarrollar (ritmo, cualidades del sonido, pulso, acento) en una secuencia de cantos y juegos.

Las tres educadoras mencionaron de forma aislada alguno que otro elemento como la velocidad, el ritmo, la intensidad, el volumen, pero sin tener claros dichos conceptos, es decir, me respondían pero se confundían especialmente entre el significado de volumen y el de velocidad. En el caso de Alicia retoma nuevamente aspectos de orden pedagógico más que musicales.

En este sentido lo ideal sería la integración de los elementos musicales: el ritmo, la melodía y la armonía, las cualidades del sonido -intensidad, altura, timbre y duración- con lo pedagógico, es decir lograr una conexión entre ambos, en donde los niños llegaran a comprender y a sentir la música de manera lúdica al contacto con los ritmos, los sonidos y los cantos.

Si no contaran con el acompañante musical, ¿qué harían?

En este aspecto las educadoras manifestaron que si no contaran con el acompañante musical utilizarían otros recursos: música grabada, discos compactos de música para niños, o bien emplearían los instrumentos musicales, aparte de que una de ellas mencionó que ahora sí planearía, lo que nuevamente me hace suponer que en realidad existe dependencia en lo que se refiere a la planeación y al manejo de elementos musicales por parte de las educadoras hacia el acompañante musical para poder aplicar una clase de cantos y juegos.

“El ideal” de una actividad de cantos y juegos

Al parecer en este aspecto las tres coinciden aunque de diferente forma, pero así lo ponen de manifiesto, que la clase ideal sería contando con el apoyo de alguien más (padres de familia, acompañante musical u otra persona) para poder ayudar a los niños que no se mueven y no quieren cantar, y en el caso

de una de ellas específicamente menciona que lo magnífico sería trabajar “con un grupo de niños ideal”

De esta manera podemos observar como visualizan “el ideal” de la clase de cantos y juegos las tres educadoras y para que pueda definirse como una clase perfecta se requiere del apoyo de otra persona.

La educación artística en el jardín de niños

En este rubro para las tres educadoras resulta esencial la educación artística en el Jardín de Niños, debido a que forma parte de la vida de los niños, los ayuda a ser más autónomos, responsables, a que se expresen, a ser más seguros, a que se relajen y se diviertan.

CONCLUSIONES

La presente investigación efectuada en el campo de la educación musical en el nivel preescolar ha representado un logro importante para alcanzar una aproximación descriptiva de los actos de enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño preescolar en la clase de cantos y juegos

A la luz de las observaciones realizadas y los propios testimonios de las educadoras en las entrevistas aplicadas, pude constatar que su forma de percibir y entender la música derivaba de diversos factores como lo eran: su formación musical y experiencias musicales, (en estas últimas resalta lo que la música les ha significado y lo que aprendieron en su trayectoria como docentes a lado del acompañante musical), es decir la manera en que ellas aprendieron “música”, impactaba en el ejercicio de su práctica, en la manera de enseñar los ritmos, los cantos y los juegos.

Los conocimientos musicales que tenían las educadoras daban cuenta de una formación musical restringida, con un solfeo limitado y una noción ambigua de cada uno de los elementos musicales, aparte de que las experiencias musicales que tuvieron las tres profesoras en calidad de alumnas, no fueron más allá de lo que comúnmente se conoce que “se enseña” en la asignatura de cantos y juegos, es decir:

- Aprendieron algunas notas musicales, cantos, ritmos, rondas, orquestas infantiles y cuentos musicales (en el caso de Elsa).
- Aprendieron a escuchar música clásica.
- Aprendieron a organizar una rutina musical (planear la sesión de cantos y juegos) y a trabajar desde antes las canciones, con los niños.
- Aprendieron a trabajar por temas las canciones.

- Aprendieron la letra de las canciones, sentadas en círculo; primero la maestra de la asignatura cantaba la canción y luego todas las alumnas “la repetían” y la bailaban.
- Aprendieron algunas canciones y arrullos (estos últimos, solamente la educadora Linda).
- Les facilitaron un álbum con todas las canciones, saludos y juegos, que se podían entonar y jugar.
- Aprendieron a utilizar los instrumentos musicales y a formar orquestas infantiles.

A pesar de los aprendizajes que obtuvieron las educadoras, considero que estuvo ausente otro tipo de experiencias musicales que les generaran intereses más profundos que nutriera su sensibilidad, a través de los sonidos, el ritmo y las emociones.

Con estos referentes musicales, para las educadoras la actividad de cantos y juegos significó un medio para favorecer la imaginación, la expresión, la atención, el control y la organización en los niños. Señalaban que a través de la música los niños aprendían a mover su cuerpo, a entonar algunos cantos, a relajarse, a tocar instrumentos y a reforzar sus conocimientos a través de la música.

Sin embargo, durante las sesiones de cantos y juegos no se logró consolidar una educación musical consistente que alcanzara la comprensión de los conceptos musicales básicos e imprescindibles para la enseñanza de la música en los niños preescolares. Por tanto, las educadoras se conducían más por los elementos de orden didáctico que de orden musical.

La actividad de ritmos, cantos y juegos en el Jardín de Niños pensada únicamente como un espacio para que el niño disfrute de un “buen rato”, “cantando y jugando”, o como un momento de catarsis emocional, dista mucho de lo que vendría siendo la función concreta de la música.

Por consiguiente, la sesión de cantos y juegos debe ser un espacio que apunte a esas experiencias musicales que provocan la metamorfosis de la obra musical de la cual habla Vigotsky, a través del procedimiento artístico, que le permita al niño descubrir algo diferente dentro de su vida y enaltezca su esencia humana.

En el aprendizaje musical del niño preescolar la educadora puede apreciar cómo aprende el niño a través de la acción y la organización de sus percepciones, planear de manera más simple y sencilla las experiencias de movimiento corporal y de audición, por medio de las cuales la estructura básica de la música resultara más comprensible para el niño preescolar.

Para ello, sería fundamental que el niño se apropiara del lenguaje musical que sin duda involucra a todos los elementos de la música y a las cualidades del sonido, que más allá de una comprensión en términos de “conceptos”, es de percibir y descubrir a través de sus propios sentidos.

Con esto no quiero decir que únicamente se retomen los elementos musicales tales como el ritmo, el pulso, las cualidades del sonido, sino otras más de las diferentes dimensiones de la melodía (la dimensión rítmica y los tonos melódicos), lo cual no necesariamente alude a una escritura musical formal, sino a la trascendencia de estudiar el simbolismo de la música, de la misma manera que se estudian los cuatro grandes sistemas simbólicos: el lenguaje, la literatura, las matemáticas y la música (citados por Langer).

Al respecto, los niños en preescolar alcanzan a plantear las particularidades o estructuras rítmicas de la canción, y utilizan los jeroglíficos como una sucesión de íconos que los llevan a captar la letra de la canción, la idea y la línea narrativa, así como el pulso rítmico de la canción.

Sin embargo estos aspectos se mostraron ausentes dentro de las sesiones de cantos y juegos, pues para llegar a estudiar el simbolismo de la música la educadora requeriría de un conocimiento previo de los elementos gráficos convencionales que se les enseñarían a los niños.

En lo que corresponde a la planeación de la actividad de cantos y juegos, organizar una secuencia de actividades musicales no fue fundamental para las educadoras, básicamente su enseñanza estaba centrada en “el canto” y en ocasiones en juegos tradicionales; y aún cuando conocían e identificaban lo que constituye una rutina musical (el ritmo, los juegos tradicionales y los juegos de relajación) no siempre eran abordados. De ahí que se improvisara en cada sesión musical, todo dependía del tema que se estuviera trabajando en el grupo (los animales de la granja, los oficios, el esquema corporal, etcétera), o bien se apoyaban de las sugerencias del acompañante musical.

Para tal efecto planear una actividad de cantos y juegos es fundamental, ya que permite darle seguimiento a las competencias musicales que van adquiriendo los niños, sus logros y sus dificultades conforme a los contenidos musicales que se trabajan en cada sesión, para después poder replantearse que elementos musicales tendrán que ser abordados de nueva cuenta en aras de favorecer el aprendizaje musical en los niños.

Ante el desconocimiento de los conceptos musicales que conforman los elementos básicos de la música y las cualidades del sonido, así como la ausencia de un currículo que abordara dichos elementos de manera sencilla y concreta, podría pensarse que esto no permitió que fluyera un aprendizaje musical sustentado en el conocimiento, la razón, la expresión y las emociones que rebasara lo cotidiano de una actividad de cantos y juegos.

Por lo general los elementos musicales que con mayor frecuencia trabajaban las tres educadoras eran el ritmo, la intensidad y la velocidad. El ritmo, se daba a través de la imitación, los niños repetían los patrones rítmicos que la educadora ejecutaba, es decir, seguían el ritmo que “veían y no los sonidos que “escuchaban”, y de esta manera lo coordinaban con sus movimientos corporales.

En lo que concierne a la intensidad, las tres educadoras siempre tuvieron confusión entre los conceptos “suave y despacio”, ya que

mencionaban el término “despacio” cuando se referían al “suave”. Y en lo que corresponde a la velocidad, indicaban “suave” cuando querían decir “lento”, es decir, no había claridad en los conceptos que les permitiera aplicarlos apropiadamente.

Comprender los elementos musicales significa más que conceptualizarlos llegar a interiorizarlos, encontrar a través de los sonidos las emociones, el ritmo, las pulsaciones y los sentimientos, un espacio musical que provoque intereses más profundos a partir de uno mismo, de otra manera no se puede concebir la existencia del ritmo, del pulso, del volumen, etcétera, si antes no ha pasado por nuestro interior, lo que evidentemente involucra a los sentidos y a todas las facultades del ser humano.

Desde esta perspectiva, puedo mencionar que los elementos musicales más que conceptos puros, son simbolizaciones de la esencia del ser humano, que a partir de su propia experiencia logran alcanzar los conocimientos teóricos, como por ejemplo: encontrar el ritmo en un acto de conciencia física y corporal.

Para las tres educadoras los elementos musicales que se favorecían en la clase de cantos y juegos eran: el ritmo (tenían que aprender a seguirlo), “el canto” (que se utilizaba para fines didácticos), la velocidad y la intensidad (que aplicaban aún sin proponérselo). Asimismo, reconocían otros elementos musicales como el pulso y el acento, y tenían la noción de que el lenguaje musical se debería iniciar con rimas, juegos y cantos, viviendo el ritmo a partir del cuerpo para poder expresarse.

