UNIVERSIDAD DE CUENCA EN CONVENIO CON LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN MUSICAL

DISEÑO DE UN MÓDULO DE INTERAPRENDIZAJE SOBRE ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO MUSICAL

UN ENFOQUE DESDE LA MÚSICA ECUATORIANA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

PSIC. DIANA KAROLINA ENDARA ALMEIDA
AUTORA

DR. LUIS MARÍA GAVILANES DEL CASTILLO
DIRECTOR

QUITO, 2012

UNIVERSIDAD ESTATAL DE CUENCA EN CONVENIO CON LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, Diana Karolina Endara Almeida C.I: 1002321386 autora del trabajo de graduación intitulado: DISEÑO DE UN MÓDULO DE INTERAPRENDIZAJE SOBRE ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO MUSICAL, UN ENFOQUE DESDE LA MÚSICA ECUATORIANA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL, previo a la obtención del grado académico de MAGISTER EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN MUSICAL en la Universidad de Cuenca en Convenio con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen la Universidad de Cuenca y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2.- Autorizo a la Universidad y a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de los sitios web de sus Bibliotecas el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de las Universidades.

Quito, 18 de enero de 2012

Diana Karolina Endara Almeida
C.I: 1002321386

Dedicatoria

A todos quienes en mi camino sembraron las semillas de amor a la propia tierra,
a quienes labraron campos de esperanza y forjaron con ilusión el ser y aprender;
por mostrarme que no hay luz que ilumine más que aquella donde uno imagina el horizonte,
este esfuerzo se lo dedico a mi familia por enseñarme lo valioso de soñar.
A las personas que amo, por estar conmigo mientras este sueño se hace realidad.

Agradecimientos

A la Dra. Elizabeth por todo el apoyo durante estos años de vida académica.
Al Dr. José María Gavilanes por su guía y por brindarme siempre su amistad.
A mis valiosos maestros del posgrado por abrir mi mente y a los músicos ecuatorianos
por su inmenso aporte a la cultura y a la construcción permanente de posibilidades.
A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por permitirme nuevos retos,
y generar espacios donde aflorar mis pasiones. A todos quienes contribuyen
con la investigación al nivel que la educación actual requiere.

Tabla de contenidos

PÁG.
ASPECTOS PRELIMINARES
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN……..
DEDICATORIA……..
AGRADECIMIENTOS……...
TABLA DE CONTENIDOS…….…..

I. MARCO TEÓRICO
a) RESUMEN……...….
b) INTRODUCCIÓN……...…

CAPÍTULO 1: Estimulación Temprana y Educación Inicial

1.1. Estimulación Temprana…….…..
1.1.1 Bases Científicas…….....
1.1.2 Definición, alcances y breve historia de la estimulación……
1.1.3 Programas de estimulación ……..…...
1.1.4 Estimulación musical…….
1.2 Educación Inicial……..……..……..
1.2.1 Definición……
1.2.2 Reseña Histórica……..…….
1.2.2 Antecedentes…….…
1.3 La educación inicial en el Ecuador…….……...
1.3.1 Marco Legal……..…….
1.3.2 Marco Curricular…….
1.3.2.1 Principios de la Filosofía del Respeto…….

CAPÍTULO 2: Desarrollo general de los niños y niñas de 2 a 5 años

2.1. Generalidades sobre Psicología del Desarrollo……
2.1.1. Definición y objeto…….
2.1.2. Principios Generales……...
2.1.3. Aspectos y Períodos……
2.1.4. Breve Historia ……
2.2. Características del desarrollo evolutivo por áreas……
2.2.1. El Juego en el desarrollo infantil…….
2.2.2. Clasificación del Juego……
2.2.3. El niño de 2 a 5 años……
2.3. Características del desarrollo musical…….……

CAPÍTULO 3: Psicopedagogía musical

3.1. Aplicación de teorías y métodos en educación musical inicial…….
3.1.1. Educación Musical……
3.1.2. Psicopedagogía Musical…….……
3.1.2.1. Enfoque constructivista……..
3.1.2.2. Teorías del aprendizaje social…….

3.1.2.3. Psicología de la Música……
3.1.2.4. Pedagogía Musical……..
3.1.2.5. Principales Autores……

CAPÍTULO 4: Géneros musicales ecuatorianos

4.1. Introducción a los géneros musicales……
4.1.1. Música Culta…….
4.1.2. Música Popular……..
4.1.3. Música Tradicional…….
4.2. Clasificación de los géneros musicales ecuatorianos…….….

II. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

1. Problema…….
2. Objetivos..……..……
3. Método……
3.1. Material y Métodos……
3.2. Tipo de estudio……..……
3.3. Población……
3.4. Recolección de la información……..
3.5. Procedimiento de diagnóstico……
3.6. Plan de análisis de datos…….…..
4. Resultados…….....
5. Discusión……...

III. PROPUESTA DE DISEÑO DEL MÓDULO

1. Metodología…….……
2. Estructura…….…
3. Temáticas…….
Desarrollo de la Propuesta para docentes…… 1. Ejes de la propuesta……..……
1.1 Los métodos activos y la Construcción Musical……
1.2 Competencias musicales…….…..
1.3 Roles del docente…….……
1.4 Consideraciones sobre el desarrollo evolutivo……
1.5 Experiencias musicales claves y desarrollo musical……..
2. Metodología……..
3. Enfoque pluralista de la Música……
3.1 Recursos Musicales……
4. Actividades Sugeridas……..
5. Consideraciones finales……..……..

CONCLUSIONES……..
RECOMENDACIONES……..

BIBLIOGRAFÍA ……
ANEXOS……..

Índice de Gráficos y Tablas
-Gráfico No. 1: Esquema de las ciencias que confluyen en la educación musical……
-Gráfico No. 2:Promedio por pregunta……

-Gráfico No. 2: Estadística del campo FORMACIÓN……
-Gráfico No. 3: Estadística del campo EXPERIENCIA…….
-Gráfico No. 4: Estadística del campo RECURSOS…….
-Gráfico No. 5: Estadística del campo INTERÉS……..

-Tabla No. 1: Tabla comparativa de los métodos Orff-Martenot-Dalcroze-Willems…….
-Tabla No. 2: Cancionero Mestizo ecuatoriano…….
-Tabla No. 3: Resultados de la Investigación……..
-Tabla No. 4: Moda, Mediana y Media de los resultados…….
-Tabla No. 5: Número de respuestas por preguntas……

RESUMEN

La propuesta de diseño de un módulo sobre estimulación del desarrollo musical se enmarca dentro de la estimulación adecuada de niños del nivel de Educación Inicial para favorecer su desarrollo integral en esta etapa de la infancia. La propuesta considera, que al dirigirse a docentes, el interaprendizaje es la metodología idónea para el trabajo académico, ya que parte de la relación recíproca en el proceso educativo y por ello éste se torna compartido y colaborativo.

Para el diseño del módulo se considera toda la información de la investigación teórica y de campo, de manera que se justifica la necesidad del dominio de cada componente de la disertación y la relación entre ellos. Estos componentes incluyen aspectos fundamentales de psicología educativa, pedagogía musical, estimulación adecuada, educación inicial y música ecuatoriana. El enfoque desde la música ecuatoriana constituye fundamentalmente los recursos, considerados de este modo para brindar otra posibilidad en el acercamiento musical temprano. Este aspecto es desarrollado con detenimiento en la propuesta a docentes a través de recomendaciones prácticas.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge como una propuesta académica para docentes de Educación Inicial en el afán de contribuir a la actualización y enriquecimiento de la práctica profesional en el ámbito de la estimulación adecuada, más concretamente con lo que respecta a desarrollo musical temprano. El interés personal por los beneficios de la música en el desarrollo integral y la intención de profundizar en materia de música ecuatoriana constituyen la motivación para estructurar una propuesta de estimulación adecuada empleando estos recursos musicales, orientada como se mencionó, a la formación académica de profesionales del área.

A manera de breve recorrido por las siguientes páginas, el lector encontrará que una vez expuestos los aspectos preliminares de la presente disertación, a lo largo de la segunda parte, se expone el marco teórico que contiene información detallada y reseñas históricas de temas como la educación inicial, la estimulación temprana, la psicología del desarrollo, la educación musical, la psicopedagogía musical y la música ecuatoriana, que son las unidades fundamentales en torno a las que gira la propuesta. La tercera parte contiene la investigación de campo y la cuarta el diseño del módulo, finalmente se despliegan las conclusiones y recomendaciones.

El enfoque teórico que sustenta esta propuesta incluye los aportes de la teoría de Vigotsky en el plano educativo y del desarrollo social, la teoría constructivista del aprendizaje por descubrimiento de Bruner y de Ausubel se tomará fundamentalmente el concepto de aprendizajes socialmente significativos, el aporte del cognitivismo y neoconductismo y la psicología evolutiva. La metodología es evidentemente expositiva.

La investigación de campo justifica la relevancia de la propuesta, ya que los datos arrojados por la misma, en cuanto a conocimientos y dominio de la psicopedagogía musical de los educadores dan el punto de partida, a manera de un breve diagnóstico del panorama educativo al que nos enfrentamos y en el que están inmersos los actores del proceso. Los sujetos de análisis de la investigación son informantes calificados, docentes en ejercicio de la educación inicial. De igual manera, la recolección del material musical ecuatoriano fue substancial para proporcionar los

recursos que forman parte del módulo y que, sin embargo, son apenas una muestra del acervo musical ecuatoriano.

La factibilidad radicó en el acceso a la información necesaria para articular un sustento teórico, bibliográfico y de investigación actualizado. A lo largo del texto se encontrarán traducciones libres de la autora, las cuales no comprometen posturas teóricas ni debates profundos, sino que más bien tratan datos generales.

El aporte de la investigación consiste en el mejoramiento del desempeño de los educadores y otros profesionales del quehacer educativo en el nivel inicial. Así, es posible brindar mayores y mejores oportunidades de desarrollo integral a muchos niños, incorporando recursos muy valiosos en el proceso, como los son los géneros musicales del Ecuador y la información que arroja la investigación científica en materia de psicopedagogía musical.

El anhelo es continuar descubriendo y construyendo alternativas para enriquecer la educación en los primeros años de vida infantil, partiendo de su derecho a la calidad en los servicios infantiles y de otras iniciativas que puedan anexarse. A través de pequeñas pautas, se espera despertar en el lector un deseo de participación, de invención y sobre todo de mayor investigación, que pueda ser plasmada eficazmente en su labor profesional.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: ESTIMULACIÓN ADECUADA Y EDUCACIÓN INICIAL

1.1 Estimulación Temprana

1.1.1 Bases científicas

Varias teorías sostienen que los circuitos cerebrales se constituyen antes de nacer y que el hecho de usar estas redes mantienen vivas las neuronas. Sin embargo, dentro de los factores que inciden en el desarrollo cerebral, se encuentra la estimulación, cuyo objetivo es precisamente "conseguir el mayor número de conexiones posibles y desarrollarlas cuanto antes para que no se pierdan" (Aranda, 2001, p.22).

Los neurocientíficos afirman que la maduración nerviosa se completa a los seis años, por lo que, la etapa más rica para brindar estimulación adecuada es esa. El niño aprende más rápida y fácilmente. Conocemos por un sinnúmero de investigaciones que estos primeros seis años de vida se caracterizan por un alto grado de plasticidad neuronal o plasticidad neural (Regidor, 2003; Newberger, 2000), que permite la adquisición de funciones básicas como el control postural, la marcha o el lenguaje. La consecución progresiva de hitos en este desarrollo va permitiendo la aparición y mejora de nuevas habilidades.

El concepto de plasticidad cerebral, hace referencia a la capacidad de adaptación que tiene nuestro cerebro, "es la adaptación funcional del sistema nervioso central (SNC) para minimizar los efectos de las alteraciones estructurales o fisiológicas sea cual fuere la causa originaria". (Sarnat, H.B. en Pascual-Castroviejo 1996, p.1361). El cerebro humano no ha tenido cambios en su estructura nerviosa desde la época del paleolítico superior, sin embargo, la humanidad ha realizado muchísimos avances y cambios tecnológicos, científicos, sociales. Esto se debe a la plasticidad cerebral, la capacidad de nuestro cerebro de adaptarnos a los cambios, de aprender y modificar conductas.

La facilidad que tiene el cerebro para aprender es mayor en los primeros años de vida y pueden marcar la diferencia de por vida en el desarrollo de una persona, sumados a buenos cuidados prenatales, un apego afectivo positivo entre niño y adulto, más la estimulación adecuada acorde a la edad del sujeto (Newberger, 2000).

Los beneficios de la estimulación adecuada están en relación con el desarrollo del potencial humano. Está claro que este desarrollo surge de la interacción entre genes y ambiente (Íbid). El factor hereditario es inmodificable y establece, como se mencionó, la base de capacidades propias de cada individuo. Los factores ambientales, sobre los que intervienen los programas de estimulación, modulan e incluso inhiben o estimulan, la expresión de diversas características genéticas.

Los estudios de los efectos de la manipulación del ambiente, como el enriquecimiento del ambiente para favorecer el aprendizaje en edades tempranas mediante estimulación sensorial, son altamente positivos. Sin embargo, un panorama contrastante se puede evidenciar en el análisis de las experiencias de privación, que no han sido provocadas para la investigación científica, sino que han sido fruto de situaciones naturales, como las observaciones de R. Spitz (Bartolomé, Górriz, Pascual y García, 1997) en niños internados en instituciones tales como casas de salud, los casos donde han sido privados de un ambiente social temprano, o niños que presentan alguna alteración neurológica. En todas estas situaciones el resultado es un retraso y deficiencias en el desarrollo.

1.1.2 Definición, alcances y breve historia de la estimulación

Como lo menciona Baraldi (2001), hay muchas maneras de entender y ejercer la estimulación, cuyo origen se ubica en la práctica clínica para la atención e intervención temprana en casos donde las afectaciones eran de índole genéticas o neurológicas. En vista de que el término estimulación es actualmente muy difundido, es preciso puntualizar algunas diferencias entre los términos:

> La estimulación temprana es una disciplina relativamente nueva que fue creada alrededor de la década del 60. Se trata de una clínica interdisciplinaria con un objeto claramente determinado: los trastornos del desarrollo infantil. Las distintas disciplinas aportan sus conocimientos intersecando

> sus saberes. De esta manera se va construyendo un saber común distinto a la suma de todas las disciplinas que la conforman (Cedrón, 2009, p.59).

Baraldi delimita el término estimulación temprana para referirse a aquella que se realiza con niños de los 0 a los 2 años de edad, que por razones pre, peri o posnatales, presentan un trastorno en su desarrollo. Parte de la consideración práctica de que en esta etapa el desarrollo del infante, "tanto las áreas estructurales como las instrumentales están tan imbricadas e interrelacionadas entre sí que resulta difícil e impropio discriminarlas a esta edad" (Baraldi, 2001, p.76), refiriéndose a que esta es una de las razones por las que el trabajo del terapeuta se centra en una persona y no en varios especialistas como ocurre con niños más grandes que ante cualquier alteración del desarrollo pueden acudir a una gama de especialistas. Este hecho no implica que el profesional deba tener una formación multidisciplinaria, fundamentada en los pilares de la Neurología del Desarrollo y la Psicología Genética entre otras ciencias.

Regidor (2003), en su guía de estimulación temprana añade que una persona puede recibir estímulos a lo largo de su vida, pero en vista de los períodos críticos o sensibles que atraviesa el niño durante los primeros años de su desarrollo, es oportuno estimularlos en esta etapa, a lo cual denomina de aprendizajes tempranos, no precoces.

La estimulación precoz fue un término empleado hace varios años para definir básicamente el mismo concepto, sin embargo, en el trayecto de la investigación más profunda de esta práctica, aparecieron los detractores del término considerando que: "precoz significaría que tiene lugar antes de que la capacidad natural del niño esté lo suficientemente desarrollada" (Regidor, 2003, p.18). Y aunque un niño alcance aprendizajes más temprano que otros de su edad por haber sido estimulado, este proceso se encuentra dentro de lo normal porque no ha sido forzado para llegar a ello, recalca el autor.

Por otro lado, Aranda manifiesta respecto a las semejanzas y diferencias en la terminología, que el programa de estimulación de los aprendizajes en la etapa infantil que formula en su libro, se asemeja al concepto de estimulación temprana en cuanto procuran una motivación hacia el aprendizaje, consta de un plan estructurado y secuencial del desarrollo, prioriza las áreas psicomotriz y sensorial y su metodología está basada en el juego. Se diferencia de la estimulación precoz o temprana en que

éstas son consideradas por la autora como programas de rehabilitación, métodos terapéuticos, intervención frente a la detección de cualquier retraso en el desarrollo que es diseñado individualmente según el niño, además de ser ejecutado por diversos especialistas, en contraste con la estimulación de los aprendizajes donde quienes imparten los programas son educadoras que reciben orientación en el tema (Aranda, 2001).

La estimulación adecuada, a diferencia de lo que algunos autores proponen sobre la estimulación temprana, no limita un período para intervenir en el desarrollo del sujeto, siempre y cuando por supuesto ésta no sea forzada o irrumpa en capacidades que no estén dentro de lo establecido como apropiado en su desarrollo normal. Estimulación adecuada por lo tanto, es un término que designa las pautas para la potenciación de las capacidades y estimulación del desarrollo de una persona, presente o no dificultades, algún tipo de trastorno o capacidades diferentes, para facilitar próximos aprendizajes e incidir en su calidad de vida. El componente de *adecuación* (Aranda, 2001) viene dado por la consideración del ritmo evolutivo del niño, que procura mantener la continuidad en los distintos niveles del desarrollo. En este criterio se enmarca la propuesta para docentes del módulo de interaprendizaje sobre estimulación del desarrollo musical en educación inicial que será ampliada posteriormente.

Es importante recalcar que sabiendo de la plasticidad cerebral, se puede asegurar que la estimulación adecuada es beneficiosa para niños sanos tanto como para niños con capacidades especiales, lo cual constituye su principal alcance. La diferencia estaría en los objetivos planteados con cada uno de estos grupos y en la consecución de los mismos en vista de sus necesidades y capacidades. De estas diferencias y consideraciones conceptuales se desprenden los diferentes programas de Estimulación.

1.1.3 Programas de Estimulación

Un programa de estimulación no puede ser arbitrario según Regidor (2003), pues debe incidir en una serie de áreas del desarrollo para fortalecer a la totalidad de la estructura. Estas áreas incluyen el desarrollo sensorial a través de la estimulación visual, auditiva, táctil, gustativa y olfativa. La estimulación sensorial según González (2009, p.21) “tiene como objetivo hacer surgir o incrementar la respuesta de un individuo ante el entorno, principalmente hacia los

objetos y personas. Se realiza a través de las vías sensoriales que envían información a las diferentes áreas cerebrales implicadas, favoreciendo así su activación".

La estimulación del desarrollo sensorial además del motriz, cognitivo, del lenguaje y socio afectivo son áreas que no pueden ser descuidadas por los programas de estimulación y en lo que coinciden varios autores (Aranda, 2011; Regidor, 2003 y Arango, Infante, López 2008). Muchos de los programas de atención temprana mantienen como prioridad a los casos que definen como colectivos con mayor riesgo de padecer alteraciones o retrasos en el desarrollo. Estos programas se elaboran teniendo en cuenta la organización neurológica de cada sujeto. Consiste en un manejo con bases y técnicas científicas, basadas en el amplio conocimiento que se debe tener sobre el desarrollo del niño normal en sus diferentes edades. Un ambiente estimulante en el hogar podría considerarse el mejor programa de estimulación. Por ello, profesionales y docentes deben capacitarse para brindar orientación a los padres, quienes serán los mejores agentes de estimulación adecuada de sus hijos.

El debate entre naturaleza y educación, que fue referido anteriormente, resulta inclinar el énfasis y compromiso que como actores de este proceso es preciso asumir para favorecer el adecuado desarrollo del sujeto que aprende a través de las experiencias de calidad que deben suministrarse. Como consideraciones importantes para el abordaje global, a la hora de diseñar programas específicos para cada niño deben tenerse en cuenta sus necesidades y circunstancias en todos los ámbitos: biológico, psico-social, emocional, familiar, escolar, cultural o socio-económico. Lo ideal en los casos que ameritan intervención temprana, es que se realice a través de un equipo interdisciplinar que aborde todos los aspectos del desarrollo que puedan resultar afectados: psicopedagogo, fisioterapeuta, logopeda, etc. de modo que el trabajo, las decisiones y los objetivos sean comunes y compartidos por todo el equipo. En el caso de programas o propuestas de estimulación adecuada del desarrollo y el aprendizaje es importante que el educador esté capacitado para facilitar ambientes y experiencias estimulantes, enriquecedoras y apropiadas al niño.

El trabajo y la composición de los actualmente denominados Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (Vera, Pérez, 2009) han cambiado en las últimas décadas, pasando de los equipos multiprofesionales a los equipos interdisciplinares en respuesta a algunas de las

demandas analizadas. También se ha pasado de una intervención centrada exclusivamente en el niño a una intervención que tiene en cuenta a la familia y a los contextos naturales de desarrollo de los niños. Actualmente es preciso revisar estos cambios y comentar la situación a la que se enfrentan en la actualidad los profesionales de la atención temprana, tales como las necesidades de formación y de coordinación de todos los componentes del equipo.

En el capítulo siguiente se reconocerá la importancia de conocer las teorías del desarrollo para comprender de mejor manera los procesos que componen los grados o etapas de maduración.

1.1.4 La estimulación musical

La investigación más específica en el campo del desarrollo de las capacidades musicales es un plano en exploración permanente y un tema actual. Al parecer, cada vez son más las investigaciones que ratifican que la actividad musical yace sobre una base de funciones inherentes al ser humano, que son evidentes ya en el desarrollo prenatal, la primera infancia, la niñez temprana y etapas posteriores del ciclo vital. Sin embargo, al estimular este desarrollo se estará incidiendo en la totalidad del sujeto y en su capacidad global. "Cuando jugamos con el bebé o le hablamos cantando, ondulando rítmicamente, estamos contribuyendo al crecimiento de su cerebro" (Newberger, 2000, p.11).