Con base en lo anterior y de acuerdo a los hallazgos de mi trabajo de campo, puedo inferir que las cualidades del sonido (intensidad, altura, timbre y duración) y los elementos básicos de la música (ritmo, melodía y armonía) se vieron diluidos durante las actividades de ritmos, cantos y juegos.

Con los datos que arrojaron las entrevistas aplicadas a las diferentes educadoras pude constatar y explicarme por qué se diluían estos elementos

musicales durante la actividad de cantos y juegos, llegando a las siguientes conclusiones:

- Existe poca claridad en las educadoras acerca de la comprensión de las cualidades del sonido, así como también de los elementos principales de la música (ritmo, melodía y armonía).
- Aún cuando se aplican las cualidades del sonido, tal vez se realizan de forma inconsciente. Reconoce la educadora Elsa que aún sin proponérselo se han favorecido las cualidades del sonido y los elementos musicales mediante las canciones.
- De acuerdo a la información que proporcionaron las educadoras Alicia y Elsa, acerca del conocimiento de las cualidades del sonido y de los elementos principales de la música, sus respuestas indican que únicamente se centran en el ritmo y la velocidad; la educadora Elsa, añadió la intensidad. En lo que respecta a la educadora Linda, solamente hizo alusión del ritmo.
- Insistir a los niños que “canten fuerte”, provoca que lo hagan de manera mecanizada, y en ocasiones hasta gritando, y por consiguiente el acto se hace menos espontáneo y placentero.
- Las educadoras y los niños no lograban distinguir un sonido fuerte de uno suave, por lo tanto, había confusión en el concepto de intensidad (como cualidad del sonido); y por ende cuando se les daba la consigna a los niños de “cantar fuerte”, lo que hacían era “gritar”.

Otro aspecto relevante de esta investigación, fue conocer la opinión que tenían las educadoras acerca del Documento de Orientaciones Pedagógicas.

Las educadoras Elsa y Alicia opinaron lo siguiente:

- El lenguaje musical no estaba privilegiado pertinentemente en dicho documento.
- Aunque se cuenta con este documento (el currículo de preescolar), generalmente se tiene en la dirección y no se consulta.

- Si a la educadora no le interesa la música, para qué revisar los contenidos musicales.
- En el documento no hay una finalidad musical en el manejo de los elementos.
- El documento no está graduado conforme al nivel de madurez de los niños, y las canciones, los ritmos y los juegos se encaminan más a niños de tercer grado, lo que ocasiona que la educadora invente.
- El documento ayuda para proponer actividades que favorezcan la música de otra manera la educadora se perdería.

La educadora Linda únicamente mencionó que el documento le servía para que los niños aprendieran, lo cual me hizo pensar que en realidad no había conocimiento del contenido del apartado del lenguaje artístico.

Con estos testimonios puedo inferir que si bien el documento plantea que el niño debe expresarse a través de los elementos de la música, interpretar, disfrutar y apreciar las distintas manifestaciones artísticas con un acercamiento sensible y estético, a través de juegos, cantos, movimientos y otras experiencias artísticas; no queda claro para las educadoras el significado y la aplicación de los elementos musicales en una sesión de cantos y juegos

Aún cuando el documento reconoce algunos elementos musicales básicos como el ritmo, la velocidad, las características sonoras y físicas de los instrumentos musicales, el canto espontáneo, y las cualidades del sonido (de éstas únicamente la intensidad y el timbre); su precisión ante dichos elementos queda muy ambigua, de manera que no se definen con exactitud los conceptos musicales y las diversas formas de aplicar cada elemento musical para una mejor comprensión.

Lo anterior responde al análisis que realicé en torno a este documento (capítulo III) así como a los testimonios que dieron las mismas educadoras en cuanto a la comprensión de los elementos musicales, que si bien, algunos de éstos eran conocidos para ellas, como por ejemplo: la altura y el timbre,

curiosamente no los llegaban a aplicar durante las sesiones de cantos y juegos, y de esta manera se veían diluidos.

En lo que concierne al uso de los instrumentos musicales, generalmente se llevaba a cabo en días próximos a las fechas conmemorativas y se abordaba directamente sin previa sensibilización, como sería a través de ejercicios rítmicos. En este sentido, es muy factible que si se introduce a los niños de manera directa con los instrumentos musicales (tambor, pandero, cascabeles, etcétera), es decir sin previa sensibilización a partir de su propio cuerpo, los lleguen a percutir sólo con la intención de escuchar el sonido que producen.

Sin duda lo anterior es muy interesante e importante para los niños en términos de acceder a un instrumento de percusión a través de su exploración y de su sonido, pero si nos limitamos sólo a este aspecto, entonces se excluye la posibilidad de conocer e interiorizar los elementos básicos de la música (ritmo, melodía y armonía) y las cualidades del sonido (intensidad, altura, timbre y duración), que empalman perfectamente con el uso de los instrumentos musicales.

Otro aspecto fundamental de esta investigación fue cómo enseñaba la educadora el canto en la actividad de cantos y juegos. El canto era llevado por la educadora con una metodología que aparece connotada de un aprendizaje poco sugerente para los niños (cantar como un acto mecanizado).

Lo anterior influye en el aprendizaje musical del niño dado que en el canto se reúnen todos elementos esenciales de la música y es la mejor manera para desarrollar la audición interior (que es la base de toda musicalidad), por tanto, rescatar el verdadero sentido del canto consiste en aprovechar al máximo sus grandes alcances y enormes posibilidades musicales mediante la voz, poniendo en juego: el ritmo, la melodía, la intensidad, el volumen, etcétera.

Referente a los actos de enseñanza de la educadora pude inferir que no sólo intervenía ella en el aprendizaje musical del niño preescolar (en lo que corresponde a las sesiones de cantos y juegos), también fue parte esencial en estos procesos de enseñanza aprendizaje, la presencia del acompañante musical, y aún cuando no fue sujeto de esta investigación, arrojó datos importantes en la comprensión del objeto de estudio, desde otros ángulos.

Las intervenciones, las propuestas, las aclaraciones y las sugerencias que aportaban los acompañantes musicales a las educadoras, y desde luego su formación en el campo de la música que siempre se hizo presente durante las sesiones de cantos y juegos, suscitaron otros procesos de enseñanza en el aprendizaje musical de los niños.

Generalmente el día que no llegaba ha asistir el acompañante musical, las educadoras preferían no efectuar la sesión, ya que para ellas la presencia de los profesores era fundamental para cada actividad musical, de otra manera expresaban, que no sabrían qué hacer en la ausencia del profesor, pues les daba tranquilidad contar con su apoyo.

Para las educadoras, no contar con el acompañante musical en una sesión de cantos y juegos sería muy grave, y en dado caso de que así fuera, reemplazarían la actividad de cantos y juegos utilizando la grabadora para que los niños cantaran, bailaran o escucharan música.

De ahí la importancia de la presencia del acompañante musical para realizar la actividad musical, pues todo indica que si no hubiera el especialista en música, la actividad estaría anulada para las educadoras, o bien, como lo acabo de mencionar, sustituida por la grabadora, lo cual implica que muy probablemente ya no se abordarían los elementos musicales y las cualidades del sonido con una intención específica, y quizá esos procesos que les generan otras experiencias musicales a los niños, quedarían desvanecidos también.

Los actos de enseñanza de la educadora en el aprendizaje musical del niño de preescolar determina un acercamiento significativo, del niño con la música y el surgimiento de nuevas experiencias musicales, que si bien puede generarse en espacios que lo eduquen desde una perspectiva estética para la transformación de su esencia humana, también puede desarrollarse en espacios que bloqueen su experiencia (aquella de la que habla Vigotsky), ya que se crea una tensión entre cómo enseña la educadora “música” que tiene que ver con los concepto musicales (los elementos principales de la música), y cómo aprenden y viven éstas experiencias musicales los niños.

Lo anterior deriva de diversos factores que ya fueron mencionados, como son la formación de la educadora y sus experiencias musicales, entre otras cosas, que le hacen “pensar, apreciar y entender la música” de una manera especial, y por ende, intervenir con sus propios actos de enseñanza en el aprendizaje musical de los niños.

Por tanto, sería pertinente que las educadoras transitaran por experiencias que a través de la música integraran sus sentimientos y el conocimiento a partir de su propia sensibilidad. Es decir, que a través de una adecuada preparación musical y el desarrollo de su sensibilidad, con una formación musical básica, sencilla y apropiada, las educadoras emprendan nuevas formas de enseñanza para el aprendizaje musical del niño preescolar.

Si existe un docente que se nutre de experiencias estético afectivas musicales, capaz de distinguir y encontrar un sentido estético en la música podría tener mayores posibilidades de despertar en los niños el gusto y el aprecio por la misma, sin embargo, no es posible afirmar de manera contundente que la educadora no ha desarrollado este sentido estético.

En los procesos de la enseñanza de la música en el nivel preescolar, brindar al niño la posibilidad de explorar, interpretar y crear su propia música, transitando por procesos de sensibilización auditiva y apreciación (audición activa), mediante una educación rítmica y vocal, le permitirá expresarse a través de su propia sensibilidad y la razón.

Por consiguiente, en el Jardín de Niños, la educadora cobra un papel relevante como guía y generadora de dichos procesos para la enseñanza de la música, en sintonía con el acompañante musical. Sin duda, éste último, como pudimos observar, también constituyó una parte importante dentro de la actividad de ritmos, cantos y juegos; de ahí que sea fundamental integrar los conocimientos didácticos-musicales de la educadora con los conocimientos musicales del acompañante musical.

SUGERENCIAS

A la luz de esta investigación se desprenden las siguientes sugerencias:

CURRÍCULO DE PREESCOLAR (DOCUMENTO DE ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS):

- En lo que concierne a la importancia que en el currículo de preescolar se le otorga a los contenidos musicales, sería conveniente que en el documento existiera un apartado exclusivo en donde se ejemplificara con mayor claridad cada uno de los elementos esenciales de la música, como podría ser a través del uso de los medios tecnológicos, CD, DVD, juegos en la computadora, etcétera, de manera práctica y escueta.
- Se recomienda una reestructuración de objetivos y contenidos dentro del currículo de preescolar que obedezca a las necesidades actuales de la educación musical a la luz de las tendencias y sincretismos culturales dominantes en materia de música en las sociedades actuales.
- Desarrollar un programa sistematizado y al mismo tiempo flexible de la actividad de ritmos, cantos y juegos, que permita la eficacia de los propósitos que se plantean al inicio del ciclo escolar, y que al mismo tiempo que se retoman a los elementos musicales se vinculen con el desarrollo de habilidades y conocimientos que se pretenden favorecer en los niños preescolares.

CLASE DE CANTOS Y JUEGOS:

- Crear un espacio “mágico” dentro de cada sesión de cantos y juegos.
- Realizar ejercicios previos a las sesiones de cantos y juegos en donde se le dé la posibilidad al niño de interactuar con su entorno sonoro, expresándose mediante su voz, el movimiento de su cuerpo, los objetos sonoros -las cacerolas, las cucharas que percute, cuando golpea contra el piso las botellas de plástico, los muñecos y sus juguetes-, reconozca canciones y entone algunas sílabas, principalmente en las palabras que le son conocidas.

- Intervenir con respeto y prudencia durante la actividad musical.
- Que durante las sesiones musicales se logre establecer un clima de trabajo en el que al niño no se le impongan tareas del deber “cantar porque se tiene que cantar”, sino más bien que la tarea se oriente a fin de que el niño se exprese con los materiales que le sean presentados (los instrumentos musicales, los ritmos, los cantos y los juegos).
- Analizar los mecanismos y las interacciones que en ocasiones vuelven rutinaria y mecanizada la actividad de cantos y juegos, como sería la pérdida de tiempo, la búsqueda de resultados y no procesos en el niño.

LOS ELEMENTOS MUSICALES Y LAS CUALIDADES DEL SONIDO:

- Si nos referimos de las cualidades del sonido, a la intensidad (la propiedad que hace distinguir un sonido fuerte de uno débil y que se debe a la amplitud de vibraciones), se sugiere ilustrar este concepto de manera que las mismas educadoras pudieran comprenderlo de forma sencilla en aras de una aplicación adecuada. De la misma manera las demás cualidades del sonido y elementos de la música.
- Trabajar en los niños con especial cuidado la práctica de la intensidad en el canto (ya que por su misma complejidad en términos de comprensión requiere ser abordada desde otra dirección), para no llegar a ejercitaciones mecánicas.

EL CANTO:

- Las mismas canciones que los niños conocen y empezar a enriquecer su repertorio musical basado en algún otro recurso, como por ejemplo: la literatura (pensando en la simpatía que los niños muestran por los cuentos), de ahí seguramente brotarían composiciones hechas por el mismo grupo acerca de algún personaje de la historia, o algo que dentro de esta misma les hubiera significado, de donde indudablemente saldrían interesantes y creativas producciones musicales.

- Para aprender a cantar se recomienda que el niño coordine los sonidos de su voz con las secuencias de expresión vocal o frases melódicas que más tarde se trasladarán en grafías musicales, que a decir de Lacárcel Moreno esta relación entre lo acústico y lo simbolizado no es simple ni directa, pues se necesita de un proceso de desarrollo del pensamiento en el cual intervienen diversos aspectos, en los que la participación física y activa son imprescindibles.
- Trabajar juegos rítmicos con sonidos y voz, dramatizar canciones, realizar juegos de asociación, coordinación, relación de expresiones gráficas, que son el inicio de la adquisición de habilidades para el aprendizaje musical del niño.

LOS INSTRUMENTOS MUSICALES:

- Presentar a los niños los diferentes instrumentos musicales de percusión (ver anexo VII), explorándolos, produciendo sonidos y reconociendo su timbre.
- Partir del ritmo de su propio cuerpo del niño ya sea marchando o percutiendo con sus palmas, para después introducir paulatinamente el uso de los instrumentos de percusión.
- Formar orquestas musicales.

PARA LAS EDUCADORAS:

- Ofrecer cursos a las educadoras para enriquecer sus conocimientos musicales.
- Establecer una “relación afectiva” entre las educadoras, el acompañante musical y desde luego los niños.
- Explicar y esclarecer dudas a las educadoras acerca de los elementos musicales, el uso de los instrumentos musicales haciéndoles transitar el ritmo a nivel corporal, y distinguir las cualidades del sonido de manera vivencial partiendo de su propia voz y su cuerpo.

- Que a las educadoras se les despierte la inquietud por explorar la música para entrar en contacto con su propia sensibilidad y sonoridad, y “nutrir su propio espíritu, así como el de los niños, de manera que trascienda en sus actos de enseñanza, pues no podemos aportar lo que no conocemos, reconocemos y nos ha significado.
- Ofrecer espacios para que las educadoras mediante la entonación de sus voces logren transitar experiencias armónicas con todos los matices del lenguaje musical.
- Motivar a las educadoras, aportarle ideas y sugerencias en cada sesión de cantos y juegos.

PARA LOS NIÑOS:

- Que el niño ejecute acciones musicales que involucren la memoria, el pensamiento, la imaginación y la creatividad, como por ejemplo: algunas actividades rítmicas con instrumentos de percusión (tambor, pandero, claves, maracas, tecomates, etcétera), tararear alguna canción, realizar ritmos propios, frases en el canto, sistemas de símbolos o patrones rítmicos; o bien, cuando escucha música, lo que implica llegar a diferenciar variables en las cualidades del sonido.
- Que el niño identifique timbres, frases musicales, perciba correctamente alturas, intensidades, timbre y duración; o tan sólo el hecho de disfrutarla y gozarla al escucharla, ya que no podemos olvidar que en la etapa de preescolar (de 3 a 6 años de edad), el niño es un creador potencial que requiere de estímulo, tiempo y espacio para poder expresarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha Juan. *Educación Artística Escolar y Profesional*, Trillas. México 2001, pp. 35-62

- Aguirre, Olga y Mena A., *Educación Musical Manual para el profesorado*. Ediciones Aljibe Málaga, 1992, 217p.

- Alsina Pep., *El Área de Educación Musical*, Graó 2002, 144 p.

- Atkinson, P., *Etnografía. Métodos de Investigación*, Barcelona. Paidós, 1994, pp. 15-97.

- Baqueiro, Foster., *Jerónimo, Curso completo de solfeo*, Ricordi americana S.A. E.C (6ª. ed., 1980), México, 175 p.

- Bertely, María., *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós (1ª ed., 2000) México 131 p.

- Bronstein, Raquel y otros., *Juguemos con la Música*. México Trillas, 1998, 107 p.

- Casanova, Maria., *La evaluación Educativa*. México: SEP-Murralla/Biblioteca para la actualización del maestro 1998, pp.139-196

- Cohen, Dorothy., *Como aprenden los niños*. México: SEP/CFE, 1997, 383 p.

- Danoff, Judith y otros., *Iniciación con los niños*. México: Trillas. 1983, 254 p.

- Dultzin, Susana., *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos.)* Antecedentes: 1920-1940 cuadernos del centro de documentación e investigación, México 1981, 48 p.

- Eco, Umberto., *Cómo se hace una tesis Técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura*, gedisa, México 1987, 267 p.
- ENMJN, La Rama, *Percusiones en Compilación de Cantos para el Nivel Preescolar*, México 1998, pp. 114-132.
- Fuentes, Irma., *Integrar la educación artística: Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México 2004, 144 p.
- Gardner, Howard *Arte, Mente y Cerebro Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Buenos Aires, Paidós 1982, 397 p.
- Giménez, Toni., *Materiales para educadores*. Barcelona 1959. Editorial: CCS, 95 p.
- Giráldez, Andrea., *La educación musical a las puertas del siglo XXI. Madrid: Programa: La formación del profesorado: investigación e innovación en la teoría y práctica de las áreas del currículum*. UNED 2002, 75 p.
- Hargreaves, David., *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Grao, 2002, 290 p.
- Hargreaves, David., *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991, 202 p.
- Hemsey, Violeta., *Iniciación Musical del Niño*. Argentina: Ricordi, 1964, 245 p.
- Hernández, Antonio., *Música para niños: Aplicación del "método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria*. Editores Siglo Veintiuno. 1993, 114 p.
- Ibarra, Evangelina., *La música y la danza para el niño preescolar*. México: SEO, 1970, 158 p.

-Lacárcel, Josefa., *Psicología de la música y educación musical*. México, 1995, A. Machado Libros, 166 p.

-Lehmann, Paul., (1993) *Panorama de la Educación Musical en el mundo*. En Giráldez Hayes, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI, (artículo aceptado para su publicación en el N° 28 de la revista Eufonía: Didáctica de la Música, enero- marzo 2003) UNED. pp. 13-21

-Morton, Victoria., *Una Aproximación a la educación artística en la escuela*. México: 2001,191 p.

-Osorio, Elisa., *Ritmos, Cantos y Juegos*. México: SEP, 1990, 272 p.

-Ransom, Lynne., *Los niños como creadores musicales*. México. Trillas, 1998,119 p.

-SEP., Lenguaje Artístico, en *Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México 2002-2003*, 98 p.

-Small, Christopher., *Música, Sociedad, Educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. México, Editorial Alianza, 228 p.

-Taylor, S.J, Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1987, 343 p.

-Vigotsky, Lev., *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo Psicológico*. México, Ediciones Coyoacan, 1ª edición 2004,.109 p.

-Vigotsky, Lev *Psicología del Arte*, Distribuciones Fontarama, México, 2005, 527 p.

-Watson, E.H y Lowery, G.H., *Crecimiento y Desarrollo del Niño*, México: Trillas, 1989, 406 p.

-Willems, Edgar., *El Valor humano de la Educación Musical*, México: Paidós, 1989, pp. 228.

-Woolfolk, Anita., *Psicología Educativa*. México: Prentice may, 1990, 649 p.

ARTÍCULO DE REVISTA

Raspo, Edith. "¡Qué mal negocio perder el canto!", *0 a 5 La Educación en los primeros años*, año 1, núm. 6 Buenos Aires México, Ediciones Novedades Educativas, noviembre 1998: 96 p.

ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Quirarte Xavier, "La SEP desdeña la educación musical", *MILENIO diario* 16.agosto. 2003, p. 34 Cultura

RED INTERNACIONAL (INTERNET)

<http://www.askeric.org>

<http://ericir.syr.edu/>

<http://www.bivem.net>

<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>

ANEXOS

ANEXO I

REGISTROS DE OBSERVACIONES

Fecha: 11 de Marzo de 2004.