El artículo publicado en la revista de tendencias científica expone una serie de resultados de investigaciones realizados alrededor del tema del desarrollo musical. En resumen, el artículo dice lo siguiente (Martínez, 2008b):

Una investigación realizada por científicos estadounidenses y canadienses ha revelado que el cerebro es sensible a los procesos musicales, pudiendo distinguir los cambios de entonación aunque no se conozca nada de música. Puede condicionar no sólo nuestra actividad cerebral, sino también nuestra biología y nuestro estado de ánimo. Aseguran que nuestro cerebro es capaz de distinguir entre el comienzo y el fin de un episodio musical, segmentando la información auditiva que recibe, y desentrañándola. Aprovecha las pausas musicales para codificar las transiciones de las piezas y existe un trabajo conjunto de diversas partes del cerebro en el procesamiento de la información musical. Al parecer los cerebros de los profanos de la música cuentan con conceptos musicales innatos, como el ritmo, el timbre o el tono, aunque los sujetos

sean incapaces incluso de definir dichos conceptos. Por esta razón, y según defiende Levitin, la música, como el lenguaje, sería un elemento innato del conocimiento de la especie humana y se la comprende mejor de lo que se cree. La investigación sostiene que los sonidos que escuchamos están directamente relacionados con la amígdala cerebral que es el núcleo del procesamiento emocional por lo que vincula directamente nuestro estado de ánimo con la música gracias a su efecto en la química natural del cerebro. La música incide en el ritmo cardíaco y respiratorio, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo.

Resulta interesante saber hasta qué punto puede tener importancia la estimulación musical en la formación integral de la persona. El hecho es que al parecer, el hacer música involucra todo el cerebro, y por lo tanto tiene un impacto en el desarrollo de todo el niño. Impacta en las áreas: cognitiva, física y socio emocional.

Observar las respuestas de los niños durante la estimulación musical provee de valiosa información sobre su desarrollo y progreso. Es esencial analizar y compartir el significado de lo observado con otros profesionales y las familias. Estas consideraciones son importantes para los docentes inmersos en el trabajo de educación y estimulación musical infantil. Además de manejar valiosas herramientas y cuidados, es necesario proporcionar una perspectiva apropiada con la que mirarán en adelante la respuesta de los niños a la actividad musical.

Estas reflexiones sobre estimulación musical en la educación inicial revisten de una gran importancia a la formación integral y globalizadora de la persona, puesto que proporcionan experiencias cognitivas, sensitivas y socio afectivas mediante el arte. Al participar de estas tres grandes vertientes del saber y la cultura, como son la música, la educación y la estimulación, se aborda de manera integral su valor y el soporte que representa para el resto de áreas del currículo, que como lo exponen Leiva y Matés (2000) en su artículo *La Educación Musical: Algo Imprescindible* estarían aportando la madurez para aprendizajes futuros y de ello se desprende la necesidad de incluirla en los planes de estudio de la enseñanza general de todo individuo.

1. 2 Educación Inicial

1.2.1 Definición

Los términos *educación preescolar, educación infantil* o *educación inicial* son varios de los nombres que definen el ciclo de estudios previos a la educación básica obligatoria que ha sido establecida como tal en diferentes lugares del mundo, a veces como parte del sistema formal de educación y en otros como un centro de cuidado o jardín de infantes.

Según la Enciclopedia Británica, la educación preescolar tiene lugar durante las fases más tempranas de la infancia y culmina alrededor de los cinco, seis o siete años de edad dependiendo de la legislación de cada país, donde se la conoce de diversas formas (Encyclopædia Britannica, 2011).

Los términos empleados para referirse a los centros de cuidado infantil durante la primera infancia, que va de los 3 meses a los tres años de edad, son: escuela infantil, maternal, sala cuna, centro infantil, guardería, entre otros. Para la segunda fase, a partir de los 3 años, existen otros nombres, como parvulario, kindergarten, taller infantil y jardín de infantes.

En el documento para la UNESCO (Kamerman, 2006), el cual contiene los antecedentes a la elaboración del informe sobre seguimiento educativo mundial del 2007, encargado por la organización Educación para Todos, se describe la historia global de la Educación y Cuidados en la primera infancia. Se menciona que la educación en la primera infancia o educación inicial, así como los cuidados infantiles, son servicios para niños menores a la edad escolar obligatoria y abarcan el cuidado físico y la educación. Además de contribuir crucialmente a la estimulación cognitiva, socialización, desarrollo infantil y educación temprana, son un servicio esencial para los padres que trabajan.

1.2.2 Reseña Histórica

A lo largo del documento sobre la historia de la educación inicial (Kamerman, 2006), se analizan los hechos que han contribuido al fortalecimiento de la Educación y Cuidados en la primera infancia o ECEC, *Early Childhood Education and Care*, por sus siglas en inglés. Algunos temas

del análisis de la evolución histórica son la relación entre "atención y cuidados" y "educación". Sin embargo, en el intento de elaborar un cuadro de los acontecimientos mundiales en la educación de la primera infancia con sus políticas y programas de atención, se encuentran escasos datos nacionales y mucho menos datos transnacionales comparativos. A continuación, se resume un panorama de este proceso a nivel mundial (Encyclopædia Britannica, 2011):

Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) es comúnmente asociado con los inicios de la educación infantil en los tiempos modernos por sus esfuerzos filantrópicos e innovaciones educativas. Su obra finalmente ganó el reconocimiento internacional, especialmente sus principios de la educación infantil, desarrollados por Johann Pestalozzi. En 1767 Oberlin fundó la primera *salle d'asile* cuya traducción es asilo o refugio para el cuidado e instrucción de niños muy pequeños mientras los padres trabajan en el campo. Otros educadores empezaron a imitar su escuela en Berlin, Paris, y otros lugares. En Francia, los asilos pasaron de ser privados a ser instituciones subvencionadas por el estado en 1833, cuando formaron parte del sistema nacional de educación. Más tarde su nombre fue oficialmente cambiado a *écoles maternelles* o escuelas maternales.

Al parecer, independientemente del movimiento de escuelas infantiles de Europa continental, el pedagogo Robert Owen fundó el primer instituto de educación preescolar para la formación del carácter en 1816 en New Lanark, Escocia. Atendía aproximadamente a cien niños, hijos de trabajadores de campos de algodón, principalmente de los dieciocho meses a los diez años de edad, quienes ocupaban la mitad del tiempo en instrucción y la otra mitad en recreación. El éxito de la escuela de New Lanark condujo al establecimiento de la primera escuela infantil de Inglaterra en Londres, en 1818 por James Buchanan. Su escuela fue imitada por otros, como el educador británico Samuel Wilderspin, quien escribió algunas de las monografías de educación infantil más antiguas y ampliamente difundidas del mundo.

En Italia, el padre católico romano Ferrante Aporti, leyó y tradujo el trabajo de Wilderspin y como resultado estableció en Italia la primera escuela infantil en Cremona en 1829 e ideó un plan educativo que perseguía una combinación armoniosa de la educación moral, intelectual y física.

Otro instituto del que se tiene registro fuera de Escocia se fundó en Hungría en 1828 por iniciativa de la condesa Teresa Brunszvik (1775-1861) en su residencia en la ciudad de Buda

bajo el nombre de *Angyalkert* que significa jardín ángel. Pronto el concepto se difundió por varias regiones del reino húngaro, volviéndose una institución popular entre las familias de la nobleza y la clase media húngara.

En 1837, el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852) abrió la primera institución preescolar en la actual Alemania, bajo el nombre de Institución de Juego y Ocupación, la cual luego de 1840 tomó el nombre de *Kindergarten*, que viene de los vocablos alemanes *Kinder* que significa niño y *Garten* que significa jardín, lo que se traduce como "jardín de niños". Froebel consideraba que los niños pequeños aprendían mejor a través del juego y la imitación en lugar de la instrucción formal. El concepto pronto se propagó por Alemania, posteriormente por Inglaterra a partir de 1851 y por los Estados Unidos en 1856. El primer preescolar financiado por el Estado se abrió en 1873 en Norteamérica, con el apoyo del congreso de Ginebra, que fue fundado por emigrantes alemanes en la ciudad de Ginebra.

Durante los siguientes 25 años, posteriores a la muerte de Froebel, se fundaron otros jardines infantiles en Austria, Bélgica, Canadá, Alemania, Gran Bretaña, Hungría, Japón, Países Bajos, Suiza y los Estados Unidos. En 1892 en Italia, las hermanas Agazzi, Rosa y Carolina, fusionaron la escuela para niños de Aporti y el kindergarten de Froebel como un prototipo de escuela maternal italiana denominada *scuola maternal.* En este espacio los niños colaboraban en la búsqueda de los instrumentos para su propia educación.

De manera similar, en el afán de cultivar manera constructiva los impulsos naturales del niño pequeño, una de las figuras más famosas de la educación preescolar es María Montessori, quien inició sus estudios de problemas educativos con niños culturalmente deprivados y deficientes mentales en 1899 cuando fuera directora de la Escuela Ortofrénica en Roma que procuraba salvaguardar la normalidad psíquica. Debido a que sus métodos fueron tan efectivos con niños con dificultades, advirtió que podrían ser incluso mejores con niños en condiciones normales e inauguró su primera Casa dei Bambini o Casa de Niños.

La filosofía de Montessori se caracteriza por la iniciativa individual y la autodirección, por lo que el profesor pasa a un segundo plano y se limita a supervisar el uso de materiales didácticos, un gran grupo de herramientas educativas que la misma Montessori había desarrollado. Además,

aunque por lo general cada niño trabajaba en solitario, las actividades de grupo y de socialización, no fueron ignoradas, pues recibían gimnasia en grupo, aprendían a leer, escribir, contar y expresarse artísticamente.

Grace Owen y Margaret McMillan en Gran Bretaña, fueron dos pioneras del movimiento para mejorar la salud y el ambiente de los más pequeños. Ambas vieron el jardín de infantes como un lugar para el fomento de la salud y el desarrollo físico, como una extensión del hogar. Owen quería que cada grupo de viviendas tuviera una guardería, donde el juego facilitaría la socialización. McMillan propuso un plan de tres años para la formación de profesores parvularios, sosteniendo que sólo personal calificado debe trabajar con los niños de tres a seis años de edad. Los centros de formación en Manchester, Deptford y en Londres, suministraron maestros parvularios para toda la comunidad británica así como para las escuelas de cuidado infantil en los Estados Unidos.

La primera década del siglo veinte presenció el comienzo de lo que podríamos llamar crianza y educación "colectiva". En lo que entonces era Palestina, los nuevos colonos se establecieron en kibutz, como casas separadas para los niños, con el fin de permitir a las madres trabajar en la comunidad. Debido a la evolución de este sistema, todos los niños de un kibutz desde el nacimiento hasta cuando cumplen un año permanecen en una "casa infantil", atendidos por una cuidadora a cargo de cuatro o cinco bebés. Durante la etapa de lactancia las madres pueden alimentar a sus bebés en la casa infantil. La "casa de niños", que los recibe de los uno a tres o cuatro años de edad y hace hincapié en la socialización. Sin embargo, todos los niños visitan a diario su hogar durante unas horas. En la subsiguiente etapa preescolar, el niño de tres o cuatro a siete años de edad está bajo el cuidado de un maestro y sus tres ayudantes. El objetivo de este período es la preparación para el primer grado.

Otro ejemplo de educación preescolar colectiva se encuentra en Rusia, donde las guarderías y jardines de infantes se inauguraron cerca de 1919. En parte, este hecho se debió a las persuasiones de la esposa de Vladimir I. Lenin, quien consideraba a la educación preescolar como el primer paso en la creación de un ciudadano soviético. Hoy en día, las madres envían voluntariamente a los niños a las guarderías a partir de los dos meses de nacidos hasta los tres

años de edad, y están bajo la jurisdicción del Ministerio de Salud, mientras que el jardín de infantes está bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación y acepta a niños de los tres a los siete años de edad. El proceso de socialización, el respeto a la autoridad y la subordinación de las necesidades individuales a los de la colectividad se destacan en este modelo educativo. El desarrollo de la autodisciplina y la confianza en sí mismos son los objetivos principales de la enseñanza.

Es posible concluir con que a lo largo de la revisión de la evolución de la educación inicial y cuidados tempranos en varios países, los jardines de infantes y guarderías se establecieron por primera vez en el siglo XIX en gran parte de Europa y América del Norte, e incluso en varios de los países en desarrollo como China e India, así como en Latinoamérica, a menudo basándose en los mismos modelos de Froebel, Pestalozzi, Montessori y las actividades de los misioneros. Al principio, se hacía una distinción entre los jardines de infantes con fines educativos por un lado y las guarderías para brindar atención y cuidados por otro. Pero la evolución posterior fue lenta, un poco se debió a la expansión que ocurrió durante la Segunda Guerra Mundial y un poco a lo que sucedió después de ello, como la democratización de la educación, los derechos de la mujer y la industrialización.

1.2.3 Antecedentes de la Educación Inicial

Las teorías modernas sobre la proliferación de instituciones educativas infantiles en el siglo XX se refieren a varios hechos del contexto histórico (Kamerman, 2006):

1. El naciente interés en la infancia temprana, resultante de aplicaciones en el campo de la psicología, medicina, pediatría y educación.

2. El reconocimiento de la importancia de la guía infantil y educación para padres.

3. Los esfuerzos individuales y colectivos por mejorar los programas de cuidado infantil ya establecidos para los niños cuyas madres trabajan.

Debido a que los movimientos de educación inicial han surgido de una variedad de fuerzas sociales, ningún tipo de escuela en particular puede ser descrito como representativo para el

movimiento. Sin embargo, cabe mencionar algunas teorías modernas de la educación y cuidados tempranos.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, patrocinada conjuntamente por las principales instituciones gubernamentales internacionales como la UNESCO, la UNICEF, el UNDP y el Banco Mundial, celebrada en Tailandia, marcó un hito en la evolución de la Educación y Cuidados en la Niñez Temprana ECEC, y las pautas donde termina esta historia.

Aparte de las conferencias cuyo enfoque principal fueron la universalización de la educación básica como un derecho fundamental y la erradicación del analfabetismo, se inició una nueva etapa en el desarrollo, avance y la promoción de la ECEC (Kamerman, 2006). La Declaración de la Conferencia incluye un precepto que se ha repetido hasta la saciedad desde entonces: El aprendizaje comienza al nacer. Esto implica que para la primera infancia se proveerán cuidado y educación inicial, los cuales pueden ser proporcionados a través de organizaciones de familias, las comunidades o programas institucionales, etc. Un marco de acción fue incluido en la Declaración, anunciando como un objetivo: la expansión de la atención de la primera infancia y actividades para el desarrollo, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los pobres, los niños desfavorecidos y discapacitados.

Diez años más tarde, en Dakar, Senegal en abril del 2000, en el Foro Mundial de Educación (Kamerman, 2006), la declaración de 1990 se reafirmó como el objetivo de ampliar y mejorar la protección y cuidado de la primera infancia y la educación, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Los acontecimientos de la década no han sido los más impresionantes, pero es evidente que han contribuido a un nuevo movimiento. En estas circunstancias se realiza la Convención sobre los Derechos del Niño, con la convicción de que el acceso a la educación preescolar también es un derecho legal.

Paralelamente la UNESCO (2008), a través de la Organización Educación para Todos, *EPT*, planteó hace algunos años el tema de fundamentar bases sólidas para ampliar la cobertura de la educación inicial en el mundo, sobre todo lo que respecta a atención y educación en la primera infancia. Basados en que a través de esta medida se reducirían también las tasas de desnutrición, mendicidad, morbilidad y mortalidad infantil, creando un paso también a la inserción escolar.

De acuerdo con el informe de seguimiento de Educación para Todos en el mundo (UNESCO, 2008), el factor determinante más importante de la calidad de los programas de Atención y Educación en la primera Infancia *AEPI,* es la interacción entre los niños y las personas que los cuidan o sus maestros. Una formación adecuada de los maestros y la creación de clases relativamente pequeñas son dos elementos fundamentales para optimizar los beneficios que los niños reciben de la enseñanza preescolar. Sin embargo el panorama en el mundo refleja que existe una escasez de maestros de preescolar. En 2005, había en el mundo unos 22 alumnos por maestro de preescolar, esto es una proporción un poco más alta que en 1999. La proporción alumnos/docente aumentó en un 40% en los 121 países sobre los que dispone de datos la organización.

Esta realidad se suma a que los niños de medios sociales pobres y zonas rurales son los que más provecho pueden sacar de la AEPI, pero son los que tienen menos acceso a ella. El aumento del número de alumnos en la enseñanza preescolar se refleja en la tasa bruta de escolarización a nivel mundial, que pasó del 33% en 1999 al 40% en 2005. La escolarización en preescolar es mucho más elevada en los países desarrollados y en transición, así como en América Latina y el Caribe y el Pacífico. Las disparidades entre los sexos en la enseñanza preescolar son menos acusadas que en los demás niveles de la educación. Este hecho obedece, según el documento a que probablemente, los niños que van a los centros preescolares proceden de medios sociales más acomodados. En definitiva el informe demuestra que el ámbito de la enseñanza preescolar los progresos son desiguales y el acceso sigue siendo muy reducido para los niños desfavorecidos.

Aunque globalmente, la AEPI está ascendiendo en el orden de prioridades establecido a nivel nacional, siguen subsistiendo problemas: insuficiente atención a las necesidades de los niños menores de tres años, ausencia de un enfoque global, personal escasamente formado y falta de coordinación entre los diferentes proveedores de servicios de atención y educación a la infancia (UNESCO, 2008).

En el Ecuador, como parte de este proceso y en vista de que no es posible mantenerse ajenos a esta serie de cambios, luego de varios análisis sobre calidad y cobertura educativa se contempló como una política relativamente reciente, el extender a diez años la educación básica obligatoria e incorporar a este ciclo el año escolar que anteriormente se denominaba Jardín de Infantes, para los 5 años de edad. Esta decisión responde sobre todo al afán de garantizar que mayor número de niños se integren al sistema de educación formal obligatoria lo más temprano posible y permanezcan la mayor cantidad de años escolares, como una medida para reducir la deserción escolar, el analfabetismo y la pobreza, entre otros factores del desarrollo nacional. En el siguiente apartado se expone más información respecto al tema.

Cabe resaltar el empeño de varios sectores por responder a la necesidad de que los currículos de formación de profesores de las universidades (Véliz, 2007) y otros centros de capacitación y actualización profesional, especialmente de aquellas que se encuentran en procesos de innovación curricular, incorporen o refuercen en sus procesos formativos la atención a la diversidad, para y favorecer no sólo a la integración sino un ambiente lo más inclusivo posible. Se fundamenta la exigencia en los movimientos de Educación para Todos, el reconocimiento de los sujetos de derecho, la necesidad de dar respuesta a la diversidad en la educación y en los movimientos de integración e inclusión. Del mismo modo, existe un afán mayor por enunciar los desafíos que conlleva lo anterior para la formación de profesores de educación inicial.

1.3 La educación inicial en el Ecuador

1.3.1 Marco Legal

Actualmente el término *Educación Inicial* ha reemplazado en gran medida al término *preescolar* en nuestro medio. En el Ecuador, se la considera que este período va de los cero hasta los cinco años, aunque solamente el último es de carácter obligatorio. El Sistema Educativo Ecuatoriano tiene cuatro niveles: la educación inicial, la educación básica, el bachillerato y la educación superior. Los tres primeros niveles se rigen por la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el último por la Ley Orgánica de Educación Superior. La Educación Inicial además aparece como una de las líneas de acción del Ministerio de Educación (2011) del Ecuador cuya base Legal se fundamenta en lo siguiente:

La Constitución del Ecuador 2008, el Plan de Acción Educativa "Educación para Todos", el Código de la Niñez y Adolescencia, la Tercera Consulta "Educación Siglo XXI" y el Plan Decenal de la Educación, son documentos demandantes de la oferta educativa y del derecho que asiste a los menores de cinco años para acceder a una educación inicial de calidad, intencionalmente organizada y en el marco de una concepción inclusiva.

La Educación Inicial, de acuerdo con la Ley orgánica de Educación Intercultural, pretende propiciar aprendizajes significativos que favorezcan el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz de los niños, reconociendo y estimulando sus capacidades infantiles. Estos son algunos de los propósitos de una educación de calidad y con calidez. Este criterio parte de la premisa de que los niños de esta edad, de manera natural, buscan explorar, experimentar, jugar y crear; actividades que llevan a cabo por medio de la interacción con los otros, con la naturaleza y con su cultura. Los padres, los familiares y otras personas de su entorno son muy importantes y deben darles cuidado, protección y afecto para garantizar la formación de niños felices y saludables, capaces de aprender y desarrollarse.

1.3.2 Marco curricular

Uno de los elementos que forma parte de los referentes curriculares en el Ecuador es el desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión: respeto, interculturalidad e inclusión. En Educación Inicial el respeto es quizás el valor más enfatizado por el hecho de que abarca a otros y permite la convivencia de calidad. A continuación una profundización en este aspecto.

1.3.2.1 Principios de la filosofía del respeto

Es importante partir de que “cada niño tiene que construir laboriosamente sus propias formas de conocimiento con el tiempo, de modo que cada acción provisional o hipótesis representa en cada momento su intento de dar sentido al mundo” (Gardner, 1997, p.39), y como fue posible evidenciar en la historia de la educación inicial y su progreso, los intentos por proponer alternativas apropiadas para potenciar dicha construcción se enmarcan cada vez más dentro de una filosofía del respeto, a las diferencias individuales y a sus necesidades. Del mismo modo, favorece el desarrollo de la condición humana y la comprensión, lo cual es una de las bases pedagógicas del diseño curricular en el Ecuador.

Con frecuencia se confunde al respeto con conductas particulares, como el ser amables y poseer buenos modales, pero el respeto es algo distinto, es una actitud. Esta actitud nace con el reconocimiento del valor de una persona, ya sea inherente o también relacionado con una habilidad o comportamiento. Uno de los filósofos que mayor influencia ha ejercido sobre el concepto de respeto en el mundo de la academia ha sido Emanuel Kant. En su filosofía moral este pensador sostiene que los seres humanos deben ser respetados porque son un fin en sí mismos. Y al serlo, poseen un valor intrínseco y absoluto. Al trasladarlo a la educación este pensamiento se transforma en un innovador enfoque pedagógico, desde una perspectiva enriquecida por las experiencias y los estudios que se han desarrollado principalmente en estas últimas décadas. La filosofía en mención se basa en el respeto por la individualidad y el plan interno de desarrollo de los niños y tiene como finalidad el facilitarles un entorno apropiado y de calidad para su educación para la vida.