Escuela: Jardín de Niños

Municipio: Coyoacan

Profesor de Enseñanza Musical: Alberto

Educadora: Linda.

Grado: Tercero.

Tiempo de Observación: 09: 20 a.m.-9:52 a.m.

Observadora: Martha Inés Figueroa Daza

RELACIÓN DE PERSONAS EN EL JARDÍN DE NIÑOS

NOMBRE	FUNCIÓN	ABREVIATURA
Alberto	Profesor	Pf.
Linda	Educadora	E
Niña	Alumna	[A]
Niño	Alumno	[O]
Niños (as)	Alumnos (as)	[OAS]
Martha Inés	Observadora	Ob.

USO DE SIGNOS

“ ” Discurso textual { } Percepción del observador (.....) Silencio

..... Pausa breve / / Reconstrucción del discurso **Aaa** Palabras alargadas

() Descripción del contexto, información *Letra cursiva = cantando*

Subrayado = lo que llamó mi atención en la columna de inscripción, y preguntar, inferir, conjeturar y destacar, en la columna de interpretación.

*Se excluye el nombre legítimo del Jardín de Niños y de las maestras, para asegurar la confidencialidad de la información. El municipio sí corresponde a la Delegación Coyoacan.

HORA	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
	<p>(Ob. Entra la educadora Linda junto con su grupo de niños, a la sesión de Cantos y Juegos.) Pf., OAS y E. <u>“Un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar, un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar”</u> E. No los escuché. Pf., OAS y E. “día, día, que alegría, día, día, que alegría...” (Ob. Al parecer a los niños se les olvido la letra, por lo que el profesor les recuerda. Pf., día, día, que buen día). Pf., OAS y E. “día, día, que alegría, día, día, que alegría día, día, día, que buen día” Pf. Ya la recordamos, ahora la vamos a empezar a cantar. Pero vamos a cantarla. E. Fueerte Pf., OAS y E. <u>“Un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar, un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar, día, día, que alegría, día, día, que alegría, día, día, que buen día, día, día, que alegría”</u> Pf. Una vez más vamos a cantarlas, pero cuando digamos día, día que alegría; vamos a marcarla con aplausos. (Ob. El maestro Alberto muestra a los niños cómo deben de ir marcando el ritmo con palmadas cuando canten). Pf. Tratando de cantarla con palmadas eh, listos, un nuevo día. Pf., OAS y E. “Un nuevo día vamos a...” (Ob. Los niños empiezan a cantar y a dar de palmadas al mismo tiempo). E. Noo, acuérdense que, nada más lo que dijo el maestro, escuchen bien todos. Pf. Solo cuando decimos día, día, que buen día, nada más día que buen día si, para que lo demás sea nada más cantaar. Pf., OAS y E. <u>“Un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar, un nuevo día vamos a empezar con mucha alegría vamos todos a cantar, día, día, que alegría, día, día, que alegría, día, día, que buen día, día, día, que alegría”</u> (Ob. Los niños empiezan a cantar conforme se les fue solicitado ritmo-canto). E. Bravo Pf. Muy bien, muy bien, pero hubo quien estaba aplaudiendo desde antes, saben que hicieron esos niños y niñas...no escucharon, y acuérdense que escuchar es muy importante. (Ob. Al respecto, el profesor me voltea a ver y comenta): Pf. Dentro de los objetivos de la educación musical, está aprender a escuchar, estoy tomando un curso de texto, sobre esto. Voy los lunes y luego va a ser los martes, en la lbero. Bueno..., ahora vamos a cantar una ronda,</p>	<p><u>Me llama la atención la entonación de la educadora al cantar.</u></p> <p><u>Qué tan importante será abordar el ritmo por imitación, Sentir y vivirlo para poder ejecutarlo.</u></p> <p><u>El maestro Alberto corrige a los niños de manera tranquila y volviendo a explicar.</u></p> <p><u>La precisión que hace el profesor acerca de aplaudir, cuando cantan determinada estrofa, la expresa con tranquilidad, sin reflejar alguna reprobación ante el error.</u></p>

<p>me parece que no la habíamos cantado la vez pasada con ustedes, escúchenla una vez, igual la maestra que la escuche, luego se la paso, estee, éste, es acordeón de todas las clases, a ver qué les parece, a ver cómo la oyen.</p> <p>(Ob. Me muestra una hoja en donde está anotada la letra de la ronda).</p> <p>E. Se llama Ronda de la Amistad, eh.</p> <p>Pf. Ronda de Amistad, o de la Amistad.</p> <p>E. De Amistad, de Amistad, Ronda de Amistad.</p> <p>Pf. Si verdad.</p> <p>(Ob. El profesor Alberto comienza a tocar el piano, y junto con la educadora que está leyendo la letra de la ronda, empiezan a cantar).</p> <p>E. Pf. <u>“Si la mano tu me das, una ronda formarás, en la ronda cantarás nuestra amistad.</u></p> <p><u>En el jardín te conocí, y nuestro compañero serás.</u></p> <p><u>Podré cantar, podré bailar, nuestra amistad disfrutarás”</u></p> <p>E. Luego me falla porque no la recuerdo.</p> <p>Pf. Exactamente, porque no la conocías, igual la maestra no la conocía.</p> <p>E. Sí, ¿te gusta?</p> <p>(Ob. El profesor Alberto me voltea a ver para precisar que él es el autor de la Ronda).</p> <p>Pf. No, esta es una composición mía. La escuchamos una vez más, nada más que la escuchen hoy y luego la próxima la cantan.</p> <p>E. Pf. <u>“Si la mano tu me das, una ronda formarás, en la ronda cantarás nuestra amistad .</u></p> <p><u>En el jardín te conocí, y nuestro compañero serás.</u></p> <p><u>Podré cantar, podré bailar, nuestra amistad disfrutarás”</u></p>	<p><u>La educadora Linda refleja poca expresividad al cantar, actitud que los mismos niños manifiestan al hacerlo, también.</u></p>
<p>(Ob. El profesor Alberto empieza a comentar acerca de las composiciones que ha realizado para niños preescolares. Mientras los niños se empiezan a distraer, por lo que la educadora Lupita retoma su atención).</p> <p>E. A ver esos niños, pongan atención.</p> <p>Pf. Nos sentamos en el piso.</p> <p>E. Estirados los pies.</p> <p>Pf. <u>Es este ritmo, primero un pie y luego el otro, uno, dos, pam, pam, pam seguimos la VELOCIDAD.</u></p> <p>E. Dulce, callados.</p> <p>Pf. A ver vamos, ah, ahora sí.</p> <p>(Ob. El profesor, empieza a tocar el ritmo, mientras que la educadora hace algunas precisiones).</p> <p>E. <u>Fuerte</u></p> <p>Pf. <u>Velocidad</u></p> <p>Pf. <u>Escuchen el piano</u></p> <p>E. <u>Arriba y abajo, escuchándolo</u></p>	<p><u>VELOCIDAD</u></p> <p><u>Qué tan pertinente será de dar las consignas a los niños, llevar algunos elementos musicales, uno tras de otro, se podrán sentir placenteramente, realmente escucharán la</u></p>

<p>9:30</p>	<p><u>E. Uno, dos, suave</u> <u>Pf. Muy bien.</u></p> <p><u>Nos levantamos, no mejor sigan sentados y a cantar Primavera</u> <u>“Primavera, primavera, ya llegó, ya llegó, pájaros y flores, pájaros y flores, lindos son, lindos son”</u></p> <p>Pf. Acuérdense que en la primavera va a ver flores, pájaros. Una vez más. <u>“Primavera, primavera, ya llegó, ya llegó, pájaros y flores, pájaros y flores, lindos son, lindos son”</u></p> <p>Pf. Pero qué canción les recuerda. (Ob. Los niños no prestan atención al profesor).</p> <p>Pf. No se acuerdan que ese canto es Martinillo. Se dan cuenta cómo de una canción podemos poner otra. Nos ponemos de pie. Oigan y ustedes conocen a los grillitos, dice así. <u>“Grillito vacilador te invito a bailar, la fiesta va a empezar y la orquesta va a tocar”</u></p> <p>E. Pongan atención. Pf. Vamos a convertirnos en grillitos, para que el grillito, para que el grillito, y dice: <u>“Se menea la patita, se menea, la pancita, se menea la pancita y no deja de bailar.”</u> Ya se la aprendieron, ya la recordaron muy bien. Todos los niños y niñas voltéense para la canción del grillo, ¿los niños tienen patitas? [O] No Pf. ¿Qué tienen los niños? [O] Pies Pf. Pero los otros niños si tenemos patitas, sale. Pf., OAS y E. <u>“Grillito vacilador te invito a bailar, la fiesta va a empezar y la orquesta va a tocar.</u> <u>Se menea la patita, se menea, la pancita, se menea la pancita y no deja de bailar”</u> Pf. Pero hay que bailar. E. <u>Unos sí bailaron, otros se quedaron como palos, no bailaron eh, vamos a repetirlo. No se les olvide que hay que cantar y bailar, otra vez.</u> Pf., OAS y E. <u>“Grillito vacilador te invito a bailar, la fiesta va a empezar y la orquesta va a tocar.</u> <u>Se menea la patita, se menea, la pancita, se menea la pancita y no deja de bailar”</u> E. Más o menos. (Ob. Al terminar de cantar el grillito vacilador, el profesor sugiere que canten la canción de la primavera). Pf., OAS y E. <u>“Muy alegre voy al jardín la primavera ya llegó, nos calienta el sol con su luz y nos invita a pasear.”</u> Pf. A ver, cómo vamos a pasear. Vueltas, vueltas, por todo el salón. (Ob. Al desplazarse los niños por el espacio, la educadora Linda, va llamando la atención</p>	<p><u>música, o sólo ejecutan por indicación (FUERTE-SUAVE, RAPIDO-LENTO).</u></p> <p>El profesor continua dirigiendo la sesión de cantos y juegos</p> <p>La participación de la educadora dentro de la sesión de es muy escasa. Al parecer sólo interviene para reforzar el control. ¿INVISIBLE?</p> <p>Profesor-protagonista de la sesión.</p> <p>En el grillito vacilador la educadora baila desinhibidamente.</p>
--------------------	---	---

<p>a algunos niños que se empiezan a empujar).</p> <p>Pf. Vamos a cantarla una vez más.</p> <p>Pf., OAS y E. <i>“Muy alegre voy al jardín la primavera ya llegó, nos calienta el sol con su luz y nos invita a pasear.”</i></p> <p>Pf. Vamos a cantarla una vez más.</p> <p>Pf., OAS y E. <i>“Muy alegre voy al jardín la primavera ya llegó, nos calienta el sol con su luz y nos invita a pasear.”</i></p> <p>(Ob. Los niños sugieren patinar, pero empiezan a correr y la educadora Linda les dice):</p> <p>E. Caminando no corriendo.</p> <p>(Ob. Concluyen con el canto, para después iniciar con uno del esquema corporal).</p> <p>Pf. A ver la rueda.</p> <p>E. A ver niños, la rueda rápido, rápido.</p> <p>(Ob. Dos niños empiezan a jugar y la educadora se acerca hacia ellos, mirándolos de una manera enfadada).</p> <p>Ahora sí, inician con el canto del esquema corporal.</p> <p>Pf. A mover los hombros</p> <p>E y [OAS] <i>“A mover los hombros, así, así, así.”</i></p> <p>Pf. A mover las manos</p> <p>E y [OAS] <i>“A mover las manos, así, así, así”</i></p> <p>Pf. A sonar el piso.</p> <p>E y [OAS] <i>“A sonar el piso, así, así, así”.</i></p> <p>Pf. A mover los dedos</p> <p>E y [OAS] <i>“A mover los dedos, así, así, así”</i></p> <p>Pf. A mover los codos</p> <p>E y [OAS] <i>“A mover los codos, así, así, así”</i></p> <p>Pf. A decir adiós a la rueda.</p> <p>E y [OAS] <i>“A decir adiós a la rueda, así, así y así.”</i></p> <p>Pf. Ahora, ya que estamos en la rueda vamos a cantar San Serafín.</p> <p>(Ob. Empiezan a cantar, pero a la educadora se le olvida la letra).</p> <p>E. Acuérdense que como niño aseado me secaré.</p> <p>Pf. Pero sí canten, no están cantando.</p> <p>E y [OAS] <i>“San serafín del monte, san serafín cordero, yo como niño bueno me vestiré”</i></p> <p>(Ob. Efectivamente, casi no cantan los niños)</p> <p>E. No los oigo</p> <p>E y [OAS] <i>“San serafín del monte, san serafín cordero, yo como niño lavaré mis dientes”</i></p> <p>Pf. Ya se lavaron los dientes y ahora.</p> <p>E y [OAS] <i>“San serafín del monte, san serafín cordero, yo como niño me arreglaré”</i></p> <p>Pf. Ya están en la escuela, ahora se van a ir al salón.</p> <p>Bien, ahora, vamos a recordar la ronda de: Dame la mano.</p> <p>E y [OAS] <i>“Dame la mano y danzaremos, dame la mano y bailarás, como una sola flor seremos, como una flor y nada más, el</i></p>	<p><u>La educadora no se involucra en la actividad.</u></p> <p><u>Podría existir otra manera de pasar de una actividad a otra, sin apresurar a los niños de manera que no resulte mecánico el cambio.</u></p> <p><u>Por qué no los niños pueden sugerir que partes del cuerpo pueden mover.</u></p> <p><u>La participación del maestro pareciera ser protagónica.</u></p> <p><u>El que no canten los niños no se deberá a que la educadora casi no canta, lo hace muy suave, incluso abre la boca muy poco.</u></p> <p><u>La canción de San Serafín, la dirige el Profesor Alberto, y la llegan a cantar 7 veces</u></p>
--	--

<p style="text-align: center;">9:50</p>	<p><i>mismo verso cantaremos, el mismo paso bailarás, como una espiga, hoy jugaremos, como una espiga y nada más. Te llamas rosa y yo esperanza pero tu nombre olvidarás porque seremos, una danza en armonía y nada más”.</i></p> <p><u>Pf. Canten</u></p> <p>E y [OAS] <i>“Dame la mano y danzaremos, dame la mano y bailarás, como una sola flor seremos, como una flor y nada más, el mismo verso cantaremos, el mismo paso bailarás, como una espiga, hoy jugaremos, como una espiga y nada más. Te llamas rosa y yo esperanza pero tu nombre olvidarás porque seremos, una danza en armonía y nada más”.</i></p> <p>(Ob. Nuevamente cantan la Ronda).</p> <p>E y [OAS] <i>“Dame la mano y danzaremos, dame la mano y bailarás, como una sola flor seremos, como una flor y nada más, el mismo verso cantaremos, el mismo paso bailarás, como una espiga, hoy jugaremos, como una espiga y nada más. Te llamas rosa y yo esperanza pero tu nombre olvidarás porque seremos, una danza en armonía y nada más”.</i></p> <p><u>(Ob. Los niños se empiezan a inquietar).</u></p> <p><u>E. A ver, a ver, que pena con el maestro. A ver vamos a cantar naranja dulce. Tómense de las manos, tómense. Pon atención y deja de jugar con la chamarra.</u></p> <p><u>A ver se toman de las manos y vamos a cantar todos.</u></p> <p><u>(Ob. Los niños se organizan en seis ruedas y empiezan a cantar Naranja Dulce.</u></p> <p><u>El profesor Alberto, toca muy lento Naranja Dulce, y nunca termina de tocarla, por lo que extiende una justificación a la educadora).</u></p> <p><u>Pf. Prometo estudiarla para la próxima clase.</u></p> <p><u>E. Ahora si nos vamos a ir con cien pies.</u></p>	<p><u>Canten, ¿qué significa?, cantar por cantar, cantar para cantar, cantar simplemente, o qué.</u></p> <p><u>El que se inquieten los niños ¿por qué será?. Será porque llegan al tedio, por cantar tantas veces las mismas canciones, cuál es la finalidad de esto último.</u></p> <p><u>La educadora mira severamente a los niños que se desordenan.</u></p> <p><u>Casi no se escuchan las voces de los niños.</u></p> <p><u>No pudo leer completa naranja Dulce, pues no se la sabe.</u> <u>Qué importancia tendrá que el acompañante musical o bien el profesor de enseñanza musical domine el instrumento</u></p> <p>Termina la sesión a las 9:52</p>
--	---	--

ANEXO II

GUÍA DE LA ENTREVISTA

NOMBRE DE LA EDUCADORA

1. AÑOS DE SERVICIO

2. GENERACIÓN

3. ¿QUÉ TE ENSEÑABAN EN CANTOS Y JUEGOS, LE GUSTABA LA CLASE DE CANTOS Y JUEGOS

4. ME PODRÍAS EXPLICAR CÓMO ORGANIZAS TU CLASE DE CANTOS Y JUEGOS y QUÉ ELEMENTOS SON PARA TI LOS MÁS IMPORTANTES EN CANTOS Y JUEGOS.

5. ¿CÓMO LE HACES PARA SABER QUÉ CANCIONES SE TIENEN QUE CANTAR EN CADA CLASE. ENTONCES, LOS CRITERIOS CUÁLES SERÍAN?

6. ¿EXISTEN CONTENIDOS GRADUALES PARA ENSEÑAR CANCIONES, RITMOS, ETCÉTERA?

7. ¿CUÁNTO ES EL TIEMPO PARA UNA SESIÓN DE CANTOS Y JUEGOS?

8. ¿QUÉ SE FAVORECE EN UNA ACTIVIDAD MUSICAL, QUÉ ELEMENTOS MUSICALES?

9. ¿CÓMO CONSIDERAS QUE SE DEBE TRABAJAR EL LENGUAJE MUSICAL?

10. ¿DE QUÉ MANERA TE APOYA EL DOCUMENTO DE ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA TRABAJAR EL LENGUAJE MUSICAL?

11. ¿QUÉ ES LO QUE HACE EL ACOMPAÑANTE MUSICAL EN CANTOS Y JUEGOS, DE QUÉ MANERA TE APOYA?

12. PLATÍCAME CÓMO LE HACES O CÓMO ORGANIZARÍAS UNA SECUENCIA DE CANTOS Y JUEGOS. ¿TE BASAS EN ALGÚN MÉTODO?

13. ¿CÓMO Y CUÁNDO INTRODUCES LOS INSTRUMENTOS MUSICALES, LES GUSTA O NO A LOS NIÑOS?

14. TU CREES QUE HAY NIÑOS QUE LOS UTILIZAN MEJOR QUE OTROS, POR QUÉ Y A QUÉ SE DEBE.

15. ¿QUÉ HARÍAS TU PARA QUE LOS QUE NO LOS SABEN UTILIZAR LOS UTILIZARAN ADECUADAMENTE?

16. DE ACUERDO A LA SECUENCIA QUE ME MENCIONASTE CUÁLES SERÍAN LOS ELEMENTOS MUSICALES QUE LOGRAS DESARROLLAR (RITMO, CUALIDADES DEL SONIDO, PULSO, ACENTO)

17. ¿CÓMO LE HARÍAS PARA TRABAJAR SI NO CONTARAN CON EL ACOMPAÑANTE MUSICAL?

18. ¿CUÁL SERÍA TU IDEAL DE UNA ACTIVIDAD DE CANTOS Y JUEGOS?

19. ¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS?