La filosofía de respeto, como lo manifiestan los autores de "Infants, Toddlers, and Caregivers", está constituida de 10 principios. Aquí un extracto (Gonzales-Mena & Widmeyer, 2007):

- Principio 1: COMPROMISO

Involucrar a los infantes en las cosas que les competen, conciernen y afectan. Brindar atención a infantes. No distraer para hacer las cosas más rápido.

- Principio 2: MOMENTOS DE CALIDAD

Estar totalmente disponibles y enfocarse en los niños individualmente. Invertir tiempo de calidad en ellos. Se destacan los momentos para compartir, los que cumplen con un objetivo específico y los que se realizan si una función determinada de manera más libre y espontánea.

- Principio 3: COMUNICACIÓN

Aprender las maneras únicas de comunicarse de cada niño y enseñar las propias. Considerar la comunicación no verbal y verbal, la importancia del apego y la cultura.

- Principio 4: PERSONA COMPLETA

Invertir tiempo y energía en la construcción de una persona total e íntegra. El desarrollo integral a través de experiencias cotidianas incluye los aspectos: cognitivo, emocional, social y físico.

- Principio 5: RESPETO

Respetar la dignidad de niños y niñas porque son personas valiosas y lo merecen. Respetar sus sentimientos. Dejar que los niños reconozcan lo que les sucede y que indiquen lo que necesitan.

- Principio 6: SENTIMIENTOS AUTÉNTICOS

Ser honesto acerca de los propios sentimientos. Verbalizar los sentimientos y conectarlos con situaciones. Expresar emociones positivas y negativas como el enojo, miedo, disgusto, etc.

- Principio 7: MODELO DE COMPORTAMIENTO

Modelar apropiadamente la conducta que se desea enseñar. Se puede modelar: cooperación, respeto, delicadeza, etc.

- Principio 8: LOS PROBLEMAS SON OPORTUNIDADES

Reconocer los problemas como oportunidades de aprendizaje y permitir que los niños traten de resolver sus propios problemas sobre la base segura de los adultos.

- Principio 9: SEGURIDAD Y CONFIANZA

Generar seguridad enseñándoles a confiar. Desarrollar la confianza en los adultos que cuidan de ellos para que puedan expresar una necesidad con la seguridad de que éstas serán satisfechas. Ejemplos de ello son la satisfacción de sus necesidades y la creación de rutinas predecibles.

- Principio 10: CALIDAD DEL DESARROLLO

Preocuparse por la calidad del desarrollo en cada etapa y la consecución de estas metas. No tratar de apurar el desarrollo o de intentar mover al niño a la siguiente etapa. Perfeccionar destrezas antes que enseñar nuevas destrezas. Honrar las diferencias individuales y la diversidad, enfocándose en las fortalezas.

Estos principios son en gran parte, los fundamentos de la presente propuesta, por lo que inciden en otros aspectos del cuerpo teórico, tales como la selección de autores, lecturas y enfoques.

CAPÍTULO 2: DESARROLLO GENERAL DE LOS NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS

2.1 Generalidades sobre Psicología del Desarrollo

2.1.1 Definición y objeto

Abarca el estudio científico de los cambios normativos, de las formas cuantitativas y cualitativas de los cambio de las personas a lo largo del tiempo. Los cambios cuantitativos son más fáciles de medir y observar, mientras que el aspecto cualitativo es más complejo e incluye los saltos en el funcionamiento que diferencian a un bebé de un niño y a éste de un adolescente o un adulto, aunque estos saltos se constituyen de una serie de pequeños pasos. Por ello, el desarrollo se caracteriza por ser un proceso continuo, irreversible y completo donde cada porción del ciclo de la vida de un sujeto es un influida por los primeros años afectando a los subsiguientes (Papalia, Wendkos y Feldman, 2003; Trianes y Gallardo, 2004).

La psicología evolutiva, también llamada psicología del desarrollo tiene como objeto de estudio la descripción, explicación causal del cambio comportamental y optimización del cambio psicológico que se produce a lo largo del ciclo vital. Es decir que estudia los procesos de cambio observados en la conducta relacionados con la edad, intentando describir los factores que explican dichos cambios (Trianes y Gallardo, 2004). El estudio del desarrollo humano ha evolucionado como una disciplina científica en sí misma. Son sus objetivos el explicar por qué ocurren ciertos comportamientos, predecirlos en el futuro y de encontrar dificultades, tratar de modificar el desarrollo a través de entrenamiento o terapia (Papalia, Wendkos y Feldman, 2003).

2.1.2 Principios generales

Varios autores se refieren al desarrollo a partir de características o principios que permiten la comprensión de los cambios evolutivos. Algunos de estos principios son los siguientes (Hoffman, Paris y Hall 1995; Rice 1997, en Trianes y Gallardo, 2004): Progresivo, continuo o discontinuo, acumulativo, direccional, diferenciado, organizado, holístico, variable, cíclico y repetitivo, refleja diferencias individuales y también diferencias culturales. Bawkan y Morris (1974), añaden:

aceleración, retardación, regresión, períodos críticos y brotes (Bakwan y Morris, 1974). Papalia y Wendkos coinciden en los puntos anteriores pero agregan que es ordenado y no aleatorio y que diversos tipos de desarrollo son importantes en diferentes momentos (Papalia, Wendkos y Feldman, 2003).

2.1.3 Aspectos y períodos

Con el objeto de simplificar el análisis del desarrollo humano, varios autores se refieren por separado a las diversas áreas que lo componen. Aunque esta división pueda ser arbitraria y poco delimitada, ya que algunos elementos afectan a otros, en general contemplan los aspectos físico, cognitivo o intelectual, desarrollo del lenguaje, emocional o socio-afectivo y de la personalidad.

Del mismo modo, para el estudio se ha distribuido a los seres humanos de acuerdo a grupos cronológicos (Papalia, Wendkos y Feldman, 2003, p.10):

-Período prenatal, de la concepción al nacimiento.
-Primera Infancia: del nacimiento a los 2 años.
-Niñez temprana: de 3 a 5 años.
-Niñez intermedia: de 6 a 12 años.
-Adolescencia: de 13 a 18 años.
-Edad adulta temprana: de 19 a 40 años.
-Edad adulta intermedia: de 40 a 65 años.
-Edad adulta tardía: de los 65 años en adelante.

Estas divisiones son también algo arbitrarias, principalmente en la edad adulta. Es preciso conocer que a la vez son algo subjetivas y aproximadas y que obedecen a la historia de una serie de modificaciones pasadas.

2.1.4 Breve Historia

El concepto de niñez, tal como lo conocemos actualmente por ejemplo, es muy reciente. *"Durante siglos se consideró a los niños sólo como versiones más pequeñas, más débiles y más estúpidas de los adultos"* (Looft 1971 en Papalia, Wendkos y Feldman, 2003, p10). Para el siglo XVI ya se conocieron algunos libros de consulta para padres, los cuales fueron escritos por médicos en su

mayoría y obedecían a prejuicios más que a criterios científicos. Fue a partir del siglo XIII que gracias a una mezcla de tendencias científicas, religiosas, económicas y sociales, se preparó el terreno para una nueva perspectiva del desarrollo infantil. Junto a la revolución industrial se modificó la familia, pasando a ser nuclear y dejando visibles los rasgos de personalidad de los niños, concediéndoles así mayor importancia. Este hecho sumado a una escolarización mayor de la población infantil, hicieron necesario que los maestros comprendieran qué implicaba ser niño.

2.2 Características del desarrollo evolutivo por áreas

Como se expuso anteriormente, la división por edades para conocer las características del desarrollo, se conciben como aproximaciones a lo que se espera para una etapa u otra. Del mismo modo, los aspectos o áreas del desarrollo proveen de una visión particular de las conductas, cuya función es más bien práctica, pues en realidad no conviene segmentar la visión del desarrollo infantil y la integridad de la que debería ser provisto el niño. Más adelante se exponen las características del desarrollo motor, cognitivo, del lenguaje, socio-afectivo y etapas del juego en niños de 2 a 5 años.

2.2.1 El juego en el desarrollo infantil

¿Pero por qué conceder al juego tal importancia? El hecho es que aunque éste se defina como una actividad sin metas a largo alcance, bien puede contener algunos objetivos inmediatos como la diversión, lo cual no lo convierte en una actividad inútil en ningún sentido. Sobre el origen del juego en los seres humanos, el autor del Ciclo de la Vida manifiesta:

> Entre los animales, afirman los etólogos, el juego tiene dos funciones importantes: la primera es adquirir y ejercitar destrezas físicas que puedan ser indispensables para cazar o escapara de los depredadores; la segunda es establecer posiciones sociales y enseñar las conductas apropiadas, por ejemplo las peleas simuladas y los juegos bruscos de los cachorros del león o las crías del chimpancé. De alguna manera, muchas de las funciones del juego entre los niños no son muy distintas de las del juego entre animales (Lefrançois, 2000, p.220-221).

Algunas formas de juego físico son útiles para el desarrollo y ejercitación de las habilidades físicas, y también contribuyen a la adaptación social. Además el juego de exploración física está muy relacionado con la atención y el aprendizaje (Ruff y Saltarelli 1993 en Lefrançois, 2000).

Es primordial exponer las repercusiones y beneficios del juego en cada una de estas áreas para entender cómo operan en el desarrollo infantil (Arango, Infante, López, 2002):

En lo que respecta al **desarrollo motor**, el juego debe partir de su capacidad paulatina de respuesta motora que obedece a la maduración física y las oportunidades que ofrece el medio para desplazarse libremente por el mundo y satisfacer su necesidad de explorar y experimentar. El esquema corporal es clave en el desarrollo psicomotor del niño y consiste en la imagen construida por uno mismo del propio cuerpo, en relación al espacio y los objetos que nos rodean. Este primer paso es básico para la formación del autoconcepto, de los roles del género y de los juicios que hará de sus capacidades, ligándolo inevitablemente con el componente afectivo a través del autoestima y la construcción de la personalidad. El baile, la expresión corporal y la expresión gráfica son algunos de los medios que permiten descubrir su mundo interior.

El **desarrollo cognitivo** se refiere a la dimensión intelectual, la cual se desarrolla a través del conocimiento de sí mismo y del medio. Las consideraciones sobre el proceso de aprendizaje muestran que éste depende en gran medida de las oportunidades para experimentar el mundo de manera directa y de manipular, elegir, comparar, demostrar, preguntar, clasificar, entre otras acciones para llegar a elegir, juzgar, resolver problemas, a la creatividad y la fantasía. En este proceso los juegos y los juguetes pueden estimular el desarrollo cognitivo del niño. La observación debe ser fomentada a fin de constituirse como una actitud mental que facilita el desarrollo de otras habilidades. Cabe anotar también que el niño posee tres sistemas para procesar la información: la acción, las imágenes mentales y el lenguaje, siendo éste último de vital importancia para representar y transformar sus experiencias con flexibilidad. El pensamiento es un proceso de formación de conceptos donde tienen lugar la acción, la representación y el lenguaje. La curiosidad innata como impulso e indicador del nivel cognitivo deben ser atendidos en todo momento y también ser estimulados a través del juego.

La dimensión sensorial del niño hace posible su contacto activo con el medio que le rodea, así interpreta, siente, conoce y se comunica con el entorno. La percepción es un fenómeno que se desarrolla gradualmente a través del afecto, el contacto físico y otra serie de estímulos sensoriales en los cuales el juego es un eje para poner en práctica destrezas auditivas, visuales, táctiles, cenestésicas, olfativas y gustativas. El desarrollo de la creatividad ha sido la base de la cultura, provee de un sentido crítico y se define como la habilidad para idear nuevas cosas o ver de otro modo la relación entre ellas con fluidez y flexibilidad de pensamiento. El juego es el lenguaje más apropiado para desarrollar un ser creativo, además de ser la forma más efectiva de aprender, pues implica una actividad y el *hacer*. La creatividad es una habilidad que nace de la inquietud por la exploración, lo cual se manifiesta de forma más espontánea durante la infancia y por lo tanto requiere de espacio para ser desarrollada.

En lo que concierne al **área socio-afectiva**, cabe resaltar que el descubrimiento de los encantos de la interacción social se enmarca en un proceso participativo que conduce a la integración grupal. El juego hace posible esta interacción permanente entre el niño y su medio que se transforma en su comunidad. Mediante el juego se expresan sentimientos y conflictos por lo que su función es por un lado inminentemente social, pues transforma la convivencia y persigue ideales como la cooperación, la democracia, la empatía y el diálogo; y por otro no distante, emocional, ya que incide en el autocontrol, la seguridad y confianza en sí mismo y abre canales para la expresión de ansiedades, manejo de agresividad y sus deseos. Además influye en el desarrollo moral pues tiende a basarse en reglas y en el respeto a los demás, permitiendo al niño entrar en contacto con una dinámica de valores sociales y autonomía. El rol que desempeñan los demás en el desarrollo social y emocional del niño consiste en la interacción e incide sobre los comportamientos del niño. Las respuestas efectivas y afectivas que ofrece el adulto al niño contribuyen a la formación de un apego seguro y fortalece el vínculo con las figuras de apego (Schaffer, 2009).

El juego en la infancia se resume como un espejo de su mundo interior que permite: divertirse, conocerse a sí mismo, conocer y explorar el mundo, expresar sentimientos, proyectar fantasías, elaborar conflictos, socializar e investigar. Del mismo modo, a través del juego se aprende: el valor de las reglas y normas, a relacionarse con los otros, a ejercer nuevos roles, a incentivar

capacidades mentales, entre otros aspectos. El juego puede pensarse como la forma natural de incorporar a los niños en el medio que les rodea, de aprender, de relacionarse con los otros y de entender las normas de la sociedad a la cual pertenecen. El juego es un derecho del niño.

2.2.2 Clasificación del Juego

Desde una perspectiva social puede ser clasificado en la infancia de la siguiente manera (Lefrancois, 2000):

- *Solitario*: una actividad posible es que el niño juegue solo con sus bloques.
- *Social primitivo*: por ejemplo jugar a las escondidas.
- *De espectador*: el niño mira a otros jugar pero él no participa, solo los observa.
- *Paralelo*: dos niños juegan uno a la lado del otro sin interactuar entre ellos.
- *Asociativo*: dos niños juegan a lo mismo y comentan sus acciones mientras cada uno hace lo suyo. No comparten un propósito ni reglas.
- *Cooperativo*: hay acuerdos previos de las expectativas de cada niño, como cuando uno le dice al otro lo que va a desempeñar en el juego: un monstruo, el policía, la mamá, etc.)

A su vez, existen distintas clases de juego que pueden ser solitarios o sociales (Lefrancois, 2000):

- Juegos de práctica o sensorio motor: incluyen sobretodo la actividad física.
- Juegos de simulación o imaginativos: Responden a la distinción parcial de realidad y fantasía de los niños en etapa preescolar y a lo que se denomina *imaginería*. Dan origen a la metacognición, capacidad extraordinaria de los seres humanos por la cual se reconocen como seres pensantes que tienen conocimiento sobre el conocimiento, formulando así una teoría de la mente. También denominado *juego simbólico* (Trianes y Gallardo, 2004), consiste en la representación de la realidad; de sus percepciones de las situaciones sociales, los objetos, personajes y contenidos que le rodean.

La imaginación es responsable también de que casi la mitad de preescolares experimenten una forma solitaria de juego conocida como ensoñación y amigos imaginarios. En la ensoñación el sujeto no sólo se entrega a la fantasía sino que imagina sin actuar; esta actividad se considera

normal y saludable y la practican no sólo los niños sino también los adultos. Lo que se conoce sobre la función que cumplen los amigos imaginarios en el desarrollo infantil es aún escaso, sin embargo, se vincula esta actividad con el desarrollo social, lingüístico y de la creatividad posterior.

Aunque el juego entre los preescolares ha sido clasificado de diversas maneras (Rice, 1997), la clasificación según el tipo de actividad es más amplia e incluye: el juego sensorial, motor, rudo, cognitivo, dramático o de simulación, competitivo y reglado.

La función del juego es contribuir al desarrollo en sus diferentes aspectos y el juego a través de los años, en consecuencia, demuestra en abundancia las razones pedagógicas por las que debe constituirse como la metodología más adecuada para el desarrollo de aprendizajes en la infancia. Empero, deben fundamentarse en un conocimiento sólido de las características evolutivas del niño.

2.2.3 Características del niño de 2 a 5 años

EL NIÑO/A DE DOS AÑOS

Desarrollo Físico y Motor: Hasta los 5 años le desarrollo físico muestra un crecimiento acelerado por lo que incrementan la talla y el peso. Al transcurrir los dos años de edad, se genera una gran actividad motora dando como resultado un dominio y fortaleza muscular adecuada para realizar actividades como subir y bajar gradas, al igual que un control del equilibrio y coordinación en proceso. De esta forma el niño puede saltar en dos pies juntos y sin moverse de su sitio, puede recibir y devolver una pelota con cierta precisión. Al caminar sincroniza sus brazos y piernas, sin embargo, lo hacen sin flexibilidad. En el área motriz fina, puede pasar hojas de un libro, ensartar, moldear un círculo con plastilina, puede imitar trazos circulares y en V; logra sacarse y ponerse los zapatos (Arango, Infante, López, 2002).

Desarrollo Cognitivo y Lenguaje: Nociones de tiempo como presente y pasado se han interiorizado y las maneja con facilidad. El niño a esta edad reconoce la mayoría de las partes de su cuerpo. Puede nombrar objetos (Arango, Infante, López, 2002).

En esta edad se puede anticipar las consecuencias de las acciones, los objetos ya son permanentes para los niños y las acciones independientes a ellos. Busca objetos perdidos y puede imitar sin la presencia real del objeto (Rodríguez, 2000). Su lenguaje se enriquece aumentando su vocabulario predominando nombres de personas cercanas, objetos y acciones, comprende de mejor forma lo que el adulto expresa. Sus palabras son entendidas por la mayoría de las personas. A esta edad utilizan adverbios que indican el presente como "hoy", preposiciones como "debajo, delante, detrás, encima" y pronombres como "mío, mi, tu, yo" (Aparicio, 2003).
Ya percibe los sonidos y tiene los mecanismos y elementos básicos del lenguaje, es por esto que puede realizar oraciones aunque su estructura gramatical no sea la correcta (Rodríguez, 2000).

Desarrollo Socio afectivo: El niño puede comer, lavarse y secarse las manos él mismo, también establece contacto con personas que no conoce. Su juego con otros niños de su edad se limita en espacio y muchas veces no comparte sus juguetes. Muchas de las veces ya controla esfínteres. No posee conciencia de peligro por lo que es muy importante que los adultos estén muy pendientes de ellos (Arango, Infante, López, 2002). En esta edad suele tener conflictos por su necesidad de independencia y dependencia de los adultos. Es capaz de esperar y anticipar (Rodríguez, 2000).

Juego: Surgen los juegos de imitación en los cuales se reproduce acciones, comportamientos y actitudes a los cuales otorga su propia interpretación. Su interacción se basa en mostrar, compartir, recoger, dar y apropiarse de los objetos. Es capaz de jugar con un grupo de niños por un corto tiempo y necesita que un adulto se encuentre cerca de él. Esta interacción corta se da ya que a esta edad su interés se basa en los juguetes, es por esto que la mayor parte del tiempo juega solos y existe una tendencia a llorar cuando se encuentra en grupos. Los padres serán los únicos con los que podrá compartir su juguete sin llanto (Arango, Infante, López, 2002).

El niño diferencia la acción del objeto. Ya no se llevará a la boca todos sus juguetes y puede combinar objetos que tengan relación entre sí como el plato y el tenedor. Podrá aplicar patrones de acción, inventa objetos ausentes, transforma objetos para utilizarlos de acuerdo a su necesidad. Estos avances en el juego significan la representación simbólica y una base necesaria

para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto. A esta edad requiere de juguetes sencillos que le ayuden a proyectar su fantasía y no necesita gran cantidad para jugar, ni espacios muy grandes. Requiere sentirse dueño de su espacio y saber que hay cosas que pueden reponerse. Empieza el garabateo en principio con trazos desorganizados y al azar, sin embargo, a medida que los va desarrollando estos son más organizados y controlados (Arango, Infante, López, 2002).

EL NIÑO/A DE TRES AÑOS

Desarrollo Motor: Es capaz de caminar armoniosamente, salta con los dos pies juntos y puede permanecer parado en un solo pie por un mayor tiempo. Su equilibrio y coordinación gruesa están llegando al desarrollo total (Arango, Infante, López, 2002).

En relación al desarrollo motriz grueso (Barreto, 2009) puede: saltar de una silla pequeña, realizar movimientos rítmicos con palmas y pies, correr acelerando y disminuyendo la marcha, lanzar la pelota con las manos, pedalear un triciclo, arrastrarse y deslizarse.

En relación a la motricidad fina (Barreto, 2009) puede: usar cuchara y tenedor, encajar rápidamente 3 figuras planas, realizar modelado libre de figuras, doblar papel, enroscar la tapa de un frasco y usar el cepillo de dientes con ayuda. Su motricidad fina requiere de mayor atención ya que de ésta dependerá su destreza en la preescritura (Arango, Infante, López, 2002), es por esto que al finalizar esta etapa el niño debe tener un correcto desarrollo en los movimientos de su mano, muñeca, brazo y antebrazo; además de una buena coordinación visomotriz.

Desarrollo Cognitivo y Lenguaje: En esta área los avances son muy importante ya entiende muchas palabras que indiquen relaciones espaciales como: adelante-atrás, grande-pequeño, alto-bajo, gordo-delgado, largo-corto, dentro-fuera, ancho-angosto, lleno-vacío. Distingue su esquema corporal y los reconoce en otras personas, fotografías o ilustraciones. Identifica las figuras geométricas y reconoce los colores primarios. En esta etapa el pensamiento mágico persiste, sin embargo, este será superado mediante la experimentación de la vida cotidiana y el juego, hasta que el niño logra poner límites entre la realidad y la fantasía (Barreto, 2009).

En lo referente al lenguaje el niño perfecciona la emisión de los sonidos y la composición de frases. Aumenta la utilización de verbos posesivos y plurales. En esta edad los niños preguntan lo que necesiten de una explicación clara, cantan, dicen su nombre y su apellido (Arango, Infante, López, 2002). A los tres años en el área de lenguaje (Barreto, 2009) se presentas las siguientes características: identifica estados de hambre, frio, calor y cansancio, comprende y realiza órdenes de 2 a 3 acciones, formula hechos pasados y da juicios negativos, realiza lectura de libros en imágenes según su comprensión, reconoce la finalidad de los objetos, pide las cosas por su nombre en frases cortas, compara objetos usando palabras conocidas, elimina las redundancias al expresarse y emplea los pronombres mío, yo, tú.