ANEXO III

ASPECTOS RELEVANTES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS EDUCADORAS

ENTREVISTAS

CUADRO			
NOMBRE DE LA EDUCADORA	ALICIA	ELSA	LINDA
AÑOS DE SERVICIO	2 años	17 años	33 años
GENERACIÓN	1998-2002	1983-1987	1968-1971
QUE TE ENSEÑABAN EN CANTOS Y JUEGOS	Solfeo, el conocimiento de las notas, la música muy clásica. Sacar provecho de la música clásica. Crear y buscar más canciones. Trabajar desde antes las canciones. Organizar una sesión (planear) Trabajar por temas las canciones.	Cantos, ritmos, rondas, orquestas infantiles, cuentos musicales. En círculo nos enseñaban la canción la letra, y luego nos la cantaba la maestra una vez y luego ya todas la repetíamos y la bailábamos	Arrullos, un álbum de todas las canciones, saludos, juegos, instrumentos hacíamos orquestas infantiles
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE DE CANTOS Y JUEGOS	<i>Entrada</i> <i>Saludo</i> <i>Rueda</i> <i>Aseo</i> <i>Ritmo</i> <i>Canto</i> <i>Juego central</i> <i>Despedida</i>	Canto nuevo Efemérides (fecha especial)	<i>Entrada</i> <i>Rueda</i> <i>Ritmo</i> (ese ritmo va a ser diferente puede ser con instrumento) <i>Canción</i> (que ya se aprendieron en el salón) entonces la repetimos dos veces para que se la aprendan bien. <i>Juego</i> <i>Relajación</i> sentados en el piso que oigan música y relajarse <i>Despedida</i> se forman y salen como lo deseen

QUE ELEMENTOS SON PARA TI LOS MÁS IMPORTANTES	ELEMENTOS: Atención Control Responsabilidad Crear valores y principios de forma mecánica Hacer las cosas bien.	ELEMENTOS: Bailar Expresarse Ocupar Movimiento acompañado con la canción Instrumentos musicales	ELEMENTOS: Aprender a escuchar, a poner atención. Guardar silencio Jugar, reír, no relajó. Según el tema elijo la canción. Enseño la letra en el salón, se las canto y después les pongo la música.
QUÉ CANCIONES SE TIENEN QUE CANTAR EN LAS CLASES DE CANTOS Y JUEGOS.	Música para niños. No me gustan las canciones de telenovela o comerciales. Cantamos las que el maestro nos proporciona conforme al programa anual. Canciones nuevas, que no son las clásicas o las antiguas.	Las canciones que tengan más movimiento, que sean más expresivas.	Las canciones que el maestro nos dice y según su programa anual.
LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN CUÁLES SERÍAN	CRITERIOS: Que sea música para niños. Que escuchen diferentes tipos de música. Canciones cortas, dinámicas y fáciles	CRITERIOS: Según el grado de madurez porque hay canciones que son muy largas, otras son más cortas. Dependiendo el grado de dificultad.	CRITERIOS: Primero un canto sencillo de acuerdo al grado La estimulación. El gusto que los niños tienen por las canciones.
CONTENIDOS GRADUALES PARA ENSEÑAR CANCIONES, RITMOS, JUEGOS.	Según el grado y el nivel de madurez (canciones cortas y fáciles) Cantos de animales porque les gusta mucho imitar.	Por partes, primero las estrofas, lo repetimos. El significado Que entiendan lo que se va a cantar. Repetir y luego con la música Sin la música Que utilice la memoria. Lo interprete.	De acuerdo al grado de dificultad, que sea un canto sencillo o más complicado según el grado (primero, segundo o tercero).
EL TIEMPO DE UNA SESIÓN DE CANTOS Y JUEGOS	15 mins.	20 mins.	De 20 a 25 mins.
¿QUÉ SE FAVORECE EN UNA ACTIVIDAD MUSICAL, QUÉ ELEMENTOS MUSICALES?	Ritmo, disfrutar la música, nuevos cantos. El canto nos ayuda a todo autonomía, autoestima, a trabajar con un	El ritmo sí, porque hasta para entrar marchando Seguir la música, el ritmo, la velocidad. Lo rápido. La ubicación, adentro, afuera, arriba, abajo, o este, o uno, dos,	Disciplina y respeto para la actividad en el uso de los instrumentos que no se deben de golpear porque se pueden romper que se tienen que esperar a que todos tengan ya su instrumento para poderlo tocar, porque

	tema,	tres. La intensidad Aún si proponérselo se han favorecido con las canciones los elementos musicales.	hay niños que empiezan a tocar desde antes y no se tienen que enseñar a que todos tengan, Se favorece el saber escuchar la música de guitarra o de piano para que ellos sigan ese ritmo con los instrumentos.
¿CÓMO CONSIDERAS QUE SE DEBE TRABAJAR EL LENGUAJE MUSICAL?	A partir de rimas, cantos y juegos. El lenguaje musical es una herramienta para la educadora.	Primero como se utiliza un instrumento. Después llevarlo a la práctica Seguir la velocidad, el pulso, acento. Primero observando, conociendo, tocando el material y luego en silencio y al final la maestra. Primero palmadas, marchando y luego con el cuerpo, como que ritmo y luego con los pies y luego con los instrumentos siguiendo la música Primero deben vivirlo con el cuerpo.	Aprendiéndolo, ser entonadas en su voz para poderles enseñar a los niños, En segundo lugar la libertad de expresarse y no a la fuerza. Están aprendiendo a soltarse a ser libres en esta actividad de cantos y juegos.
DE QUÉ MANERA TE APOYA EL DOCUMENTO DE ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA TRABAJAR EL LENGUAJE MUSICAL	En el documento existe poco espacio para las artes, como resultado de los nuevos programas de las educadoras nuevas. Tiene mayor peso a lo intelectual y al conocimiento abstracto. Tiene menor peso a la música, a la gesticulación, a la expresión corporal, a la literatura, a las representaciones teatrales. Como se trabaja de forma libre las educadoras no lo aplican si no les gusta la música.	No se trabaja mucho “eso” Se maneja el ritmo, y la velocidad encaminados al tema, de apoyo (DIDÁCTISMO) No hay una finalidad musical en el manejo de estos elementos. No es algo que se considere. El documento está en la dirección, por eso las educadoras no lo consultan. Se puede revisar en un consejo técnico. El documento ayuda para proponer actividades que favorezcan la música. si no la educadora se perdería, no iría tan encaminada. El programa esta graduado más para niños grandes que para niños de 3 años, por lo que mejor la educadora inventa. Si la educadora no sabe de música, no llevarías la actividad.	Bastante porque el lenguaje se utiliza en todas las actividades: en cantos y juegos, en educación física y en la actividad central. (CONFUSIÓN EN EL CONCEPTO DE LENGUAJE MUSICAL) Del documento saco valores, para encaminar a los niños a ser mejores, no a ser mediocres. Que los niños aprendan bien y no dejarlos que pronuncien mal la palabra o el canto Menciona que se apoya en los ficheros.(PARECE QUE NO CONOCE EL APARTADO DEL LENGUAJE ARTÍSTICO EN EL DOCUMENTO)
QUÉ ES LO QUE HACE EL ACOMPAÑANTE MUSICAL EN CANTOS Y JUEGOS, DE QUÉ MANERA TE APOYA	Es un compañero, no es algo externo. Responde a las preguntas de la educadora. Es un excelente asesor, ser humano y compañero.	Básico e imprescindible el apoyo del acompañante musical. La mayoría de las maestras no son muy entonadas, se hace lo que se puede y con la música más o menos se entonan. Apoya para el control del grupo, con la música no están tan	El acompañante musical da la libertad de que la educadora dirija una clase de dos clases a la semana. Da opciones musicales para eventos especiales (día de las madres) Le da tranquilidad a la educadora en la actividad,

	<p>Cuando no el acompañante musical no asiste la educadora se pone triste</p>	<p>inquietos los niños. El acompañante musical enseña canciones, saca el ritmo de las canciones que no se sabe la educadora.</p>	<p>pues apoya con el piano y la guitarra</p>
<p>CÓMO LE HACES O CÓMO ORGANIZARÍAS UNA SECUENCIA DE CANTOS Y JUEGOS. ¿TE BASAS EN ALGÚN MÉTODO</p>	<p>Entrada Saludo Aseo Canto Ritmo Juego Salida No se apoya de un plan de actividades, para ella lo importante es que disfruten y estén contentos los niños.</p>	<p>Primero la entrada (los niños eligen) Círculo Saludo Práctica Higiénica, Esquema Corporal Un canto (según el tema) Un canto (que ellos quieran) Un ritmo Un juego Un descanso Salida Dependiendo del tiempo a veces se quita el ritmo. Si hay tiempo se hace, si no se quita alguna u otra actividad. La educadora considera el propósito, canciones de imitar animales y las baja al nivel de los niños. Le interesa que se expresen corporalmente</p>	<p>Primero la atención Segundo lugar saber escuchar lo que se hace en la actividad de cantos y juegos. Compartir sus experiencias con sus compañeros (asignar responsabilidades: quien lleva la fila). Cantar. Ritmo. Darles la confianza suficiente para que ellos puedan trabajar y expresar todo lo que ellos traen en ese momento. El método en que se basa es un libro de actividades de cantos y juegos, en cassetes y compactos.</p>
<p>¿CÓMO Y CUÁNDO INTRODUCES LOS INSTRUMENTOS MUSICALES, LES GUSTA O NO A LOS NIÑOS?</p>	<p>A principio de año de forma dirigida cada uno de los instrumentos. De forma visual (ilustraciones) corrige el error en la confusión de instrumentos entre Maraca y Sonaja. La guitarra no se puede tocar. Conocen los tecomates, las maracas, las vainas y las campanas.</p>	<p>Yo los uso de acuerdo a como veo a los niños si están muy inquietos les doy instrumentos musicales y se relajan los niños. De unos tres años para acá he sentido que si les das instrumentos ellos se relajan, y antes no, porque el trabajo de antes los niños eran más pasivos porque hacían lo que las educadoras hacían y no había la libertad que hay ahorita, ahorita los dejas libremente expresarse antes no, antes tenían que hacer todo monótonamente sus actividades, ya todo se les daba ya casi hecho.</p>	<p>Cuando los niños están muy inquietos Para relajarse. Para los niños actuales, de hoy, los instrumentos relajan antes los niños eran más pasivos porque hacían lo que las educadoras hacían y no había la libertad que hay ahorita. Para que se expresen libremente y no como antes de forma monótona.</p>
<p>TU CREES QUE HAY NIÑOS QUE LOS UTILIZAN MEJOR QUE OTROS, POR QUÉ Y A QUÉ SE DEBE.</p>	<p>Sí. Se debe a la psicomotricidad, coordinación y a la estimulación del hogar.</p>	<p>Sí, hay niños que ya traen. Que rápido lo captan, Hay niños que no más no. A lo mejor es que no tienen tanto contacto con la música No escuchan música o la que escuchan no es muy melódica. No sabe a que se deba de que hay niños que "agarran" rápido el ritmo, y hay otros que no más no.</p>	<p>Si, hay niños que tienen mayor capacidad para utilizar un instrumento. Hay niños que tienen aptitudes, ya lo traen ellos mismos. Hay niños que captan más el ritmo. Hay niños que no tienen nada de ritmo.</p>