Desarrollo Socio afectivo: El niño muestra la necesidad de ir a la escuela y compartir con otros niños. Es capaz de entender y seguir las normas establecidas de un juego. Esto hace que sea menos dependiente de sus padres y su núcleo familiar, aprendiendo que existen otros adultos en los cuales puede confiar. Su egocentrismo se reduce mediante tiene más contacto con sus pares y comparte materiales, juguetes. El vestirse y desvestirse es una acción que lo puede realizar con ayuda y una tarea agradable. Comprende razones y explicaciones dadas por los adultos. Al final de esta etapa los niños suelen tener preferencia por un juguete, le ponen nombre y juegan todo el tiempo con él (Arango, Infante, López, 2002). En relación a su autonomía (Barreto, 2009), el niño es capaz de: comer solo, jugar solo y en grupo, asearse, ir al baño y respetar normas.

Juego: Es capaz de esperar turnos. En esta etapa algunos niños suelen comentar de amigos imaginarios. El juego se convierte de a poco en cooperativo gracias al diálogo, el niño atribuye papeles, discute. Sigue instrucciones e imita movimientos de otros. Atribuye a sus juguetes acciones deliberadas, ya no es necesaria la presencia del adulto. Se crea la necesidad de ver sus juguetes y su habitación en orden. El juego es espontáneo, su cuerpo expresa todo sin inhibiciones. Siente una gran necesidad de ser querido y alabado, ya que estas actitudes le refuerzan su autoimagen. Es la edad de la gracia, por eso sus juegos serán en ocasiones representaciones para ser visto y escuchado por los adultos (Arango, Infante, López, 2002).

Es capaz de comprender las tramas de sus cuentos. Muestra preferencia por compartir sus juegos con un número determinado de niños, preferiblemente los más conocidos. Al final de esta etapa los niños prefieren jugar en grupo y no solos (Arango, Infante, López, 2002).

EL NIÑO/A DE CUATRO AÑOS

Desarrollo Físico y Motor: Su cuerpo en esta etapa pierde sus formas redondeadas y gana en musculatura. Coordina sus movimientos, adquiriendo mayor soltura, espontaneidad y armonía; inhibe los movimientos espontáneos y desarrollan independencia segmentaria. Empieza a demostrar predominancia en su lateralidad. En lo referente a su motricidad fina, puede enrollar papeles, utiliza el tenedor y el cuchillo para comer, punza líneas onduladas, rectas y en zigzag y colorea respetando los márgenes (Arango, Infante, López, 2002).

Desarrollo Cognitivo y Lenguaje: Puede reconocer palabras similares por sus sonidos, se interesa por conocer el cómo y el porqué de las cosas. Puede reconoce qué le falta a las figuras incompletas. Sigue y comprende las rutinas. Aparece el pensamiento pre-lógico, basado en apariencias perceptivas sin reversibilidad. Es capaz de reconocer un objeto o situación por una serie de cualidades esenciales. Su pensamiento es egocéntrico es decir se centra en la acción del momento y se desarrolla hacia un pensamiento intuitivo caracterizado porque describe la realidad donde vive de forma egocéntrica, no egoísta, basándose en las apariencias perceptivas, tomando su punto de vista como único (Papalia, Wendkos y Feldman, 2003).

En relación al lenguaje el niño define las palabras por su uso, indica que entiende conceptos señalándolos adecuadamente en dibujos, alineando bloques o explicando sus características. Recita el alfabeto en orden y lee su propio nombre. En esta edad siguen y se intensifican las preguntas ante toda situación que el niño observa. Empieza a interactuar queriendo participar en conversaciones largas, cuenta historias que contienen fantasía y realidad (Aparicio, 2003).

Desarrollo Socio afectivo: Se amplían sus experiencias en el ámbito social: las características de los otros, las relaciones interpersonales y los sistemas sociales. Va creando su personalidad, su autoestima desde que nace, en relación con la figura de apego, con las relaciones con los adultos

y sus iguales. El desarrollo social influye en el desarrollo cognitivo y viceversa. Empieza a adquirir un conocimiento de las características de los otros y a darse cuenta que igual que él conoce a sus familiares y/o amigos, los demás le pueden conocer de la misma manera. Puede darse cuenta del punto de vista de otras personas y ser consciente de que puede ser diferente al suyo por no encontrarse en la misma situación (Arango, Infante, López, 2002).

Juego: Es muy activo y está lleno de energía. En ocasiones puede ser agresivo al jugar. En esta edad el juego tiene un fin y el niño utiliza diferentes materiales para lograrlo. Utilizará parte de su tiempo para jugar solo y así darse diferenciar lo real de lo imaginario. Dramatizar es una actividad que la realizará muy a menudo, sin embargo, la duración de sus juegos no es constante; pasa de una a otra con rapidez. Desde los cuatro años empieza la etapa pre-esquemática, es decir que cualquier garabato tiene un significado real para el niño, de esta forma logra sus primeras representaciones. Los padres se convierten en su personaje principal de admiración y de identificación. Comienza a sentir miedo por el futuro, a perder el afecto y a ser castigado. Esto lo muestra en el juego ya que este es el medio por el cual canalizan sus sentimientos. Pintar podría convertirse en su juego preferido; los dibujos serán muy primitivos. Siente la necesidad de expresar sus ideas y emociones a través del arte, el lenguaje, el juego dramático, la música y el movimiento (Arango, Infante, López, 2002).

EL NIÑO/A DE CINCO AÑOS

Desarrollo Físico y Motor: El equilibrio es dinámico e inicia el equilibrio estático. La determinación de la dominancia lateral inicia y su lado dominante es empleado con mayor frecuencia. Existe un desarrollo completo de su esquema corporal. Lo que da como resultado la diferenciación de su cuerpo con su mundo. Así diferencia sus funciones motrices con la regulación del movimiento y sus desplazamientos. Su lateralidad se define, las nociones de derecha – izquierda empiezan a emplearse en otras personas y en su espacio general. (Arango, Infante, López, 2002). Su motricidad fina todavía no consigue su proceso total, ya que no solo se necesita de la maduración motora fina, sino del desarrollo de ciertas áreas y estructuras mentales que le van a permitir la integración, manejo y control viso-motriz.

Desarrollo Cognitivo y Lenguaje: Se empieza a construir el conocimiento representativo, crea espacios que no se apegan a los límites de su percepción y los llega a transformar. Utiliza esto para trasmitir su pensamiento y emociones y poder acceder al de las otras personas. Este pensamiento se centra en su punto de vista y en alguna característica parcial del objeto que quiere conocer. Comienza a agregar el pasado y el futuro representativo, ya que recuerda lo que pasó y puede anticipar lo que todavía no ha ocurrido; puede extender su tiempo. Al interactuar con objetos y situaciones diarias, empieza a comprender de forma más objetiva, se enfrenta con otros puntos de vista y la interacción de otros niños, de esta forma su egocentrismo pierde peso. Busca nuevas soluciones que las logra a partir del error cometido. Tiene muchos deseos de aprender a través de la propia exploración es por esto que requiere de actividades sensoriales (Alonso, s.f).

El lenguaje está completo, ha incorporado la estructura y las convenciones sintácticas, puede realizar oraciones completas y correctas. Su vocabulario se ha enriquecido, es capaz de aislar una palabra y preguntar por su significado. Reconoce carteles con propagandas y entiende su significado. Anticipa el significado de lo que está escrito. Sus respuestas se dirigen únicamente a lo que se le ha preguntado y las preguntas que realiza son razonables y tienen más sentido.

Sus dibujos se entienden, ya no necesita dar una explicación. En general, representa la figura humana reconociendo el espacio gráfico. Se empieza a incorporar en el conocimiento el concepto de simetría. Es capaz de clasificar y secuenciar eventos (Alonso, s.f).

Desarrollo Socio Afectivo: El niño busca ser reconocido fuera de su espacio familiar, es más independiente y ya no busca a su familia para sentirse seguro; de esta forma afirma su autonomía. Aprende a respetar los derechos de otras personas y a poner límites en su espacio. Es común que cuando se encuentra comiendo, hable y se distraiga. En la escuela los grupos son más estables y empiezan a aparecer los líderes, sin embargo, estos no son fijos. Normalmente los niños se integran en grupos pequeños en los que existan reglas. Generalmente en esta edad los juegos son separados por los roles entre niñas y niños. Estos juegos son acompañados de diálogos o experiencias ya vividas. Sus pares en edad se convierten en individuos en los que

depositarán su confianza y amistad sobre la base de intereses comunes. Las habilidades sociales se tornan fundamentales para la interacción adecuada con el resto (Alonso, s.f).

Juego: Su actitud es realista, y aprende a tener un mayor control sobre sí mismo. En los juegos habla constantemente y su vocabulario es más fluido y complejo. Muchas veces no acepta órdenes impuestas y las realiza con lentitud. Inventa las órdenes de los juegos y las respeta y posee gran representatividad en los roles, los cuales ayudan a su identificación. Los juegos de reglas son más aceptados en esta edad y marcan las pautas para otro tipo de actividades como las deportivas (Arango, Infante, López, 2002).

El juego es cada vez más de carácter constructivo y cooperativo por lo que el promover conductas prosociales en contextos educativos evidencia un impacto muy positivo en la interacción y en el desarrollo personal y social, mediante las conductas de ayudar, compartir, consolar, cooperar, etc. (Garaigordobil 2003).

Saltos Coloma (2010) en su texto sobre Juegos y Canciones Tradicionales del Ecuador, manifiesta que los juegos sin juguetes se cimientan en canciones, rimas, mimos, bailes y movimientos cuyos únicos componentes son el cuerpo, la imaginación, la energía y la alegría. Este tipo de juegos deben ser parte de la propuesta del docente para incorporarlos en el aula principalmente en educación inicial. Añade, que los juegos infantiles tradicionales en su mayoría, no necesitan juguetes y las herramientas que intervienen en el juego son fundamentalmente los sentidos, de lo que se ampliará mayor información más adelante.

Es sumamente importante ver al niño como un todo y no como una suma de partes, lo cual podría suceder al analizar su desarrollo por áreas y segmentarlo con fines más bien prácticos. Al mismo tiempo, dar lugar a las manifestaciones particulares implica como se ha expuesto, conocer las capacidades, y para esto es necesario favorecer la expresión de las mismas.

2.3 Características del desarrollo musical

El sentido que primero se desarrolla en una persona es el oído, inclusive desde el vientre materno. Es importante que antes de enseñar música se conozca la complejidad del sentido del

oído. Varios autores manifiestan que el desarrollo auditivo es uno de los ejes de la estimulación musical. Entre ellos tenemos a: Willems, Aranda, Arango, Bartolomé, Baraldi entre otros. Edgar Willems (2001), hace la distinción entre la inteligencia auditiva y el conocimiento intelectual del campo sonoro. La primera, permite tomar conciencia de la sensorialidad y de la sensibilidad afectivo – auditiva. Manifiesta que este proceso de asimilación para el docente podrá parecer un trabajo lento pero que de seguro traerá frutos. Recomienda que la preparación auditiva del niño no debe perder de vista la triple naturaleza de la música, es decir del ritmo, melodía y armonía así como la del sonido es decir a nivel fisiológico, afectivo y mental. Como ha sido posible observar a lo largo del capítulo, y en concordancia con Willems, sería un grave error el pretender a toda costa una acción en el niño que vaya más allá de lo que debe ocuparle pues lo que el docente espera obtener es la acción justa y el contacto con la vida en sus múltiples expresiones. Desde el punto de vista musical, Willems considera que el ritmo precede a la melodía por lo que este se convierte en un elemento de primer nivel, como la audición sensorial. Recomienda también la práctica de ejercicios para el desarrollo auditivo como aquellos referentes a la identificación de la naturaleza del objeto sonoro, fundamentales en la iniciación del desarrollo musical.

Otros elementos a considerar en relación al desarrollo auditivo del niño, son sus primeros contactos con el material sonoro, la relación entre el sonido y el movimiento, la audición rítmica, la discriminación de altura del sonido y el timbre, la intensidad, el desarrollo de la atención y concentración, la memoria musical, la audición interior, la imaginación creadora, entre otros. Todos estos componentes deben ser tomados en cuenta en relación a las capacidades evolutivas del niño que variarán de una edad a otra. Estos componentes son la base de la presente propuesta y serán desarrollados con detenimiento en el capítulo 3.

CAPÍTULO 3: PSICOPEDAGOGÍA MUSICAL

El interés hacia el ámbito del desarrollo musical donde se conjuga la psicología y la educación se justifica en los estudios realizados recientemente, donde se demuestra que la detección e intervención en el desarrollo musical de los niños a tempranas edades se correlaciona directamente con resultados positivos. Además el arte es por sí misma una de las mejores maneras de acompañar el aprendizaje de los niños y niñas mientras disfrutan creando su mundo estético.

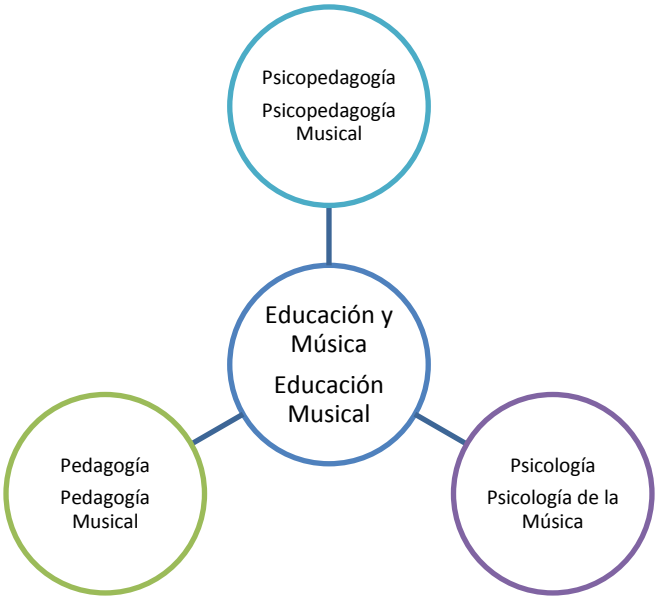


Gráfico No. 1: Esquema de las ciencias que confluyen en la educación musical.

A continuación se exponen los fundamentos de la psicopedagogía musical y los ejes de esta propuesta para docentes, que guardan relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje. Los términos básicos se desarrollan en este capítulo.

3.1 Aplicación de teorías y métodos en educación musical inicial

Esta propuesta pretende abordar dos áreas fundamentales: los fenómenos psicológicos que acompañan a la formación musical y la psicología educativa en el ámbito de la música. La

propuesta gira en torno a la concepción del desarrollo propio del niño y a las necesidades del desarrollo musical que pretenden cubrir las áreas de trabajo delimitadas, como: el desarrollo del oído musical, el desarrollo de la voz, el desarrollo de la educación rítmica y el desarrollo de la expresión corporal. Es necesario para ello, conocer las principales características de la educación musical y su importancia en el desarrollo de las capacidades del niño.

Por ser la etapa preescolar la de un intenso desarrollo de los procesos psíquicos, es de vital importancia ofrecerle patrones positivos, ya que en la primera etapa de la infancia prevalece el pensamiento en acciones, se deben ejecutar acciones musicales con objetos, proporcionando patrones lógicamente planificados por el educador, que debe tener en cuenta aspectos que van desde su propia expresión corporal, su tono de voz al hablar o cantar, hasta la certeza y cuidado al seleccionar los recursos que empleará con los niños.

3.1.1 Educación musical

Según varios autores este es un concepto difícil de definir, sin embargo, existe un acuerdo en lo que se refiere a la importancia de desarrollar las capacidades musicales básicas. No se trata sólo de adaptar metodologías creadas por pedagogos musicales de reconocido prestigio, para a través de ella, transmitir una selección de contenidos legitimados como necesarios e imprescindibles; la opción consiste en analizar y adaptar diversos modelos de educación musical desde una visión amplia que integre los avances tecnológicos y los diversos estilos musicales que coexisten en la actualidad, teniendo en cuenta que el papel de la educación musical cambia en la medida en que la escuela deja de ser la única vía o canal de aprendizaje para el alumnado (Giráldez 2003).

La Educación Musical juega un papel fundamental en la formación integral del individuo, no sólo en las actividades específicamente musicales como se mencionó en el capítulo anterior, sino además en la ampliación de su percepción general, visual y auditiva, favoreciendo el estado emocional, el desarrollo físico y la capacidad creadora. En las edades preescolares está encaminada a educar musicalmente de forma masiva. La base fundamental es el canto, el ritmo, la expresión corporal, la creación, la apreciación, el análisis de obras musicales y la ejecución de instrumentos musicales sencillos, de fácil manejo para los niños que posibilitará hacer música de

un modo vivo y creador. No está limitada para niños que tienen determinado interés hacia la música, está dirigida a todos en general y su principal objetivo es educarlo musicalmente, musicalizarlo, es decir, volverlo sensible y receptivo al fenómeno sonoro, promoviendo en él, al mismo tiempo, respuestas de índole musical que reflejen capacidades, conocimientos, hábitos y habilidades que le permitirán tener una valoración musical de la realidad, a partir de la vivencia del fenómeno sonoro.

Tanto la receptividad como la capacidad proyectiva, mediante la música, suponen la existencia de vínculos positivos entre el niño y los fenómenos musicales. Le corresponde a la educación musical facilitar los procesos espontáneos y naturales necesarios para que la relación niño-música se establezca de manera directa y efectiva. Una vez afianzado el vínculo, la música tiende a hacer por sí sola gran parte del trabajo de musicalización. Sin embargo, la pronta intervención de especialistas en niños cuya capacidad musical es prácticamente una habilidad o un talento por cuanto demuestra una aptitud elevada en este campo, arrojará sin dudas mejores resultados.

La educación artística en la música, podrá expresarse mediante el canto, la exploración de diversos instrumentos, el movimiento, la escucha activa, la improvisación y la creatividad. Es esta última forma expresiva del arte la que ocupa este trabajo, pero sucede que la música tiene dos vertientes fundamentales con diferencias y semejanzas, con puntos convergentes e interrelación dialéctica. Es decir, algunas de las tareas de la Educación Musical se relacionan con desarrollar la percepción auditiva, los sentimientos, la sensibilidad, las capacidades artístico-musicales y el gusto musical.

Como se ha mencionado, es un hecho incuestionable la interrelación de la educación musical y la enseñanza de la música, ya que esta última proporciona los elementos técnicos necesarios al músico profesional para que éste lo revierta en el público educado musicalmente y a la dirección del proceso pedagógico, ya que los docentes necesitan tener una preparación técnica adecuada para educar a sus alumnos. A su vez, de los educandos surgirá el público sensible y los futuros profesionales de la música.

Algunos de los objetivos generales de la Educación Musical en la edad preescolar son:

Manifestar desarrollo de sentimientos y gusto estético al ser capaz de escuchar con agrado distintos tipos de obras musicales y mostrar un desarrollo del oído musical que le permite entonar melodías y reproducir diversos ritmos.

3.1.2 Psicopedagogía Musical

Para la introducción de este campo, resulta conveniente definir a la psicopedagogía general. La **psicopedagogía** es una combinación de dos ramas de estudio, la psicología y la pedagogía. Surgió como disciplina científica a mediados del siglo XX, fusionando saberes y experiencias de la educación y de la salud mental. Algunos de los autores más influyentes en el campo de la pedagogía general han sido Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky, de quienes se han tomado varios elementos para el desarrollo de esta propuesta.

Sobre el componente de la pedagogía, cabe destacar que esta investigación se sustenta principalmente en el enfoque constructivista y social que se expone en seguida, así como también sobre la base de la psicología de la música que ha contribuido a una comprensión más amplia de los procesos psicológicos que intervienen en el desarrollo musical.

3.1.2.1 Enfoque Constructivista

De acuerdo a los preceptos de la filosofía constructivista, el mundo es el producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que el ser humano alcanza a procesar con su mente. El conocimiento humano no se origina en la pasividad de la mente, sino que es construido activamente por el sujeto que conoce en su adaptación con el medio. Ausubel propuso en su teoría del aprendizaje significativo que el sujeto que aprende requiere de la manipulación activa de las ideas para incorporarlas a su estructura mental mediante los conocimientos previos que posee, por lo que el proceso de enseñanza adquiere una naturaleza deductiva. El aprendizaje significativo resulta de la interiorización de nueva información, habilidades, destrezas y actitudes al la estructura cognitiva del niño luego de procesos de representación supraordinación y combinación de la información que el sujeto estima relevante. De este precepto deriva la importancia de considerar lo que el sujeto ya conoce como factor primordial de futuros aprendizajes.

El constructivismo pedagógico además plantea que el verdadero aprendizaje humano se produce a partir de las construcciones que realiza cada alumno para lograr modificar su estructura y conocimientos previos, con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de complejidad, diversidad e integración frente al mundo. Este aprendizaje es lo opuesto a la mera acumulación de conocimientos que postula la educación como sistema transmisor de datos y experiencias educativas aisladas del contexto, y del que la educación tradicional ha tomado parte por mucho tiempo.

El Constructivismo postula como verdadero aprendizaje aquel que contribuye al desarrollo de la persona, y para el que es necesario también un desarrollo cultural contextualizado. Esta premisa es un elemento clave en la propuesta en tanto define los lineamientos pedagógicos para el acercamiento al niño, que como se mencionó, debe partir de sus características evolutivas para fomentar su desarrollo integral.

Piaget, como pionero teórico del constructivismo, manifiesta que el desarrollo se articula según los factores de *maduración, experiencia, transmisión y equilibrio* , dentro de un proceso en el que a la *maduración biológica*, le sigue la *experiencia* inmediata del individuo, que encontrándose vinculado a un contexto socio-cultural incorpora el nuevo conocimiento en base a unos supuestos previos, a lo que denomina *transmisión social*, ocurriendo el verdadero aprendizaje cuando el individuo logra transformar y diversificar los estímulos iniciales, *equilibrándose* así internamente, con cada alteración cognitiva.

La posición teórica Constructivista, es más bien un marco explicativo de la consideración social y socializadora de la educación, que una teoría en su sentido más estricto. Su concepción integra diversas aportaciones, a fin de constituir un conjunto articulado de principios desde los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas en torno al problema de la educación (Coll, C. y otros, 1995).

Las características de la enseñanza constructivista se derivan del precepto de que el aprendizaje humano es siempre el producto de una construcción mental interior Flórez Ochoa (1994) las define en cuatro acciones fundamentales:

1. Parte de las ideas y esquemas previos del alumno.

2. Prevé el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental, a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines al concepto que se enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia.

Considerar la secuencia de actividades para favorecer el aprendizaje significativo dentro del proceso educativo, según Zabala (1995) incluye actividades encaminadas a:

- Determinar los contenidos previos de los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Plantear contenidos de manera significativa y funcional.
- Adecuarse al nivel de desarrollo de cada alumno.
- Representar un reto abordable por el alumno, permitiendo crear zonas de desarrollo próximo a intervenir.
- Provocar conflictos cognitivos para promover la actividad mental del alumno.
- Fomentar una actitud favorable, motivadora hacia los nuevos aprendizajes.
- Estimular la autoestima y el autoconcepto para que el niño sienta que vale la pena su esfuerzo.
- Facilitar la autonomía del alumno frente a los aprendizajes, mediante la adquisición de habilidades relacionadas con el *aprender a aprender*.

Además de crear un clima de confianza para la libre expresión sin temor a equivocarse y ser burlado por el profesor o el grupo y de dejar la posibilidad de que el alumno participe en el proceso de enseñanza, a través de la selección de actividades por ejemplo, Flórez (1994) recomienda a los profesores:

- La posibilidad de dejarse enseñar por los alumnos.
- La estimulación de las preguntas, sin aferramientos previos a una respuesta.
- No expresar dudas sobre la capacidad de los alumnos para dar con una solución razonable al problema planteado en la secuencia.
- Trabajar el proceso del grupo sin premura por el tiempo.

- Concentrarse en pocos conceptos a fin de profundizar en ellos.
- Permitir que el alumno experimente por sí mismo.
- Relacionar continuamente el conocimiento con sus aplicaciones a la cotidianidad del alumno.
- Apoyar la utilización por parte del alumno de sus propias informaciones sobre el tema.
- Posibilitar la representación a partir de modelos: verbales, gráficos, visuales, del problema antes de su solución.
- Repetir la pregunta según avanza la discusión, a fin de precisar su sentido y verdaderas premisas, supuestos y restricciones.
- Respetar las fases o etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo según los diferentes tipos de contenidos, Zabala (1995), ofrece ciertas estrategias que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Para los contenidos prácticos o factuales: Las actividades básicas están relacionadas con ejercicios de repetición, con estrategias que refuercen las organizaciones o asociaciones significativas de los contenidos. Además la repetición refuerza las conexiones neuronales a través de las sinapsis. En la medida en que más conexiones neuronales son activadas por la estimulación que da la práctica, mayor crecimiento de las dendritas para reforzar las conexiones entre neuronas (Willis, 2000).

Para los conceptos y principios: Requieren de actividades que, mediante procesos de elaboración personal favorezcan la comprensión de significados y funcionalidad.

Para los contenidos procedimentales: Las actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales, que presenten los modelos de desarrollo del contenido de aprendizaje, donde se pueda apreciar todo el proceso en sus diferentes etapas, antes de sistematizar las acciones que lo comprenden. Los modelos deberán estar presentes en varias situaciones de aprendizaje, según su pertenencia. Las actividades vinculadas con los contenidos procedimentales han de estar claramente secuenciadas mediante un proceso gradual que facilite el aprendizaje más allá de la simple repetición y han de ir acompañadas con ayudas y prácticas guiadas por el profesor según los requerimientos y niveles del alumno, así como también contemplar actividades de trabajo

independiente que sirvan para mostrar la competencia y dominio del alumno frente al contenido aprendido.

Para los contenidos actitudinales: Implican que el componente afectivo actúe de forma determinante, por lo que su complejidad aumenta en relación a los otros contenidos. Las actividades para su abordaje, que incluyen valores, normas y actitudes, contienen aspectos de los campos cognoscitivos, afectivo y conductual, en tanto que los pensamientos, sentimientos y comportamientos han de depender al mismo tiempo de lo socialmente establecido, así como de las relaciones personales que cada uno establezca con el objeto de la actitud o valor asociado al contenido. La actitud debe ser comprendida como la tendencia a actuar de un modo determinado ante un objeto o situación (Barriga, 1996).

Ha de tomar en cuenta no lo más explícito de los valores , sino toda la red de relaciones creadas en clase, entre todos los miembros :alumnos-alumnos, alumnos-profesores, alumnos-equipo docente, haciendo referencia a todos los aspectos organizativos y participativos, ya que muchos de los valores que se pretenden enseñar se aprenden cuando son vividos de manera natural en el ambiente de clase, con las decisiones organizativas, las relaciones interpersonales, las normas de conducta, las reglas de juego y los diferentes papeles existentes en la organización en general.

Estos contenidos requieren de la participación activa de los estudiantes para comprender y reflexionar sobre la necesidad y pertinencia de las normas inherentes a su ambiente educativo, para que las respeten y las hagan suyas.

Para la concepción constructivista, el aprendizaje contribuye al desarrollo cultural en la medida en la que los seres humanos son capaces, no de copiar o reproducir la realidad de manera idéntica, sino de elaborar una representación personal sobre un aspecto de la realidad circundante, desde la experiencia e interés particular, modificando aquellos contenidos que limitan la percepción, para responder con nuevos significados que amplíen la conciencia del mundo, diversificándola y al mismo tiempo integrándola de manera significativa a un contexto particular de acción personal y social.

El impacto de la práctica educativa constructivista es de naturaleza social en el crecimiento de las personas, por lo que, implica un desarrollo cultural contextualizado.

El planteamiento de permeabilidad y fluidez del currículo por procesos no implica huir de toda clase de planeación de la actividad educativa, sino más bien, facilitar el que las sesiones de enseñanza sean menos rígidas y centradas en el docente y se acerquen al potencial creativo que ofrece la diversidad de experiencias de los estudiantes y profesores ante sus contextos específicos de influencia fuera de la escuela, en la dinámica de la vida cotidiana, para incluir con los contenidos a aprender, sus representaciones, asociaciones y aplicaciones respectivas. En el capítulo cuatro se expone una alternativa para el acercamiento a la cultura y la diversidad musical que se puede encontrar en nuestro medio.

Cabe mencionar que sobre el aprendizaje se han desarrollado distintas teorías a lo largo de la historia, sin embargo, para esclarecer la perspectiva de la propuesta pedagógica de la presente investigación, y en relación a lo expuesto anteriormente en referencia a la pedagogía constructivista, es necesario complementar esta perspectiva adentrándose a la teoría del aprendizaje social.

3.1.2.2 Teorías del aprendizaje social

En los últimos años la mayoría de los psicólogos conductuales ha encontrado que el condicionamiento operante ofrece una explicación demasiado limitada del aprendizaje. Muchos han ampliado su noción de aprendizaje y abarcan el estudio de los procesos cognitivos, como expectativas, pensamientos y creencias, que no pueden observarse en forma directa. El primer representante de esta postura más amplia es Albert Bandura con la teoría del aprendizaje social, Según Bandura las teorías conductuales tradicionales del aprendizaje, aunque correctas, son incompletas, porque ofrecen una explicación parcial del aprendizaje y descuidan elementos importantes, en particular, la influencia social sobre el aprendizaje. Se consideran cuatro elementos importantes del aprendizaje observacional que se define como aprender al observar e imitar a los demás:

- Prestar atención
- Retener la información o las impresiones
- Generar conductas
- Estar motivados para repetirlas

Algunos de los elementos de la teoría cognitiva social que distingue Bandura son la adquisición del conocimiento o aprendizaje y la ejecución observable basada en ese conocimiento o conducta. Es decir: la conducta observable y el aprendizaje, por lo que añade que todos sabemos más de lo que demostramos. Además considera que los factores internos son tan importantes como los externos y que los acontecimientos ambientales, los factores personales y las conductas interactúan con el proceso de aprendizaje. Supone que los factores personales como creencias, expectativas, actitudes y conocimientos; y el ambiente, como recursos, consecuencias de las acciones y condiciones físicas; y la conducta como acciones individuales, elecciones y declaraciones verbales, se influyen en forma mutua en una relación de fuerzas, a lo que Bandura denominó *determinismo recíproco.*

La obra de Lev Vygotsky (1896-1934) se ha convertido en la base de mucha investigación y la teoría del desarrollo cognitivo a lo largo de las últimas décadas, sobre todo de lo que se conoce como teoría del desarrollo social. Sus teorías destacan el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo de la cognición (Vygotsky 1978, en McLeod 2007), ya que creía firmemente que la comunidad juega un papel central en el proceso de encontrar sentido al aprendizaje.

A diferencia de la noción de Piaget de que el desarrollo de los niños debe necesariamente preceder a su aprendizaje, Vygotsky argumentó que “el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente de la función psicológica humana" (Vygostsky 1978, p. 90). Es decir que para Vygotsky, el aprendizaje social tiende a preceder al desarrollo. Vygotsky ha desarrollado un enfoque socio-cultural para el desarrollo cognitivo. Desarrolló sus teorías casi al mismo tiempo que cuando Piaget estaba empezando a desarrollar sus teorías alrededor de los años 1920 y 30, pero murió a la edad de 38 años y por lo tanto sus teorías son incompletas, aunque algunos de sus escritos siguen siendo traducidos del ruso.

Consideraba que un solo principio no puede representar el desarrollo y el desarrollo individual no puede ser entendido sin referencia al contexto social y cultural en el que está inmerso, por lo

que los procesos mentales superiores en el individuo tienen su origen en los procesos sociales y con el tiempo, a través de la interacción en el entorno socio-cultural, éstos se desarrollan en los procesos mentales más complejos y eficaces, y en estrategias que sirven a las funciones mentales superiores.

Vygotsky se refiere a herramientas de adaptación intelectual que permiten a los niños utilizar las funciones mentales básicas con mayor eficacia adaptativa, y que son determinadas culturalmente. Sobre las influencias sociales en el desarrollo cognitivo, al igual que Piaget, Vygotsky cree que los niños pequeños son curiosos y que participan activamente en su propio aprendizaje, en el descubrimiento y desarrollo de nuevos conocimientos o esquemas. Sin embargo, Vygotsky puso más énfasis en las contribuciones sociales en el proceso de desarrollo, mientras que Piaget hizo hincapié en el descubrimiento por iniciativa propia.

De acuerdo con Vygotsky, y de vital trascendencia en los lineamientos pedagógicos de la presente propuesta, el aprendizaje más importante del niño se produce a través de la interacción social con un tutor experto. El tutor puede modelar comportamientos e incluso se dan instrucciones verbales al niño. Vygotsky se refiere a esto como un diálogo de cooperación o de colaboración. El niño trata de comprender las acciones o instrucciones proporcionadas por el tutor, que en este caso sería el docente, y luego interioriza la información, usándola para orientar o regular su propio desempeño. Según Vygotsky, el tipo de interacción social que implica el diálogo cooperativo o de colaboración promueve el desarrollo cognitivo. Varios autores promueven este enfoque y han comprobado sus resultados de su incidencia en el aprendizaje a largo plazo de manera significativa.

Con el fin de obtener una comprensión de las teorías de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, hay que entender el principio fundamental de la obra de Vygotsky: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este es un concepto importante que se relaciona con la diferencia entre lo que un niño puede lograr de manera independiente y lo que un niño puede alcanzar con la orientación y el aliento de un socio experto.

Vygotsky considera la ZDP como el área donde se encuentra la enseñanza más sensible a las orientaciones dadas, que permiten al niño desarrollar habilidades que luego se utilizan por su cuenta como el desarrollo de las funciones mentales superiores. También considera que la interacción con sus pares como una forma eficaz de desarrollar habilidades y estrategias. Él sugiere que los profesores utilicen ejercicios de aprendizaje cooperativo, donde los niños menos competentes se desarrollan con la ayuda de compañeros más hábiles, dentro de la zona de desarrollo próximo.

En definitiva, las teorías de Vygotsky son fundamentales para cualquier debate serio sobre los procesos de aprendizaje de la infancia. Según Vygotsky, los niños no se desarrollan aislados, por lo que el aprendizaje tiene lugar cuando interaccionan con el entorno social. Es responsabilidad del docente establecer en el aula una situación educativa interactiva en la que el niño aprenda de una manera activa y él emplee sus conocimientos para guiar este aprendizaje. Varios autores justifican el creciente interés por la obra de Vygotsky e ilustran las implicaciones pedagógicas de los trabajos que se están desarrollando bajo la influencia de sus teorías. La difusión que han experimentado sus escritos originales y las áreas para el desarrollo futuro de sus ideas es extensa.

Hasta el momento con respecto a la pedagogía se han resaltado los aportes del constructivismo pedagógico, las teorías del aprendizaje social y el enfoque socio cultural del desarrollo de Vygotsky. A continuación, el aporte de la psicología de la música y la pedagogía.

3.1.2.3 Psicología de la Música

Según Josefa Lacárcel, la Psicología de la Música como disciplina se inicia a principios del siglo XX, preocupándose ante todo de la aptitud musical y el aprendizaje, demostrando creciente interés en el campo de la psicología del desarrollo. La investigación musical tiene como objetivo la búsqueda y conceptualización de la naturaleza del talento musical, con el fin de detectar la individualidad de la conducta musical y las estructuras cognitivas que la sustentan. Los estudios sobre psicología de la música se han basado sobre los elementos: tono, melodía, armonía, ritmo, timbre, tempo, registro, etc. Desde diferentes perspectivas y planteamientos teóricos, metodológicos y empíricos, así como de otros aspectos conductuales tanto a nivel individual

como de grupo: gusto musical, experiencia subjetiva, influencia de la música, condicionantes sociales, memoria musical, comprensión de los elementos musicales, entre otros.

Para explicar el comportamiento del ser humano ante el fenómeno musical se mencionan las siguientes teorías sobre la Psicología de la música (Lacárcel 2001):

Desde la psicología social: "La influencia que ejerce la música en el individuo y el grupo, así como también el efecto que produce el comportamiento de éstos sobre la música (…) Analiza los comportamientos musicales sociales" (Íbid. p.12). En el marco de la psicología social (Konecni 1984 en Lacárcel 2001, p.39) el autor propone como patrón de investigación en el campo de la musical, concretamente el referido a la audición.

> El individuo exige su música en función de su humor, emoción, preferencias musicales, escalas de valores, el grado de placer que una audición musical que una audición musical proporcione, variará en muchas ocasiones en función de las condiciones concurrentes sociales que rodeen a la persona, ya que oír música produce cambios en el estado emocional y por lo tanto, afecta a la conducta hacia otros en determinadas situaciones (…) El medio presenta una característica de retroalimentación que pone de manifiesto la interacción de la persona con el medio social y musical.

Desde el conductismo: "El aprendizaje y la conducta musical, es la consecuencia de un método conductista adecuado, basado en estrategias, principios y técnicas de refuerzos y recompensas" (Íbid. p.11). "La conclusión podría ser la de que la música existe y permanece porque la gente encuentra recompensante componer, escuchar, interpretar, saber" (Íbid. p.16).

Desde el cognitivismo: "El niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estudio en el que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características individuales" (Íbid. p.23). Dentro del cognitivismo, como se ha expuesto en apartados anteriores, a su vez se destacan Piaget y Bruner. Piaget principalmente por las consideraciones sobre las etapas de desarrollo y Bruner por considerar los sistemas de representación.

Para la teoría psicométrica "la preocupación más importante era averiguar la medida de la habilidad musical específica, la aptitud musical y la realización música-aprendizaje. Se trataba de definir la naturaleza del talento musical, para detectar individualidades relevantes de cualidades innatas y valorar adecuadamente las realizaciones de la educación musical" (Íbid. p.42).

Según Hargreaves (1997), la psicología de la música o psicología musical desencadenó una nueva corriente denominada psicomusicología, la cual "proporciona un nuevo punto de referencio para investigaciones existentes en la periferia de otras áreas tales como la audiología, la psicología, la acústica, la musicología y la educación musical. La variable esencial que distingue a la psicomusicología de muchas de estas otras áreas es el contexto" (Williams, 1981 en Hargreaves 1997, p.15). Heargreaves considera que no hay motivo alguno por el que la psicología musical deba permanecer como un área aislada dentro de la piscología, ya que su temática se superpone con muchos otros aspectos de la disciplina. Esta incluye:

- Investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de lateralización hemisférica
- Estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva
- Estudios de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y la codificación, la percepción melódica y la ejecución musical experta
- El análisis psicométrico de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo
- Estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas
- Investigaciones socio-psicológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical
- Análisis de las conductas de aprendizaje de la música
- Estudios aplicados en el campo de la terapia de la educación, de la industria y así sucesivamente

Esta lista, según manifiesta el autor, de ninguna manera es exhaustiva pero transmite la idea de que la riqueza y complejidad del fenómeno musical puede ser abordado desde todos los niveles psicológicos.

3.1.2.4 Pedagogía Musical

Hace mucho en la historia de la humanidad, la música ya estaba ligada a funciones de gran importancia para las civilizaciones, y su enseñanza constituía un elemento importante del desarrollo humano, así, es posible documentar que en muchas ocasiones era controlada por las más altas autoridades civiles o religiosas. Una alternativa para comprender su alcance parte del hecho de que las perspectivas de la educación, de la formación, de la enseñanza y del aprendizaje de la música forman parte de la pedagogía musical y dentro de esta rama pueden distinguirse la enseñanza teórica de la enseñanza práctica.

Solo una parte de la ciencia de la pedagogía musical abarca la didáctica de la asignatura de música, impartida en los centros educativos como cultura general. Otras áreas son la pedagogía musical elemental, la superior y la pedagogía comparada, que se ocupa de la música y de su enseñanza.

En la didáctica musical, se consideran fundamentales una serie de cuestiones: para qué se enseña música, qué contenidos y temas son los más importantes para organizarlos en su enseñanza y sobre todo en las situaciones de aprendizajes y de qué forma y con qué métodos se puede optimizar la enseñanza. Esto último se denomina metodología de la enseñanza musical, lo cual es enfatizado en la propuesta para docentes.

Por otro lado, como es posible dilucidar ya, la pedagogía musical es parte de la pedagogía general, por lo que los conocimientos científicos de la pedagogía general son muy importantes y validados para la musical. Muchos de estos conocimientos provienen de investigaciones en las ciencias de la educación y de la aplicación de investigaciones en educación musical. Así mismo, otras disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la medicina, la musicología, la historia y la pedagogía artística proporcionan métodos y conocimientos importantes para la pedagogía musical.

Existen infinidad de estudios, como las recientes investigaciones sobre los efectos de transferencia de la pedagogía musical. Este último enfoque no trata el ámbito musical en sí, sino los efectos que produce en la personalidad y en la identidad de las personas. Los estudios a largo plazo intentan demostrar que la práctica y la educación musical fomentan las habilidades

cognitivas, creativas, estéticas, sociales, emocionales y psicomotrices. En especial, se ha discutido mucho sobre el desarrollo de la inteligencia a través del llamado efecto Mozart. La existencia de este efecto como tal es cada vez más discutida entre los especialistas; aunque no se puede negar que la música, por sus cualidades, ejerce efectos sobre los componentes psicológicos, biológicos y sociales del ser humano en sus diferentes etapas del desarrollo y en las diferentes culturas del mundo.

Según estudios interdisciplinares recientes de los ámbitos de la investigación cerebral, la psicología y la pedagogía, se deduce, por ejemplo, que el contacto con la música es más efectivo, eficaz y tiene más sentido si tiene lugar en las etapas más tempranas de la vida y en todos los niveles de su aprendizaje. Esta razón constituye otro elemento que sostiene la pertinencia de esta propuesta.

Otro de los objetivos de la pedagogía musical radica en el hecho de que la música es un excelente medio para el óptimo desarrollo de los componentes de la personalidad, por ejemplo, fomentando la extroversión, las relaciones humanas, la sensibilidad, la estabilidad emocional y control inhibitorio, la disciplina, etc. A excepción de este último objetivo, ninguno de los campos de aplicación mencionados es objeto de estudio en la propuesta de estimulación musical, pues como bien se describe, la propuesta no hace referencia a la formación profesional del niño como músico, sino a su desarrollo integral a través de la música.

Además es preciso decir que junto a la formación de las habilidades musicales prácticas, como cantar o tocar un instrumento, en la pedagogía musical ha adquirido mayor importancia el concepto de "formación estética". En este sentido, se considera a la música como un elemento para la comprensión del mundo; como cultura, como lenguaje y como sentido de la vida. La formación musical solo es posible, según la opinión de varios pedagogos musicales, y en concordancia con esta propuesta, cuando se vive una experiencia musical. Saber de música implica practicarla, sentirla, escucharla y reflexionar sobre ella para llegar a entenderla e interiorizarla.

Este término culmina la revisión de las definiciones de este capítulo y como ha sido posible apreciar, cada uno de los componentes mencionados juega un papel determinante en la

composición formal de esta ciencia emergente. Es posible concluir con que la psicopedagogía musical es una rama de la psicopedagogía que permite estudiar a la persona y el entorno en el que se desarrolla su aprendizaje, según el ambiente o en diversos contextos dentro de la Educación Musical.

3.1.2.5 Principales representantes de la psicopedagogía musical

A la educación musical se han dedicado muchos pedagogos y músicos. Muchos de ellos, plantean el papel decisivo del medio musical donde se desarrolle el niño y convergen en plantear la adecuada educación musical desde la etapa inicial como el eje central de la educación, así como coinciden en que la música debe ser parte de la vida diaria del niño involucrándolo en su ambiente y recibiendo con apertura la diversidad posible de estímulos musicales.

Cada país concibe la Educación Musical con características propias que responden al sistema social, a los objetivos de la educación, y a la idiosincrasia de su gente, algunos con especial énfasis en las tradiciones, costumbres y el folklor, entre otros elementos. A continuación un resumen de los principales músicos y pedagogos musicales cuyos aportes diversos a esta propuesta de Educación y Estimulación Musical:

-Carl Orff: Utiliza un método basado en el ritmo de la palabra que combina con movimientos. También utiliza el canto y la ejecución de instrumentos muy sencillos pero de alta calidad sonora, que favorecen el desarrollo del oído musical. En su método la creación y la improvisación también tienen gran importancia. Su aporte principal es la percusión corporal en cuatro planos (pies, manos, dedos y rodillas), y el uso del cuerpo como instrumento.