<p>¿QUÉ HARÍAS TU PARA QUE LOS QUE NO LOS SABEN UTILIZAR LOS UTILIZARAN ADECUADAMENTE?</p>	<p>Proporcionarles lo siguiente: Instrumentos sencillos Sembrar interés. Que los toquen y lo hagan por interés. Que los instrumentos los exploren y los huelan. Brindarles opciones variantes. Que aprendan a cuidar los instrumentos.</p>	<p>Está con ellos, los lleva de la mano para tocar los instrumentos hasta que "captan" Ensayo más tiempo con los niños a quienes se les dificulta.</p>	<p>Jugando dentro del salón, se les puede dar instrumentos. Seguir la música individualmente y los demás escuchan y observan. Que el niño se sienta feliz porque fue elegido para tocar un instrumento.</p>
<p>DE ACUERDO A LA SECUENCIA QUE ME MENCIONASTE CUÁLES SERÍAN LOS ELEMENTOS MUSICALES QUE LOGRAS DESARROLLAR (RITMO, CUALIDADES DEL SONIDO, PULSO, ACENTO)</p>	<p>Diferentes tipos de música. Dar otras alternativas sin descalificar la propia de los niños. La coordinación motriz fina y gruesa al percudir un instrumento. El contratiempo. Rápido-lento Pausa.</p>	<p>El ritmo, la velocidad y la intensidad, sin proponérselo.</p>	<p>Los elementos son: tocar fuerte, tocar lento, tocar suave. Es muy diferente <u>el lento a fuerte y suave</u>, Es coordinación más que nada. Si se les dice a los niños <u>suavecito</u>, entonces <u>van a bajar el tono</u> ellos al instrumento. Cuando les dice fuerte van a tocar muy fuerte ese instrumento. Entonces puede ser lento, puede ser rápido, puede ser suave. El pulso se realiza con dos dedos en la mano, con sonido de la boca, con su mismo cuerpo. Hacer música, con la lengua, chasqueando, con las piernas, no solo con instrumentos. En el acento el maestro apoya. Se hace música con muchas partes del cuerpo.</p>
<p>¿CÓMO LE HARÍAS PARA TRABAJAR SI NO CONTARAS CON EL ACOMPAÑANTE MUSICAL?</p>	<p>Utilizar compactos que no solo se escuche su voz (de la educadora) Meter actividades psicomotoras o de motricidad gruesa. Planear.</p>	<p>¡Que nunca suceda!, trato de intentar "más o menos" que canciones. No hace su plan nunca. Si hace un ritmo si tiene grabada alguna "musiquita, si organiza "algo", con el instrumento.</p>	<p>Se apoyaría con una grabadora, con un radio, con un disco. Dentro de su práctica cotidiana les pone casi diario la grabadora y escuchan música clásica, porque eso los relaja.</p>
<p>¿CUÁL SERÍA TU IDEAL DE UNA ACTIVIDAD DE CANTOS Y JUEGOS?</p>	<p>Trabajar con un grupo "ideal" como el del año pasado (AÑORANZAS)</p>	<p>Tener otra persona, para que ayude con los niños que no cantan, que no se mueven Solo una persona para esta actividad está difícil, con otro</p>	<p>La actividad ideal sería el trabajar con papás y niños, porque hay papás en que no saben el tener una estima hacia sus hijos, entonces al</p>

	<p>Trabajar con el maestro Alberto. Trabajar con la fantasía para construir una realidad mejor. Que los niños tengan la libertad de cantar lo que más les haya impactado y sea de su gusto e interés.</p>	<p>apoyo sería más rico para los niños.</p>	<p>trabajar con ellos pues se vuelven “niños”, porque el papá va haciendo lo de su niño. Que los papás aprendan a través de ello que no porque sean hombres no van a expresar el amor. Sugiere que en esta actividad ideal los padres junto con sus hijos tengan un contacto físico mediante la música y las caricias en el cuerpo de su hijo.</p>
<p>¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS?</p>	<p>Forma parte de la vida del ser humano. Hace al ser humano más sensible y mejores. Imprescindible y esencial en el niño.</p>	<p>Primordial. A los niños les encanta, los hace muy autónomos, muy seguros. Los niños descubren que pueden bailar sin que se burlen de ellos. Los niños se desinhiben. Los niños chiquitos lo disfrutan más que los de tercero.</p> <p>En la nacional le dieron a la educadora las bases, le inculcaron a disfrutar de la actividad.</p> <p>Tienes que ser casi “como niña”, saltar, brincar y hacer lo mismo que los niños.</p> <p>A los 15 años cae en gracia estar brincando.</p>	<p>Muy importante porque hace más responsables y atentos a los niños, los ayuda a expresarse y los relaja y divierte.</p>

ANEXO IV

PATRONES EMERGENTES RECURRENTES

En el siguiente cuadro de análisis se especifica los patrones recurrentes de las tres educadoras, en ellos se observan los patrones y hallazgos a lo largo de las 20 observaciones, de acuerdo a Bertely.

<p>EDUCADORA ALICIA</p>	<p>IMPROVISA INDIFERENCIA ACTITUD Y MIRADA DE ENOJO CONTROL Y DISCIPLINA ORDEN VOZ ENÉRGICA DESCALIFICA REFUERZOS ATMÓSFERA ACELERADA USO DE LA CANCIÓN COMO “RECURSO” AMENAZAS ACTITUDES COERCITIVAS CANTO AUTOMÁTICO ROSTRO ENÉRGICO CANTO = “ MEDIO PARA UN FIN” REPRIMENDAS CONFUSIÓN ENTRE VOLUMEN Y VELOCIDAD ATMÓSFERAS DE DESINTERÉS IRONÍA CUALIDADES DEL SONIDO (INTENSIDAD, ALTURA, TIMBRE Y DURACIÓN) DILUIDOS ACENTO Y PULSO INVISIBLES</p>	<p>ENTUSIASMO SEGURA DE SÍ MISMA. DESHINIBICIÓN. CREA PROCESOS DE REFLEXIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LOS NIÑOS MEDIANTE LOS CANTOS. EXPRESIVA CORPORALMENTE GESTICULACIÓN EN SU ROSTRO. EDUCADORA “OYENTE”</p>
<p>EDUCADORA ELSA</p>	<p>IMPROVISA CANTAR POR CANTAR “APRESURAMIENTO” INDICACIONES AMBIGUAS DIDACTISMO MODELAMIENTO CORPORAL SECUENCIA DE ACTIVIDADES AUSENTE RUTINA INCOMPLETA REPRODUCCIÓN DE CANCIONES =TEDIO PROTAGONISMO “CANTAR BONITO Y FUERTE” APRESURAMIENTO</p>	<p>EXPRESIVA CORPORALMENTE INFLEXIONES DE VOZ</p>

	<p>CLIMA DE TENSIÓN</p> <p>RITMO Y VELOCIDAD IMITADOS</p> <p>DISCRIMINACIÓN</p> <p>EFEMÉRIDES</p> <p>CANTAR “GRITANDO”</p> <p>SELECCIÓN DE NIÑOS PARA TOCAR</p> <p>INSTRUMENTOS MUSICALES</p> <p>VOZ DESESPERADA</p> <p>CANTAR, BAILAR Y PORTARSE “BIEN”</p> <p>EXPRESIÓN ORAL DIFUSA (HABLA CON GRAN RAPIDEZ)</p> <p>MIMETISMO</p> <p>RITMO IMPRECISO</p> <p>BRAZOS Y MANOS CRUZADOS (MODELAMIENTO CORPORAL)</p> <p>INSTRUMENTOS MUSICALES SÓLO PARA EVENTOS ESPECIALES (DÍA DE LA MADRE, FIN DE CURSO)</p> <p>APRENDER A TOCAR = ACCESO A INSTRUMENTOS MUSICALES</p> <p>CANTO MECÁNICO</p> <p>CANTAR “MEJOR”</p> <p>ESTRUCTURA INAMOVIBLE</p> <p>FINALIDAD DE LA ACTIVIDAD DE CANTOS Y JUEGOS</p> <p>CONTENIDOS GRADUALES EN LA ENSEÑANZA DE CANCIONES</p> <p>NEGACIÓN DEL CUERPO Y DE LA RISA</p> <p>NEGACIÓN DEL TIEMPO</p> <p>EVITAR ERROR</p> <p>ELEMENTOS MUSICALES DILUIDOS</p> <p>ACENTO Y PULSO INVISIBLES</p> <p>CUALIDADES DEL SONIDO (INTENSIDAD, ALTURA, TIMBRE Y DURACIÓN) DILUIDOS</p> <p>FRACTURA</p>	
<p>EDUCADORA</p> <p>LINDA</p>	<p>OLVIDO DE LA LETRA DE LA CANCIÓN</p> <p>CONFUSIÓN ENTRE VOLUMEN Y VELOCIDAD</p> <p>ELEMENTOS MUSICALES SIN CONCIENCIA</p> <p>ROSTRO SIN EXPRESIÓN</p> <p>EFEMÉRIDES</p> <p>SELECCIÓN DE NIÑOS PARA PARTICIPAR</p> <p>REPETICIÓN DE CANCIONES</p> <p>ENTONACIÓN-VOZ</p> <p>NIÑOS ROBOT</p> <p>MODELAMIENTO CORPORAL</p> <p>BRAZOS Y MANOS CRUZADOS</p>	<p>BAILA</p> <p>CANTAR SIN GRITAR</p>

	FINALIDAD DE LA ACTIVIDAD DE CANTOS Y JUEGOS NEGACIÓN DEL CUERPO Y DE LA RISA ELEMENTOS MUSICALES DILUIDOS ESTRUCTURA INAMOVIBLE CUALIDADES DEL SONIDO (INTENSIDAD, ALTURA, TIMBRE Y DURACIÓN) DILUIDOS	
--	--	--

Estos patrones en su totalidad reflejan una realidad en la educación musical en el preescolar que toma en cuenta determinados aspectos de *Orden Pedagógico* como el didactismo y de *Orden Musical* algunos de los elementos de la música: el ritmo, y del sonido sus cualidades: la intensidad en una sesión de cantos y juegos.