-Emille Jacques Dalcroze: Denominado el "padre de la rítmica"; fundamenta el ritmo como uno de los aspectos esenciales de la educación musical; creó el método de "Euritmia" que busca representar el movimiento de la música a través del movimiento corporal. Su método parte del ritmo interno del individuo. Creó juegos musicales para la audición.

-Murray Schaffer: Su aporte fundamental es sobre el componente acústico. Plantea la relación del niño con el medio sonoro, estudia los ruidos y los diseños acústicos, hace énfasis en el "paisaje sonoro", el "relato sonoro" como secuencia y el "poema sonoro".

-Violeta Gemsy de Gainza: Ve a la educación musical como una actividad integradora, no tomando como eje central ningún componente específico, sino que le da importancia a todos; es quien define los objetivos de la educación musical, concede importancia al lenguaje oral, al folklor, al papel del maestro; trabaja con el ritmo, la creación de bandas rítmicas, con el canto infantil, utiliza la palabra ritmada, le concede importancia a la improvisación y sobre todo aboga por comenzar la Educación Musical desde las edades más tempranas.

A continuación una tabla comparativa de los métodos musicales de mayor influencia en la educación musical:

Tabla No. 1: Tabla comparativa de los métodos ORFF-MARTENOT--DALCROZE-WILLEMS (Sciorra,.1986)

métodos	ORFF	MARTENOT	DALCROZE	WILLEMS
parten de:	*ritmo en la palabra hablada *rimas, refranes, combinaciones de palabras *uso del cuerpo como: percutidor / caja de resonancia	1/alternar: esfuerzo relajación 2/ a)vivencia b)intelecto 3/ Música-liberadora de la expresión, por lo tanto, exige la manifestación de todo el ser.	1)percepción de la música por el oído y el cuerpo entero 2)uso de los modos: enactivo e icónico, por lo tanto el resultado musical viene de la unión de cantidad y calidad de experiencias de movimientos y de la libertad técnica de cada persona. EURITMIA: educación por y a través del ritmo.	1)le da importancia a los sonidos de la música. 2)relaciona los elementos musicales con la naturaleza humana 3) la educación musical de los más pequeños pertenece a la educación general
Contenidos	*ritmo *melodía (canto) *pulso *acento *ritmo *apreciación musical *matices *cánones: rítmicos y melódicos *lecto-escritura musical *improvisación	*relajación *ritmo *memoria melódica (canción) *duración *altura *timbre *armonía *Educación auditiva *Forma: pregunta y respuesta *lecto-escritura musical *atención	*ritmo *improvisación *graficación *valores de duración (reconocimiento) *gimnasia rítmica *atención	*cancionero *ritmo *pulso *acento *ritmo *altura *escala *intensidad *timbre *intervalos *acordes *apreciación *lecto-escritura musical
melodía y cancionero	*pentafonía: porque posibilita modos de expresión propios. **elemental-vital** de 2, 3 ,4 y 5 sonidos *<u>**TEXTOS:**</u> -tiernos y morales -el sentido está dado por la música -también los hay sin sentido -caracteres: antiguos, líricos, herméticos, riqueza rítmica interior, saltos	memoria melódica	*apreciación: comienza por el oído *expresión corporal de una melodía	la melodía (que pertenece a la vida afectiva) más que el ritmo y la armonía constituyen la canción que a su vez, nos lleva a la audición interior. Intervalos usados y método: 1-comienza con una tercera menor descendente. Luego agrega los demás. 2-agrega la mímica 3-trabaja **temas populares** (porque son simples y profundos a la vez

Ritmo	ritmo en el: *__lenguaje__: textos *__cuerpo:__ como percutor, caja de resonancia y movimiento *__materiales sonoros:__ rítmicos y melódicos (bordones) Le da importancia a la danza	ejercita la **memoria rítmica**. Le preocupan la precisión y la duración. Lo ve como un medio para llegar al niño (por su potencia). Es el **comienzo** de la Educación musical. Usa la sílaba LA	*encontrarlo en la vida diaria *educación auditiva para la **gimnasia rítmica** *parte del caminar *improvisación *expresión corporal del ritmo ritmo en el cuerpo: movimientos . gestos y movimiento *el cuerpo está visto como un instrumento musical *atención	1) el cuerpo: movimiento: ritmo-espacio Recurre al movimiento vivido o imaginado 2) materiales sonoros 3) ritmo unido a lo fisiológico
sensorialidad – apreciación	La audición debe ser **activa** para poder *apreciar* y comprende mejor.	La **formación sensorial** es importante. Los contenidos para desarrollarla son: melodía, armonía y parámetros. La finalidad de la educación auditiva es que el niño tome conciencia del comportamiento del sonido. Primero, debe hacerse la relajación y luego la interpretación.	Es necesario el cultivo del oído para que la audición musical no sea sólo un estudio del ritmo y del movimiento corporal. La imaginación, la percepción auditiva y el uso del cuerpo desarrollan la musicalidad.	Es el factor para: comprender, sentir y apreciar. La sensorialidad auditiva es un medio para usar la materia sonora con sensibilidad e inteligencia. Debe ser una actividad implícita en todas las demás.
Improvisación creatividad	Juego: actividad que contiene la creatividad infantil. Es un producto creativo que contiene una suma de todas las actividades y funciones de cada niño. Improvisación: se obtiene por variación del ritmo(fraccionamiento, fusión, adornos, etc.) Se conservan el compás y el período.	está implícita en las demás actividades	La creatividad es rítmica: se basa en la improvisación. Apela al esfuerzo personal y a la creación espontánea	La clave se encuentra en el **oído afectivo** (melodía), basado en la **sensorialidad** y sostenido por el **ritmo.**
Sonido	no trabaja: -timbres -silencios -duraciones -cromatismos trabaja: -altura (relaciones sucesivas y simultáneas) -movimiento sonoro (aplicado a melodías)	trabaja (con juegos): -duración -timbre -altura (sílaba LU) 1-relaciones sucesivas y simultáneas 2-movimiento sonoro 3-desde la segunda menor hasta la octava	Trabaja: duración: interpretada y expresada a través del **cuerpo** Utiliza **juegos**	Es necesario un entrenamiento familiar para detectar los sonidos y los ruidos. Tiene mucha importancia la audición relativa para reconocer las relaciones sonoras. Trabaja: -timbre -intensidad -duración -altura: 1-relaciones sucesivas y simultáneas 2-movimiento sonoro **Método gradual**

audición interior	estimulada por: -la percusión corporal -uso de instrumentos	-desarrollo antes de lo teórico -por lo tanto, la música debe ser: -primero **sentida** -luego analizada	es posible perfeccionar la imaginación auditiva a partir de : -símbolos -experiencias almacenadas	La clave de la verdadera musicalidad es el **canto** porque reúne: -ritmo -melodía -armonía El pedagogo debe: -utilizarla -desarrollarla -ayudar al alumno a que tome conciencia de ella y a usarla para la: *lecto-escritura *improvisación *composición

La psicopedagogía musical es un ámbito amplio que fundamentalmente ha enfocado su atención a los procesos internos del ser humano y del desarrollo evolutivo para orientar a educadores sobre el manejo de estos aspectos en el plano de la psicología. Al mismo tiempo el enfoque sobre la pedagogía fortalece la práctica docente desde su formación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas dos perspectivas se alimentan de otras ciencias como las que se mencionaron a lo largo de este apartado con el fin de articular un sinnúmero de propuestas que demanda el sector educativo. Sin embargo, la psicopedagogía musical se encuentra atravesada por la problemática de que quienes ejercen la docencia en Educación Musical con frecuencia denotan una formación sólida en lo que respecta a la Música pero en lo concerniente a una sólida preparación en psicopedagogía demuestran importantes inconsistencias, lo cual pone de manifiesto una vez más su valor en la formación del docente y en la actualización profesional. Si bien la música ha sido considerada parte del arte y ha ido incorporándose a la sociedad de un modo influyente, entender o saber qué es música, no implica necesariamente conocer los aspectos teóricos de la misma. Por esta razón es preciso continuar realizando los esfuerzos necesarios para involucrar estos dos campos importantes, la música y la psicopedagogía, para así apoyar el desarrollo integral del educando.

Violeta Hemsy de Gainza, que ha sido pionera en señalar estas cuestiones, sostiene que todo ser humano es dueño de un "capital" sonoro único y personal, de su mundo sonoro interno y resalta que sería una tarea importante de la educación musical el restituir a todas las personas su derecho

a utilizar, gozar y compartir ese archivo básico, que antecede a otro tipo de desarrollos y es la base de la musicalidad.

En la página oficial del Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM, se encuentra una revisión de Hemsy sobre la evolución del pensamiento y concepciones de varios autores protagonistas de este desarrollo histórico de la pedagogía musical. En el documento se hace referencia al siglo XX como el siglo de la iniciación musical, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical según la autora, prácticamente no llegó a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior. Manifiesta que el sistema educativo de Latinoamérica, en su conjunto, no ha experimentado hasta la actualidad, reformas sustanciales en materia de educación musical. Según Hemsy (2004), resulta importante:

1) Revisar profundamente los fundamentos y, sobre todo, las técnicas de enseñanza- aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles, y

2) Fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad.

La investigación por lo tanto, es un eje primordial para la creación y modificación de varios estadios del sistema curricular y de la planificación. La coherencia que se intenta transmitir, va desde el ideal institucional hasta las aulas y el perfil del alumno; siempre tomando en cuenta la formación integral de los niños y niñas desde su realidad, desde su etapa de desarrollo, desde sus propios intereses y estilos de aprendizaje.

De hecho, la psicopedagogía musical, a través de la investigación sobre los procesos del aprendizaje musical y su influencia en el ser humano, ha contribuido en gran medida al mejoramiento docente, a una mejor comprensión de los fenómenos del aprendizaje musical y por ende en mayor o menor medida a la calidad de la educación musical. A pesar de los esfuerzos de esta ciencia en formación por expandirse, la difusión de sus principios, objetivos e importancia, así como la preparación de profesionales en este campo es reducida. La investigación de campo del capítulo 4 profundiza en este tema en relación a nuestro medio.

CAPÍTULO 4: GÉNEROS MUSICALES ECUATORIANOS

4.1 Introducción a los géneros musicales

En este capítulo se exponen las definiciones de algunos de los términos a ser empleados en lo referente a la música ecuatoriana, una vez que se ha aclarado la pertinencia del enfoque desde los planteamientos de Vygotsky y Swanwick, quienes se refieren a la construcción social desde los elementos de la cultura pues es éste el que provee de sentido a la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pluralista e integradora.

Para empezar, el género musical se define como una categoría que reúne composiciones musicales, las cuales comparten varios criterios de afinidad. Estos criterios pueden ser específicamente musicales, como el ritmo, la instrumentación, las características armónicas o melódicas o su estructura, y también basarse en características no musicales, como la región geográfica de origen, el período histórico, el contexto sociocultural u otros aspectos más amplios de una determinada cultura.

Existe cierta confusión entre los términos estilo musical y género musical. Un estilo musical es el carácter propio que da a sus obras un artista o un músico. Cuando un estilo se diferencia lo suficiente y se generaliza en distintas obras y múltiples artistas que toman rasgos comunes entre sí se forma una categoría que se denomina género musical.

En otro sentido el término estilo también se puede utilizar para definir al conjunto de características específicas en el caso de que se refiera en concreto a aquéllas que individualizan la tendencia de una época.

Actualmente existe una gran cantidad de géneros musicales que se encuentran a la vez en constante evolución. Desde géneros musicales demarcados conceptualmente que abarcan campo definido y específico, y que presentan una registrada concepción como el caso del tango, blues, salsa, hip hop, etc; hasta amplias y difusas categorías musicales que abarcan un marco heterogéneo musicalmente, de nueva creación por parte de las discográficas para acercar la

música al profano y facilitar su clasificación como en el caso de los términos música rock, música universal, world music, música electrónica, etc.

La clasificación en géneros musicales obedece a ciertos criterios que suelen incluir los siguientes:

- Características melódicas, armónicas y rítmicas.
- Instrumentación típica.
- Lugar geográfico donde se desarrolla principalmente.
- Origen histórico y sociocultural.
- Estructura de las obras (canciones, movimientos, etc.).
- Normas y técnicas de composición e interpretación.
- Medios y métodos de difusión.

Por supuesto emerge la problemática de la clasificación caracterizada por el factor subjetivo, el cual se convierte en uno de los mayores inconvenientes al agrupar la música por géneros pues la dificultad reside en que se trata de un proceso influido por el conocimiento personal y la forma de cada uno para sentir y escuchar la música. Esto es especialmente evidente en las categorizaciones más amplias de la música que clasifican a la música en culta o música popular. Debido a la complejidad para definir características comunes, y gracias a las influencias que puede haber recibido una obra determinada, aparece una variedad de subgéneros que pueden ser designadas a una misma obra en función de cómo la interpreta el oyente.

Otra de las dificultades que afronta la clasificación de géneros es el cambio en el contexto histórico y cultural. Este problema afecta especialmente al concepto de popularidad en la clasificación por géneros. Por ejemplo, la música barroca o renacentista, que la mayoría de las personas agruparía actualmente bajo el subgénero de "música académica", ya que su difusión e interpretación está limitada a sectores especializados, fue en realidad la "música popular" de aquella época.

La relatividad con que puedan ser agrupados los géneros musicales resulta de que algunos de ellos son imprecisos, y pueden resultar relativizados o ignorados por los críticos; un ejemplo de

ello es la música de videojuegos, definida por su canal de difusión, que podría o no, según el criterio que se utilice, definir un género musical propio.

La resistencia que pueda generarse ante la categorización de la música, especialmente en géneros muy específicos o subgéneros, puede resultar un factor difícil de combatir para los nuevos estilos emergentes o para piezas musicales que incorporan características de múltiples géneros. Los intentos por circunscribir músicos individuales a un género determinado pueden inducir a error, ya que es habitual que produzcan música en una variedad de géneros en el transcurso de su carrera, o incluso, en una misma pieza musical. Hay quienes opinan que la categorización de la música en géneros responde más a motivos comerciales y de mercado que a criterios musicales.

No obstante, la importancia de categorizar la música radica en la necesidad de facilitar el seguimiento de la historia y los distintos géneros de la música, además de conceptualizar, distinguir y definir más claramente cada uno de ellos. Además, el uso de etiquetas puede actualmente dirigir el desarrollo de la nueva música al extremo de ayudar a cultivar el interés y la participación de la audiencia en los estadios iniciales de una tendencia.

Una de las clasificaciones más amplias de los géneros musicales es aquella que las divide en música culta, popular y tradicional o del folclor.

4.1.1 Música Culta

La música docta, académica, culta o selecta es uno de los tres grandes géneros en los que se puede dividir la música en general. Se trata de un término muchas veces impreciso pero profundamente arraigado e institucionalizado en la sociedad. El término como usualmente se lo conoce aparece por primera vez en el Diccionario Inglés de Oxford en el año de 1836; abarca todo tipo de consideraciones teóricas, estéticas y estructurales. Generalmente implica una larga tradición escrita, por lo que sus intérpretes, compositores, arreglistas y directores requieren de suelen tener años de formación en un conservatorio.

En Europa, la música docta tiene un importante desarrollo entre los años 1450 y 1950 aproximadamente. Tradicionalmente, y por razones pedagógicas y formales (ante el cáracter

extraordinariamente variable de la música clásica a lo largo de su historia), este período se ha dividido en cuatro etapas principales que permiten conocer mejor el contexto donde está inmersa cada obra: el Renacimiento, el Barroco, el Clasicismo y el Romanticismo musical.

No obstante, ha de notarse que la música clásica también se continuó desarrollando en la segunda mitad del siglo XX y puede ubicarse como Música clásica del siglo XX. La música académica de este tiempo puede hallarse también bajo el nombre de Música clásica contemporánea y en muchas otras culturas puede estar disponible bajo el nombre del país o cultura a la que pertenece, como por ejemplo, Música clásica india o griega.

Aretz (1997), manifiesta: "En cuanto a la música académica, difícilmente le llega al pueblo (…) Seeger, defendió el énfasis puesto en las tradiciones folklóricas y populares porque la música artística académica representa sólo aproximadamente el 2% de la actividad musical total en nuestra sociedad" (Seeger en Aretz 1997, p.257)

4.1.2 Música Popular

La música popular en cambio, se opone en varios aspectos a la música académica. Es un conjunto de estilos musicales que, a diferencia de la música tradicional o folclórica, no se identifican con naciones o etnias específicas. Por su sencillez y corta duración, no suelen requerir de conocimientos musicales elevados para ser interpretados y se comercializan y difunden gracias a los medios de comunicación de masas. Esta última afirmación es discutida desde muchos ámbitos de compositores e intérpretes y cada vez más tiende a pensarse a la música popular y la música culta como músicas de prácticas diferentes, si bien comparten muchas características de su lenguaje. Existen músicas populares que requieren habilidades musicales elevadas y por otro lado músicas cultas extremadamente sencillas. En general, puede decirse que la música culta viene de la música escrita en partituras y la popular de la tradición no escrita, sea ésta popular o profesional. En parte, el surgimiento de los medios masivos de difusión y el negocio de la música han contribuido a desdibujar los límites entre estas músicas.

Dicho brevemente, puede afirmarse que la música popular surge en Europa con la llegada de la Revolución industrial en el siglo XVIII, cuando la mejora tecnológica hace posible que los fabricantes puedan comenzar a producir instrumentos musicales en serie y a venderlos a un precio razonable, llegando así a la clase media.

Otro avance importante en el desarrollo de este tipo de música se produce en el siglo XIX gracias al fonógrafo de Edison y al gramófono de Berliner, que permiten al público en general grabar su propia música o escuchar la música compuesta por los demás sin necesidad de asistir a un concierto en directo. De hecho, a finales de los años veinte del siglo siguiente, muchos compositores prestigiosos e intérpretes populares ya habían efectuado múltiples grabaciones que pudieron difundir a través de otros inventos modernos de la época como la radio y, posteriormente, la televisión.

Pero no será hasta la década de los cincuenta cuando la música popular alcance realmente la divulgación que tiene hoy en día gracias al desarrollo del rock and roll y a la popularidad que alcanzaron las gramolas en los bares, pubs, cafeterías y restaurantes. Además, no tuvo que pasar mucho tiempo antes de que apareciesen en el sector nuevos géneros y subgéneros como la música pop, música electrónica, el heavy metal o el punk, hasta tal punto que actualmente los estilos musicales son tantos y tan variados, y las fronteras tan difusas, que es difícil saber cuando se está hablando de uno y cuando de otro.

4.1.3 Música tradicional

La música tradicional o música folklórica es el último de los tres grandes géneros musicales y se opone tanto a la música docta como a la música popular. Tradicionalmente se transmite oralmente de generación en generación al margen de la enseñanza musical académica como una parte más de los valores y de la cultura de un pueblo. Así, pues tiene un marcado carácter étnico que normalmente la hace difícil de comprender a escala internacional. No obstante, existen excepciones notables como el flamenco, la jota, el tango, la samba y, en general, todos los ritmos latinos que han mantenido cierta entidad propia con el tiempo. En los últimos tiempos se han agrupado en el género musical artificial conocido como músicas del mundo o en inglés *world music*.

Saber qué es la tradición y qué es lo tradicional en términos musicales, depende de quién hable y de quién escuche, porque todos nos manejamos a diario con un aprendizaje tradicional que no tiene nada que ver con la música que viene del fondo de los tiempos y se difunde sin el recurso de la notación, en forma oral. Hay una teoría, una armonía, un contrapunto, unas formas de composición y hasta una instrumentación

que hoy consideramos tradicionales, en contraposición a las nuevas técnicas de nuestros días. Hay formas de interpretación de las músicas del pasado que se consideran tradicionales, porque flotan por sobre las músicas impresas de los compositores más famosos y nos llegan a través de una cadena de maestros, el primero de los cuales aprendió con el autor cómo quería que ejecutara la obra. (Aretz 1997, p.256).

Sin embargo, existen algunas limitaciones de tipo más bien formales en el intento de dividir la música en categorías; que cada artista tenga su propia historia, su propio estilo y su propio modo de hacer las cosas, con lo que nunca es fácil poner etiquetas y muchas veces un mismo compositor puede ser clasificado a la vez en dos o más de ellas. Muchos artistas populares tienen una amplia formación musical, demuestran gran virtuosismo en sus interpretaciones y se preocupan poco por las ventas, relegándolas a un segundo plano. Del mismo modo la música folclórica está cada vez más extendida y más cerca de ser como la música popular, si bien todavía existen diferencias importantes.

4.2 Clasificación de los géneros musicales ecuatorianos

La música del Ecuador o música ecuatoriana son las diversas manifestaciones musicales surgidas en el ámbito de la república del Ecuador. Ésta incluye muchas clases de música tradicional y popular que han evolucionado a lo largo de la historia en el actual territorio ecuatoriano. Es relativamente poco lo que se sabe de la historia de la música ecuatoriana hasta antes del contacto con la cultura europea alrededor de 1534, pero básicamente los ritmos tradicionales ecuatorianos presentan influencia autóctona andino-amazónico, europea y africana.

La música en el Ecuador ha ido evolucionando a través del tiempo y en la actualidad los ritmos modernos foráneos como el tecno, el rock o el pop, también han ido fusionándose con ritmos autóctonos incorporando instrumentos electrónicos al acompañamiento musical tradicional ecuatoriano. De la misma manera, diversos géneros musicales foráneos tienen representantes en el Ecuador, acrecentando aún más la gama musical del país.

Los géneros musicales surgidos en el Ecuador tienen dos representantes principales reconocidos a nivel internacional: los pasillos y los sanjuanitos. En realidad la música ecuatoriana es muy

amplia y variada. Algunos otros géneros de la música ecuatoriana son: el albazo, la bomba, el pasacalle, el yaraví, entre otros, los cuales serán expuestos brevemente a continuación.

El pasillo. El pasillo surge en la Región Andina de Colombia en la primera década del siglo XIX como una adaptación del vals europeo, variación que determinó un cambio rítmico. El movimiento se hizo acelerado y hasta vertiginoso en su forma coreográfica. En Colombia, Ecuador y Panamá recibió el nombre de pasillo y en Venezuela conservó el de valse. La exigencia de su interpretación exigió una celeridad que puso en prueba a los bailarines más diestros y se convirtió en una "pieza de resistencia" en que un bailarín, después de tres o cuatro ejecuciones quedaba físicamente agotado. Era de rigor en los salones el uso del pañuelo en la mano para no impregnar de sudor a la dama, ya que se trataba, no de una danza suelta popular sino de un baile "cogido" en que la pareja estrechamente abrazada por la cintura debía girar velozmente muchas veces hasta provocar el vértigo; eran frecuentes los desmayos en estos saraos muy concurridos.

Su expansión hacia Centroamérica fue así: de Panamá pasó a Costa Rica y de este último a Nicaragua y a El Salvador. Así mismo, en Sudamérica pasó de Ecuador a ser popularizado en Perú.

En sus inicios el pasillo era solamente instrumental y su ejecución se basaba en los tres instrumentos "básicos" de la música andina: bandola, tiple y guitarra a veces complementados con violín. Posteriormente aparece el pasillo vocal que incluye letras de gran contenido poético e incluso son poemas musicalizados como es el caso del conocido "Mis flores negras" poema del colombiano Julio Flórez cuya versión musicalizada se atribuye al ecuatoriano Carlos Amable Ortiz o al mismo Julio Flórez.

Básicamente existen dos tipos representativos de pasillo:

- El pasillo fiestero instrumental, que es el más característico de las fiestas populares, bailes de casorios y de garrote, retretas y corridas de toros.

- El pasillo lento vocal o instrumental, es característico de los cantos enamorados, desilusiones, luto y recuerdos; es el típico de las serenatas y de las reuniones sociales de cantos y en aquellos momentos de descanso y nostalgia.

En Ecuador el pasillo recibió a su vez la influencia del "sanjuanito" y por ello el pasillo ecuatoriano es lento y melancólico. Pero a diferencia de los otros países en Ecuador el pasillo se convirtió en el símbolo musical de la nacionalidad. Según la investigadora Ketty Wong (2004), el pasillo ecuatoriano desde principios del siglo XX deja de ser un género festivo tocado en las retretas o en los salones y se vuelve canción con textos melancólicos que reflejan sentimientos de pérdida y de nostalgia, aunque existen textos que expresan admiración por los paisajes ecuatorianos , por la belleza de sus mujeres y la valentía de sus hombres y muchas veces estos pasillos en honor de una región o ciudad son más conocidos que los propios himnos como es el caso de el conocido "Guayaquil de mis amores" de Nicasio Safadi. Wong señala que en el Ecuador, debido a su capacidad de integrar y generar distintos significados entre distintos grupos sociales, étnicos y generacionales, el pasillo se ha convertido en la música nacional por excelencia.

Del pasillo en el Ecuador se puede concluir que sus orígenes son diversos, sin embargo, proviene ciertamente del vals europeo del siglo XIX y ha ido generando otras características muy relacionadas con la música y temas andinos. Indudablemente, en general, la popularización del pasillo ha desarrollado una imagen cultural ecuatoriana que actualmente continúa vigente. En este proceso evolutivo del pasillo, son varios los elementos de análisis a considerar, mencionamos algunos en el aspecto interpretativo, como la estilización de los acompañamientos, los giros armónicos que desencadenan mayor riqueza sonora, recursos más bien académicos.
Es posible afirmar también que los compositores de mediados del siglo XIX recibieron una gran influencia europea que se refleja en sus obras, mientras que los compositores nacionalistas buscaron soporte en los temas vernáculos e indígenas, algunos como Salgado, Espín Yépez y Guevara, adaptándolos a la música Académica y otros como Durán dándoles un giro sonoro muy personal, principalmente en el plano armónico.

El Sanjuanito. Es un género musical ecuatoriano de música andina. Muy popular a inicios del siglo XX, originario del Ecuador prehispánico. Es un género de la provincia de Imbabura. A

diferencia del pasillo es un género alegre y bailable que se ejecuta en las festividades de la cultura mestiza e indígena en Ecuador. Su molde sirvió de base para que muchos villancicos se adaptaran a su ritmo. También es escuchado en la zona sur de Colombia, en Nariño y Putumayo y en todo el norte del Perú.

Para otros el sanjuán es una transformación del huayno de Perú y Bolivia, como aporte de la invasión incásica, pero es posible creer también que este tipo de música era ya muy difundida en las regiones andinas desde mucho tiempo atrás, aún antes de la formación del imperio incásico.

Sobre el origen de su nombre, el musicólogo ecuatoriano Segundo Luis Moreno conjetura que se debió al hecho de que se danzaba durante el día que coincidía con el natalicio de San Juan Bautista, fiesta establecida por los españoles el 24 de junio que coincidía con los rituales indígenas del Inti Raymi.

Indudablemente el sanjuanito tiene origen prehispánico, destacando aquí un grado de influencia incaica traída desde Perú durante la expansión del Tahuantinsuyo. Las primeras muestras conocidas de este ritmo fueron interpretadas por el artista ecuatoriano Juan Agustín Guerrero Toro.

El sanjuanito se danza con un vestuario rojo de la comunidad del Natabuela provincia Imbabura. También alpargatas blancas, collares y sombreros de varios colores. A las canciones de la base indígena que se ejecuta con los instrumentos tradicionales de la música andina en la provincia de Imbabura se conocen como sanjuanes. Cuando el género se extendió a nivel nacional en la cultura mestiza se prefirió llamarlo como sanjuanito, que por lo general se interpreta con guitarra y se lo baila durante todo tipo de festividades.

A continuación se enlistan alfabéticamente otros géneros de la música ecuatoriana (Bueno,2008):

Aire típico. Género musical de danza con texto. Baile de pareja suelta. Zona inicial de difusión: sierra norte (proviene del repertorio de arpa indígena). Filiación directa con la rondeña, algunos los llaman cachullapis. Se lo utiliza hasta la actualidad.

Albazo. Género musical de danza con texto (significa alborada), metro binario compuesto 6/8. Baile de pareja suelta, se suele cantar a la madrugada. Anuncia las fiestas (Inicialmente los indígenas lo utilizaban para despertar a los novios al otro día de casados). La rítmica de base del albazo es la misma que la del yaraví, pero en otro tempo. El albazo tiene filiación (parentesco directo) con el capishca cuencano, el aire típico y es muy parecido a la bomba del Chota.

Alza que te han visto. Genero musical de danza con texto. Es posible que haya surgido en el siglo XVIII, alcanzando gran popularidad en casi todo el siglo XIX, se la conocía en el litoral y en el altiplano. Era una danza cantada. La música del alza se hallaba en tonalidad mayor, y solo el estribillo modulaba a tonalidad menor. Se interpretaba con el acompañamiento de la guitarra o el arpa.

Amorfino. Género musical de danza con texto. Muy difundido en épocas coloniales. En la región litoral los versos del amorfino tenían características de "contrapunto" o desafío acompañados por la guitarra, el acordeón o el rondín, que eran tocados por los contendores o por alguno de los expectantes.

Cachullapi. Género musical de danza con texto. Designación que aparece en la primera mitad del siglo XX. Fue el compositor Víctor Manuel Salgado Tamayo (siglo XX) el inventor del cachullapi. Para Segundo Luis Moreno (1882-1972) los cachullapis no son sino rondeñas en germen, o, lo subraya, la degeneración de las formas que se denominaron albazos y amorfinos.

Chilena. Género musical de danza con texto o instrumental. La zamacueca, danza que trascendió del Perú a las regiones andina y litoral del Ecuador y probablemente a Chile, en donde se la reconoce como baile nacional. Fue escuchada por los viajeros del siglo XIX entre las clases

populares. En Ecuador la zamacueca, tras un proceso tomó el nombre de chilena El ritmo de acompañamiento es idéntico al que usa Chile en su canción nacional.

Danzante y Yumbo. Géneros musicales de danza. Tienen orígenes prehispánicos y su localización está centrada en la región andina (danzante) y oriental del Ecuador (yumbo). Inicialmente el danzante tuvo la rítmica actual del yumbo y viceversa. A principios de los años sesenta se establece la rítmica que actualmente los diferencia.

Fox incaico. Género musical canción. Su nombre proviene del fox trot, que significa "trote del zorro" y que es una especie de ragtime norteamericano, que data de la primera década de este siglo. Producto del influjo de las músicas extranjeras que se conjugaron con elementos musicales ecuatorianos desde la segunda década de este siglo. También aparecieron otras combinaciones, tal es el incaico, yaraví shimmy incaico. También en el Perú se puede hallar el fox incaico.

Pasacalle. Género musical de danza con texto. El pasacalle ecuatoriano tiene relación directa con el pasodoble español, con la polca europea y el corrido mexicano. Surgió a principios de este siglo, pero se fue gestando desde el siglo anterior. Es un baile de mucho movimiento y callejero, de carácter social. Se lo encuentra en todo el país, en homenaje a provincias, ciudades, poblados e incluso barrios, se las considera como "segundos himnos".

Pasodoble. Género musical de danza con texto o instrumental. Contribuye a la configuración del pasacalle ecuatoriano. A comienzos de siglo un gran número de pasodobles era titulados con nombres de hombres, o a altas dignidades políticas o personas representativas dentro del país. Existió una versión de pasodoble fúnebre, más emparentado con la marcha fúnebre y, además, otra cuya traducción al inglés era two step.

Tonada. Género musical de danza con texto. La tonada tiene un ritmo de base que se desarrolla a partir del danzante. Su base rítmica es similar al de la chilena, pero la tonada en la mayoría de los casos se escribía en tonalidad menor y la chilena en mayor.

Vals. Género musical de danza con texto. Derivación de los valses europeos que llegaron a América en los siglos XVIII y XIX. En el Ecuador se compusieron numerosos valses para baile, inicialmente de salón, el pueblo les dio características más regionales y poco a poco se fueron constituyendo en valses criollos.

Villancico. Repertorio musical. En el Ecuador se asentó el alegre festejo navideño con la presencia de los nacimientos y los villancicos, estos últimos en dos manifestaciones: villancico religiosos, académico, compuesto por los religiosos de los monasterios y conventos y el villancico popular por compositores del pueblo. La fisonomía regional que alcanzó el villancico se manifiesta en sus denominaciones: villancico, aguinaldo, tono de Niño (Cuenca, Loja), Chigualo (litoral ecuatoriano). En nuestro país contamos con villancicos en géneros de sanjuanito, albazo, chigualo, fox incaico, pasillo, etc.

Yaraví. Género-canción indígena de origen precolombino y género-canción de los mestizos ecuatorianos, peruanos y bolivianos. "harawi=haravi=yaraví". Canción melancólica de movimiento lento "cantar dulce y melancólico de los indios". Existe un parentesco directo entre los tristes y el yaraví, para los mestizos "nada se puede igualar a la dulzura melodiosa de algunos de sus tristes, o aires melancólicos". En la parte final de algunos yaravíes se introduce un albazo o una tonada, en movimiento allegro. Para Luis H Salgado, el yaraví es una balada indo-andina, que se presenta de dos maneras: el indígena (binario compuesto, 6/8) y el criollo (ternario simple, 3/4).

En seguida, una tabla de los géneros musicales mestizos ecuatorianos:

CANCIONERO MESTIZO ECUATORIANO

Julio Bueno. 2002

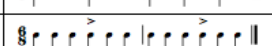
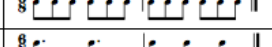
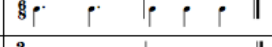
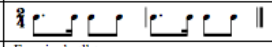
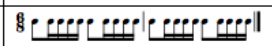
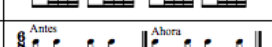
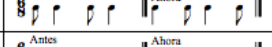
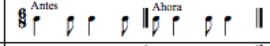
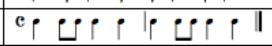
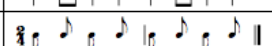
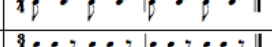
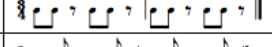
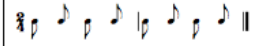
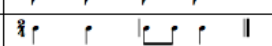
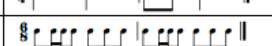
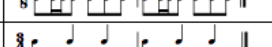
GENERO	FUENTE	METRO	RITMICA DE BASE	USO / OCASION	DIFUSION	PARENTESCO	ORIGEN	EPOCA
Aire Típico	Danza con texto	Binario compuesto (6/8 3/4)		Baile de pareja suelta	Sierra norte	Alza, rondeña, cachullapi	Arpa indígena	mediados s.XIX hasta hoy
Albazo	Danza con texto	Binario compuesto (6/8)		Baile de pareja suelta Anuncia fiestas al alba	Sierra	Capishca, bomba	Ají de queso, costillar y yaraví	mediados s.XIX hasta hoy
Alza	Danza con texto	Binario compuesto (6/8 3/4)		Baile de pareja suelta	Costa y sierra	Aire típico	1. 1. 1 1 1 español	3/4 s.XVIII a 2/3 s.XX
Amorfino	Danza con texto	Binario simple (2/4)		Baile de pareja suelta Contrapunto o desafío	Montubios costa	Habanera	Contradanza europea	s.XVIII hasta 1/3 s.XX
Cachullapi	Danza con texto	Binario compuesto (6/8)	Especie de albazo	Baile de pareja suelta	Sierra	Albazo, rondeña	Víctor Salgado	s.XX
Chilena	Danza instrumental y vocal	Binario compuesto (6/8)		Zapateado	Sierra	Cueca	Zamacueca chilena	s.XIX a s.XX
Danzante	Danza	Binario compuesto (6/8)		Danza en sus orígenes Actualmente canción	Región andina	Yumbo	Prehispánico	s.XV? hasta hoy
Yumbo	Danza	Binario compuesto (6/8)		Danza en sus orígenes Actualmente canción	Andes y amazonía	Danzante	Prehispánico	s.XV? hasta hoy
Fox Incaico	Canción	Binario (4/4)		Canción	Sierra y costa	Rag time, shimmy incaico	Fox trot	desde primera década s.XX
Pasacalle	Danza con texto	Binario simple (2/4)		Baile de pareja agarrada Himnos locales	Todo el país	Pasodoble español	Pasodoble, polka, corrido	finales s.XIX
Pasillo	Danza, luego canción	Ternario simple (3/4)		Pareja agarrada, canción	Todo el país	Vals venezolano, pasillo colombiano	Vals europeo y bolero español	mediados s.XIX hasta hoy
Pasodoble	Danza instrumental y vocal	Binario simple (2/4)		Baile de pareja agarrada	Todo el país	Pasacalle, polca, corrido mexi . two step	Pasodoble español	s.XIX hasta hoy
Sanjuanito	Danza con texto	Binario simple (2/4)		Grupos y pareja suelta	Región andina	Huayno	Preincásico o incásico	¿? hasta hoy
Tonada	Danza con texto	Binario compuesto (6/8)		Baile de pareja suelta y agarrada	Sierra	Chilena	Danzante, zamacueca chilena	s.XVIII-XIX? hasta hoy
Vals	Danza con texto	Ternario simple (3/4)		Baile de pareja agarrada	Todo el país	Vals venezolano, vals peruano, pasillo	Vals europeo, vals criollo	s.XVIII hasta hoy
Yaraví	Canción	Binario compuesto (6/8) (indígena)		Canción vocal	Región andina	Tristes	Danzante	¿? época precolombina
	Instrumental	Ternario simple (3/4) (mestizo)		Canción instrumental	Región andina	Rondeña	Yaraví indígena	mediados s.XIX hasta hoy

Tabla No. 2: ***Cancionero mestizo ecuatoriano*** (Bueno, 2008).

Para esta propuesta se ha tomado una muestra de la diversidad musical del Ecuador. Al ser esta propuesta una guía de carácter colaborativo y de interaprendizaje, se perfilan algunos recursos para el docente como ejemplos de lo que él podría traer a colación mientras desarrolla el presente módulo. La intención no es asignar tareas concretas e infinitas sobre lo que el docente puede realizar en el aula, sino abrir una ventana para la investigación y la motivación de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje para incluir cada vez más los elementos circundantes y más alejados de la cultura.

Entre algunos de los compositores citados para efectos de esta propuesta se encuentran:

- Académica Contemporánea

    - Luis Humberto Salgado
    - Gerardo Guevara

    - Julián Pontón
    - William Panchi
    - Leonardo Cárdenas

- Popular: Rock, Jazz Fusión
    - Ivis Flies
    - David West
    - Daniel Mancero

- Popular y Tradicional
    - Gerardo Arias
    - Julio Bueno

Es importante considerar que en la actualidad podría constituirse como un nuevo género aquel denominado como *fusión*. En el Ecuador la música actual presenta varios compositores y agrupaciones musicales que han recurrido a este recurso para generar nuevas propuestas y llegar de esa manera a otros públicos. De modo estricto podrían clasificarse dentro del género de la música popular, sin embargo, la manera de asociar varios géneros tradicionales ecuatorianos con otros populares y con elementos también de la música académica contemporánea, hace difícil la tarea de enmarcarlos dentro de un determinado grupo.

La historia de la música en el Ecuador sin duda es un reflejo de la historia de su gente y de sus épocas, que ha sido marcada principalmente por las situaciones sociales atravesadas y que sin duda se relacionan con el panorama mundial de la expresión musical. Cada pionero deja su huella para el siguiente en incursionar en un género, un estilo o una nueva propuesta. Lo más importante no es el dominio de este tema sino la reflexión que permite al ecuatoriano sobre cuán lejos o cuán cerca percibe su realidad de esta historia.

II. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

1. EL PROBLEMA

Son conocidos los beneficios de la estimulación musical a nivel de desarrollo integral en edad temprana, sin embargo, de acuerdo con investigaciones, en el país no se ha generalizado la importancia de la formación de profesionales en esta área de la educación. A continuación se presentan varias investigaciones ligadas al tema, para brindar una perspectiva amplia de lo que ocurre con la educación musical en el Ecuador a nivel de formación en música ecuatoriana.

En el artículo del diario El Comercio titulado "La música nacional, con poca acogida" del 17 de septiembre del 2008 se realiza un breve análisis del panorama de la educación musical en el país con respecto a la música ecuatoriana, el artículo dice lo siguiente:

> Las instituciones musicales tienen una limitada enseñanza de nuestros ritmos. Los programas incluyen pocas materias al respecto. Son pocos los esfuerzos para que la música nacional persista en el escenario ecuatoriano. Esto se evidencia más en el plano académico. Las escuelas y conservatorios no tienen un pénsum establecido que considere a la música nacional en su verdadera dimensión.
>
> Qué se ofrece: En el Conservatorio Nacional de Música se creará un departamento de investigación, análisis y creación de la música ecuatoriana. En Mozarte se dictan conferencias con invitados, como el investigador musical Pablo Guerrero. En Ambato, en el conservatorio de música La Merced, el programa de estudios no incluye música ecuatoriana.
>
> El único colegio donde se estudia música nacional y andina es el Ulpiano de la Torre, cantón Cotacachi, en Imbabura. Según su rector (e), Marcelo Andrade, los estudiantes de cuarto, quinto y sexto años reciben tres horas diarias de la materia denominada Historia de la Música Ecuatoriana. "Esta asignatura es parte del programa académico y en esta aprenden música ecuatoriana por épocas, los representantes de los diversos géneros, las melodías y composiciones, las letras y sus simbolismos y significados".

William Panchi, director académico del Conservatorio Nacional de Música, señala que la institución se encuentra en un proceso de revisión de la malla curricular. "Es muy importante darle la importancia que nuestra música se merece". El departamento elaborará textos y lecturas de música ecuatoriana. Actualmente, existe la cátedra de Historia de la música ecuatoriana, en la cual se estudian ritmos ecuatorianos como el pasillo, el albazo, el sanjuanito, además de compositores de este siglo como Luis Humberto Salgado, Sixto María Durán y Gerardo Guevara, ente otros. El departamento de la música ecuatoriana, latinoamericana y folclor se encarga del estudio de la música en general; afroecuatoriana, amazónica, y de todas las etnias.

Los conservatorios privados, como el Franz Liszt, no tienen una oferta académica de música nacional específica. Sin embargo, según Felipe Cisternas, profesor de composición, se revisa tanto a los compositores contemporáneos nacionales como a los extranjeros. Aníbal Landázuri, director de Mozarte, subraya que allí sí se estudia Historia de la Música del Ecuador. En esa materia se analiza la prehistoria de la música, desde la perspectiva arqueológica y la música de la Colonia, además de las líneas de los compositores de música indígena autóctona, campesina y de la Costa.

En Cuenca, la música ecuatoriana se estudia en los niveles técnico y tecnológico del Conservatorio José María Rodríguez. No en los tres primeros años del inicial. Para su director, Eddy Ortega, con los niños no se trabaja por la complejidad que tiene esta música. En Guayaquil, la música nacional es estudiada por los alumnos de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), cuenta Martha Rizzo, directora de la Facultad de Artes. En este centro de estudios superiores se ofrecen dos licenciaturas, una en Música Clásica y Contemporánea y otra en Producción y Composición Digital. En dos de los cinco niveles de la primera carrera se aprende música ecuatoriana. En la segunda, se estudia en un nivel de 48 horas. En el país hay oferta académica, pero no alcanza. En muchos institutos solo se enseña a interpretar nuestra música, mas no su creación.

El panorama sobre la formación de educadores musicales con conocimientos y dominio de los géneros musicales ecuatorianos pretende ser esclarecido de alguna forma mediante la investigación de campo para ser tratado a mayor profundidad y generar una propuesta de estudio acorde a las necesidades de los profesionales que trabajan en el medio educativo.

Fue necesario partir de una investigación de campo para recabar información sobre las condiciones y estado actual de la educación en este ámbito, datos a ser considerados en la propuesta de diseño de un módulo de interaprendizaje y en la profundización de la investigación teórica en sus componentes. La investigación teórica supone proporcionar la información necesaria para comprender los objetivos del módulo y los contenidos que lo estructuran.

No son objeto de estudio de esta investigación la educación musical en el nivel básico u otros niveles además del inicial, ni la musicoterapia.

La investigación por lo tanto, consistió en determinar el nivel de conocimientos adquiridos durante la formación profesional de los docentes, su experiencia en este campo, el uso de la música ecuatoriana como recurso para desarrollar las habilidades musicales de los niños y niñas en educación inicial con una muestra de 50 docentes de nuestro medio y el interés que podrían manifestar por este tipo de propuesta. La información fue obtenida a través del instrumento de la encuesta a sin de cumplir con este propósito.

2. OBJETIVOS

General

Diseñar un módulo de interaprendizaje sobre estimulación del desarrollo musical con un enfoque desde la música ecuatoriana y dirigida a docentes de educación inicial.