ANEXO V

FOTOGRAFÍAS

La siguiente secuencia de fotos da cuenta de algunos sucesos interesantes que acontecieron durante la actividad de cantos y juegos y que se refieren a los patrones emergentes. De esta manera podremos acceder a través de imágenes a la interpretación de los procesos cotidianos y relaciones acerca de los contenidos musicales del currículo de preescolar y de los protagonistas implicados (educadora y niños de preescolar), y también del acompañante musical, quien fue disparador de experiencias musicales.



La actividad de ritmos, cantos y juegos, permite al niño expresarse, a través de su cuerpo.



Las experiencias musicales que generan espacios en donde los niños logran transitar por canales de percepción y niveles de abstracción más elevados, les permite la expresión de sus emociones, sentimientos, de goce, de placer, conocimiento y de razón.



Algunos de los gestos de la educadora son muy expresivos, de manera que los niños la imitan expresándose con mayor soltura a través de su cuerpo.



Los niños se expresan mediante movimientos corporales a través de canciones o ritmos.



El niño empieza por reproducir patrones rítmicos sencillos, hasta llegar a interpretar piezas en conjunto con instrumentos de percusión



La educadora y su grupo de niños entonan una canción para saludarse (el canto como uso de una rutina didáctica).



Las experiencias musicales que la educadora genera durante la clase de cantos y juegos son muy importantes para el niño.



En las sesiones de cantos y juegos el (la) acompañante musical fue un disparador de experiencias musicales.



La acompañante musical indica a los niños que antes de tocar los instrumentos de percusión, deben de practicar algunos ejercicios rítmicos con las palmas de sus manos.



La acompañante musical enseña a los niños el uso de los instrumentos musicales.



El acompañante musical enseña a los niños a bailar un vals (llevan un compás de $3/4$).

ANEXO VI

ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS MUSICALES PARA NIVEL PREESCOLAR

Existe una enorme gama de posibilidades musicales para poder aplicar en el Jardín de Niños, por tanto, a continuación se mencionarán algunas alternativas que pueden ser consideradas para la enseñanza de la música, en el nivel de preescolar.

- ❖ Colecciones de discos compactos de CONAFE, que son la recopilación de algunos juegos en comunidades rurales. “Así cantan y Juegan en el Mayab” interpretadas por Los Leones de la Sierra de Xichu y voces de niños.
- ❖ Música Clásica “Clásicos Divertidos” consta de música exprofesa para niños pequeños, que contiene algunas obras clásicas, como las siguientes:

“La Máquina de Escribir” ANDERSON

“El Carnaval de los Animales” SAINT-SAENS

“La Sinfonía de los Juguetes” MOZART

“La Suite del Cascanueces” TCHAIKOVSKY

“Marcha de Radetzky” STRAUSS (padre)

“Los Pájaros: La Gallina” RESPIGHI

“Danza Ritual del Fuego” FALLA

En torno a las alternativas en el terreno de la música, cabe señalar, que existen otras propuestas musicales extraescolares que podrían ser consideradas por las mismas educadoras, para entonces poder difundirlas con sus alumnos, en aras de empezar a recibir una nutrición musical necesaria.

A continuación mencionaré algunas de éstas propuestas:

FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL

Sede: Centro Nacional de la Artes

Programación: presentaciones de libros, entrega de premios a los ganadores de los concursos de cuentos, teatro, ilustración, cartel, novela y libro ilustrado, exposiciones, talleres, conferencias, seminarios internacionales y encuentros de promotores de lectura.

Las manifestaciones artísticas como “la música”, la danza, y el teatro, están presentes en esta feria y son cuarenta los espectáculos que se programan como por ejemplo el de Gabriela Huesca, el grupo Framboyán, Yucatán a Go-Go, Grupo Cántaro, etcétera. Por lo general esta feria se lleva a cabo por el mes de noviembre.

CONCIERTOS SINFÓNICOS PARA NIÑOS

Generalmente estos conciertos son interactivos y se presentan en el mes de abril, así pues, están a cargo de La Orquesta Sinfónica Nacional dirigida por Enrique Diemecke, son especiales para los niños y se identifican porque los músicos y los instrumentos musicales se caracterizan por algunos de los personajes principales de las obras musicales, lo cual, evidentemente, capta la atención y el interés de los niños, ya que éstos mismos pasan al escenario y en compañía de los músicos (disfrazados) exploran los diferentes instrumentos musicales (por lo general las percusiones) o alguno que otro instrumento de aliento, de cuerdas, etcétera.

Cabe señalar que La Orquesta Sinfónica Nacional se presenta en el Palacio de Bellas Artes.

El programa que brinda ésta orquesta por lo regular consta de obras clásicas como:

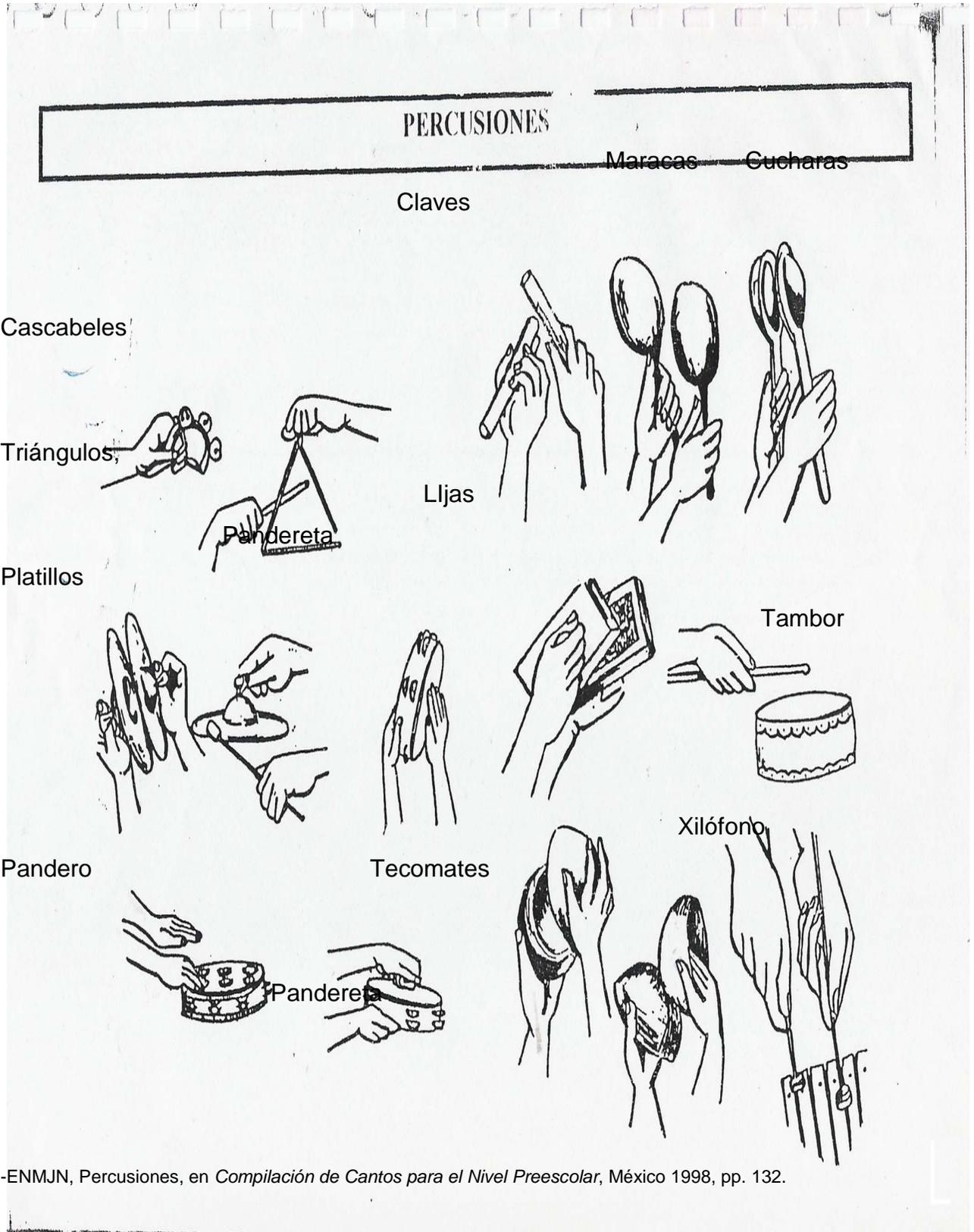
- ❖ Pedro y el Lobo de Prokofiev.
- ❖ La Suite del Cascanueces de Thaikovsky.
- ❖ El Carnaval de los Animales de Camile Saint Saens.

ESPECTÁCULOS MUSICALES

En los foros abiertos existen espectáculos que se presentan en teatros, plazas, salas de concierto, o centros culturales. Al respecto, se recomienda que se consulte en la revista “Tiempo Libre” en la sección para niños.

ANEXO VII

INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR



-ENMJN, Percusiones, en *Compilación de Cantos para el Nivel Preescolar*, México 1998, pp. 132.

ANEXO VIII

INCLUYE

DVD “LA MÚSICA EN EL NIVEL PREESCOLAR”

Para una mejor comprensión de los contenidos musicales que abordo en esta investigación, en el siguiente DVD presentaré algunos aspectos básicos en torno a la música en el nivel preescolar.

- Realidad Musical en el Niño Preescolar: parte de la música que generalmente los niños preescolares conocen, “La Música Comercial”.
- El Canto en Preescolar 1º, 2º., y 3er grado: se refiere a cómo entonan una canción los niños de los diferentes grados en el nivel preescolar.
- Orquesta Infantil: presenta un grupo de 3er. grado de preescolar La Obra Musical: “La Máquina de Escribir”, Autor: Anderson, con los diferentes instrumentos musicales de percusión (panderos, cascabeles, claves, xilófonos, triángulos, tecomates y claves)
- La Actividad de Cantos y Juegos en Preescolar; ilustra una rutina musical en donde se destacan Los Principales Elementos de la Música (Ritmo, Melodía y Armonía), Las Cualidades del Sonido (Intensidad, Altura, Timbre y Duración), así como la Velocidad.

Rutina Musical:

Entrada

Rueda

Saludo

Canto (Expresión Corporal)

Canto de Aseo

Ritmo

Canción (según el tema que esté trabajando la educadora)

Juego

Juego de Relajación

Salida

- ANEXOS

Registros de la voz infantil: contiene los intervalos de 3^a.menor descendente y una 4^a. Justa (Melodía básica que entonan todos los niños del mundo, según Bernstein).