Específicos

- Examinar las fuentes correspondientes a educación inicial, estimulación adecuada, psicopedagogía musical inicial y los principales géneros musicales ecuatorianos.
- Recoger información sobre la situación actual del contexto educativo en el ámbito musical local a través de una investigación de campo.

- Diseñar un módulo de interaprendizaje para docentes de educación inicial con una propuesta de estudio de estimulación musical adecuada con un enfoque desde la música ecuatoriana.

OBJETIVOS DE HIPÓTESIS E INVESTIGACIÓN

El objetivo general es evaluar el nivel de un grupo de profesores con respecto al uso de recursos musicales ecuatorianos en su labor docente en educación inicial. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Explicar en qué consiste la educación inicial y la estimulación adecuada.
- Explicar el desarrollo evolutivo de los niños de 2 a 5 años.
- Explicar las características de la psicopedagogía musical.
- Explicar las características de algunos géneros musicales ecuatorianos.
- Realizar una investigación para determinar la pertinencia de la elaboración de un módulo de interaprendizaje para docentes.
- Diseñar el módulo con un enfoque en la música ecuatoriana.

La hipótesis propuesta para la investigación es la siguiente: Los docentes de educación musical que han tenido experiencia en el nivel inicial, poseen una formación insuficiente en el manejo de recursos musicales ecuatorianos por lo que no hacen uso de este tipo de recursos para el desarrollo de habilidades musicales. En definitiva, se encuentran de cierto modo limitados en el manejo de los recursos musicales ecuatorianos para estimular adecuadamente el desarrollo de habilidades musicales en los niños y niñas de 2 a 5 años.

3. MÉTODO

3.1. Material y Métodos

- **Métodos**

Genéricos: deductivo-inductivo y analítico-sintético.

Específico: no experimental, transeccional-descriptivo.

- **Tipo de investigación**

Descriptiva. Caracteriza los aspectos fundamentales de los componentes de la propuesta.

- **Técnicas e Instrumentos**

-Técnicas de Investigación Documental: bibliográfica, hemerográfica y de archivos digitales.
-Técnicas de Investigación de Campo: observación directa de tipo intensiva mediante entrevista y encuesta.
-Instrumentos: guía de la entrevista a ser aplicada a informantes calificados sobre su perfil en lo que respecta a conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes musicales.

- **Procedimiento**

Primero se aplicaron las técnicas de investigación documental, se aplicaron los métodos genéricos y específicos y finalmente se llega a la descripción. Luego se realizó la investigación de campo y se aplicaron los métodos mencionados nuevamente para llegar a otras caracterizaciones.

El procedimiento para la ejecución de la investigación consistió en aplicar los instrumentos a la muestra de docentes, en la tabulación y análisis de los datos y resultados, la investigación bibliográfica y el diseño del módulo.

3.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio llevado a cabo para la presente disertación, es una investigación teórica aplicada de tipo descriptiva, ya que es un trabajo de investigación que a partir de los conocimientos de la psicología explica fenómenos de una realidad concreta. Una vez obtenidos los resultados de las encuestas, se procedió al análisis de los resultados. Estos datos suponen proporcionar información sobre el nivel de conocimientos de los docentes.

3.3 Población

50 docentes de educación musical en el nivel inicial de nuestro medio.

3.4 Recolección de la información

Las técnicas que requiere la investigación para la recolección de datos tanto bibliográficos como de campo son los siguientes:

i. Investigación bibliográfica: revisión de textos bibliográficos y otras fuentes de consulta para la elaboración teórica de la disertación.

ii. Entrevista: Situación de consulta a profesores mediante encuesta.

Las técnicas de análisis de la información; los procedimientos lógicos, matemáticos o informáticos que fueron útiles para procesar los datos y verificar la hipótesis son los siguientes:

i. Tabulación de resultados; sistematización de la información en documentos informáticos.

ii. Cuadros de análisis: los resultados son analizados mediante cuadros que permiten la observación de las características y perfil docente respecto del tema de la investigación.

3.5 Procedimiento de diagnóstico

Para este procedimiento se parte de la evaluación de la muestra mediante la encuesta.
Indicadores: Puntajes altos en los criterios establecidos reflejan conocimientos, dominio, experiencia e interés en el tema.

3.6 Plan de análisis de datos

Para analizar y sistematizar los datos, se establecieron pasos a seguir en el curso de la investigación:

- Organización del material siguiendo los objetivos y temas de la tabla de contenidos.
- Transcripción a documentos de la información obtenida.
- Análisis.
- Estudio crítico de los datos.

RESULTADOS escala de 1 a 5	1=NO o nunca	2=poco o casi nada	3=parcial. te o a veces	4=bastante o con frecuencia	5=SÍ , mucho o siempre		
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	*promedio*	*ÁREA*
pregunta 1	8	23	13	6	0	**2,48**	**p1** FORMACIÓN
pregunta 2	0	2	12	15	21	**3,93**	**p2** EXPERIENCIA
pregunta 3	5	21	15	7	2	**2,95**	**p3** RECURSOS
pregunta 4	0	0	0	4	46	**4,89**	**p4** INTERÉS

Tabla No.3: Resultados

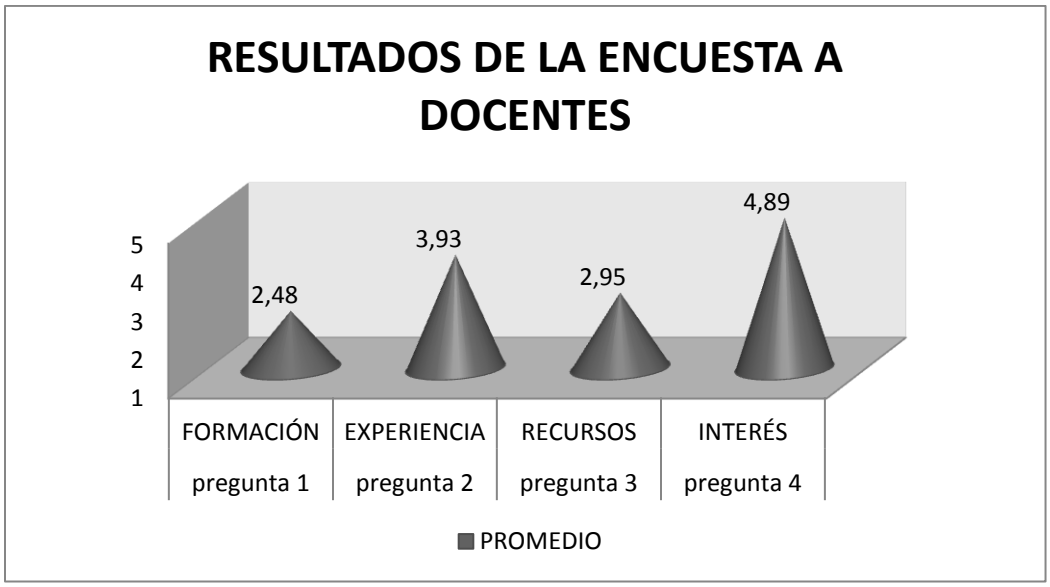
Tabla No.3: Moda, Mediana y Media

moda:	**2**	**5**	**2**	**5**
mediana:	**2**	**4**	**2**	**5**
MEDIA:	*2,48*	*3,93*	*2,95*	*4,89*

Tabla No.4; Número de respuestas por pregunta

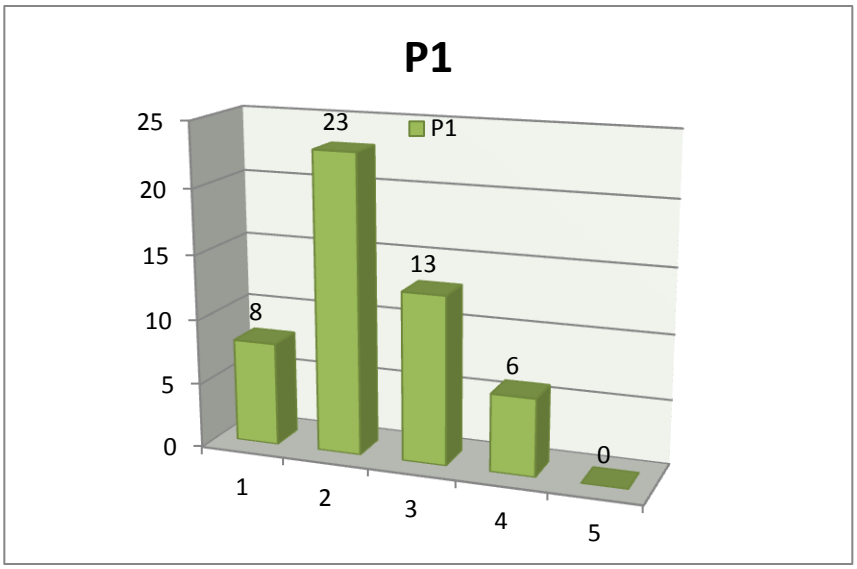
Valor	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
1	8	0	5	0
2	**23**	2	**21**	0
3	13	12	15	0
4	6	15	7	4
5	0	**21**	2	**46**

Gráfico No. 3: Promedio por pregunta



1. Durante mi proceso académico profesional he recibido formación en los géneros de música ecuatoriana..

FORMACIÓN



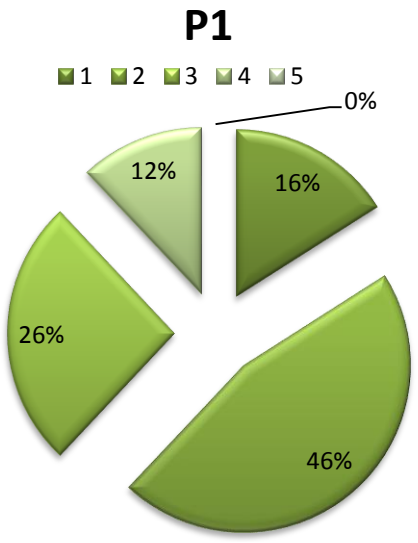
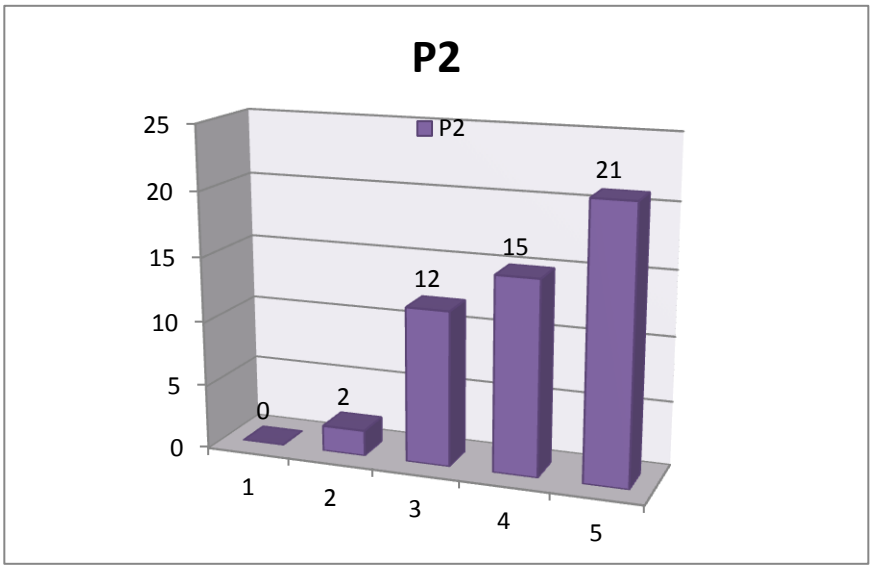


Gráfico No. 4: Estadística del campo FORMACIÓN

2. En mi experiencia como docente he trabajado con niños de 2 a 5 años de edad..

EXPERIENCIA



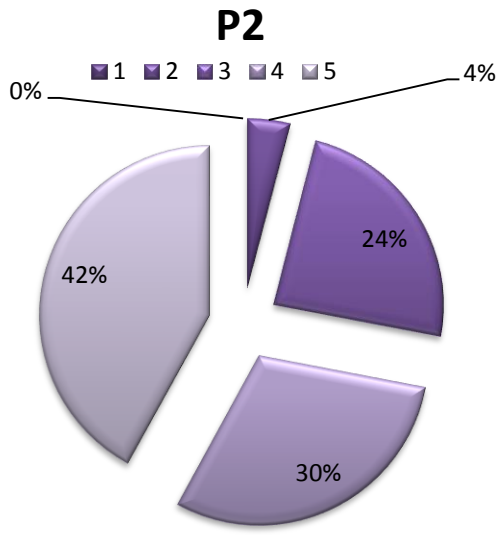
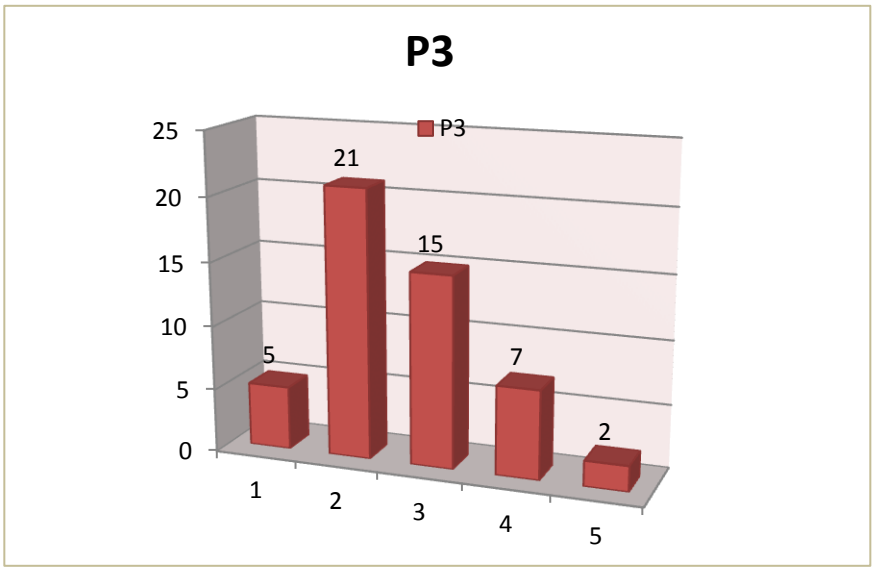


Gráfico No. 4: Estadística del campo EXPERIENCIA

3. En mi labor como docente empleo recursos musicales ecuatorianos e incluyo géneros de la música ecuatoriana en la enseñanza..

RECURSOS



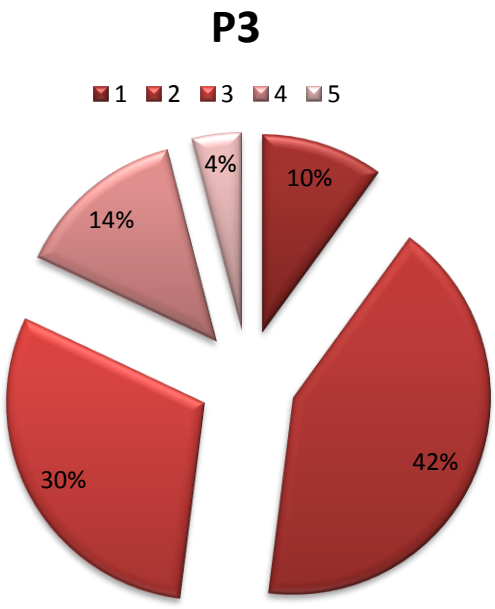
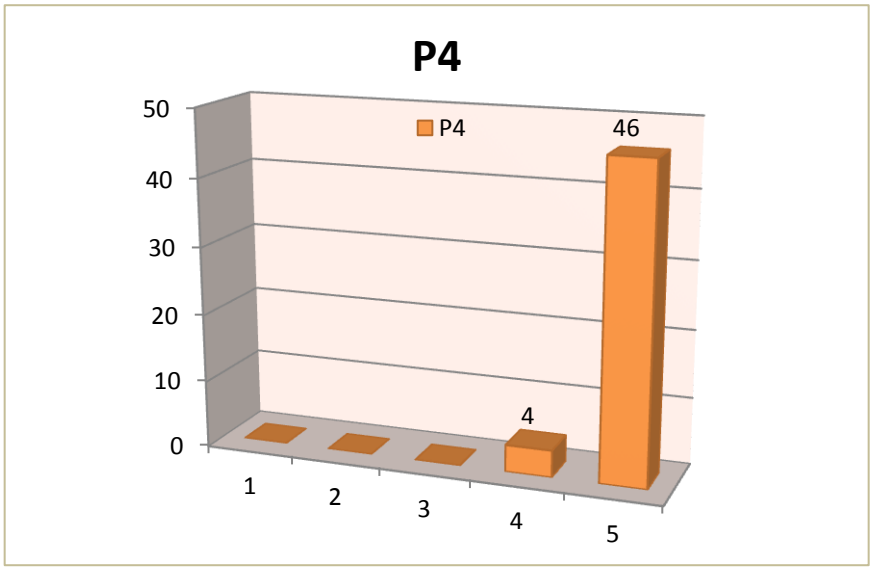


Gráfico No. 4: Estadística del campo RECURSOS

4. Me gustaría, me interesa y me motiva aprender cómo emplear de manera adecuada este tipo de recursos en mi labor docente..

INTERÉS



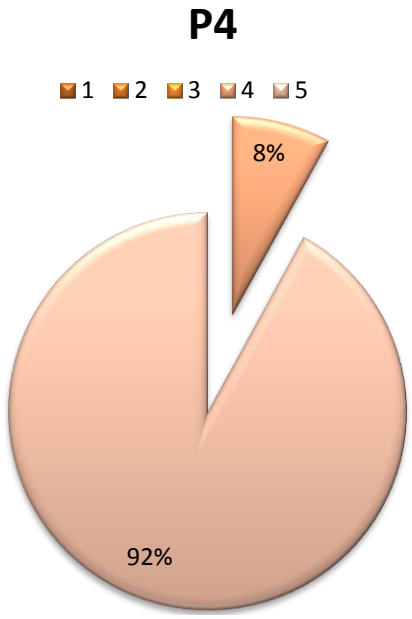


Gráfico No. 4: Estadística del campo FORMACIÓN

5. DISCUSIÓN

Formación

La formación académica de los profesionales en este campo es insuficiente, tanto en lo que respecta al manejo de herramientas para incorporar estos recursos en su labor docente, como para efectuar propuestas de investigación y generar programas o alternativas que incorporen el acercamiento educativo apropiado basado en información científica y los recursos que la música ecuatoriana ofrece. En definitiva, es una realidad el que en nuestro medio, los espacios donde se aprenden y evalúan programas de estimulación musical temprano que incluyan recursos musicales ecuatorianos son limitados. Por ende, los espacios donde se oferte este tipo de acercamiento con niños de 2 a 5 años también son escasos y en el caso de haberlos. Este hecho se debería al interés particular de ciertos docentes por implementar este tipo de propuestas y nutrir su labor pedagógica. Sin embargo, no son el reflejo de una práctica común y generalizada.

Experiencia

Los docentes encuestados afirman tener experiencia en educación inicial. Es decir, que pese a la práctica docente, la actualización y formación continua en estos temas no son ofertadas a los profesionales, y se mantienen desempeñando su rol docente desde los parámetros que han aprendido en su formación básica. Es probable que conozcan en mayor grado los principios de la educación inicial por el tiempo en el que se desenvuelven en estos espacios; sin embargo, la capacitación en lo que respecta a psicopedagogía musical es mucho más compleja de cristalizar por los escasos profesionales que se encuentran disponibles en el medio.

Recursos

El uso de recursos musicales ecuatorianos podría ser limitado por cuanto existe un alto desconocimiento de su introducción en el aula de preescolares. Adicionalmente, persiste el debate de cuáles son los recursos musicales más idóneos para el niño y de cuál es la música de calidad que pueda estimularlo. Como se ha podido apreciar a lo largo de la investigación, el papel de la cultura en la formación auditiva del niño y su aprendizaje social, son la base de su construcción personal del mundo, y principalmente de su mundo afectivo y sonoro.

Otro análisis pertinente en este sentido, parte del concepto de identidad de los ecuatorianos, bien podría ser que, en realidad, durante el proceso del adulto que luego asume el rol de educador, no se fomentaron los espacios para la difusión de la propia música, ni se vincularon los aspectos afectivos y asociativos a las manifestaciones culturales del entorno. Es tarea entonces del educador el promover su cultura para la generación del sentido de identidad y pertenencia, no sólo porque las raíces se cimenten sino por el valor intrínseco de nuestra música que posee características únicas e invaluables estética y pedagógicamente hablando.

Interés

Hemsy de Gainza (2004), manifiesta que los docentes en el área de educación musical *siempre están deseosos de aprender nuevos recursos para aplicar en el aula, además de recibir materiales, técnicas e ideas que les ayuden a optimizar su trabajo.* A través de esta pequeña investigación de campo ha sido posible evidenciar que efectivamente existe un interés y motivación de los docentes por ampliar sus perspectivas y elevar a un nivel más alto la calidad docente. Conscientes quizás de su influyente poder sobre el desarrollo integral o sobre la formación potencial de un músico o público, el docente demuestra creciente interés por revalorizar su función de mediador entre el arte y el público, entre el sujeto que aprende y las herramientas para su aprendizaje, entre la cultura y la educación.

En vista de todos los criterios expuestos, es posible afirmar que la pertinencia de la presente propuesta es válida y acertada, de efectuarse contará con la participación y acogida quizás de muchos profesionales y ampliará los horizontes de su práctica educativa.

III. PROPUESTA DE DISEÑO DEL MÓDULO

1. Metodología

La metodología de interaprendizaje para el trabajo académico parte de la relación recíproca del educando y facilitador, que ocurre a lo largo del proceso educativo. El interaprendizaje supone que la adquisición y desarrollo de nuevas destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes suceden en un contexto colaborativo y compartido.

Por interaprendizaje se define la acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas, empleando cualquier medio de comunicación, con el propósito de influirse positivamente y mejorar sus procesos y productos de aprendizaje. La interacción dinámica que sostiene un tutor con el estudiante o un grupo de estudiantes desencadena una relación de intercambio existencial. La interacción entre pares, en el sentido pedagógico, favorece la óptima relación de los estudiantes entre sí, dando lugar a la cooperación participativa y creativa, la expresión de la máxima capacidad de la autonomía personal y a la ayuda continua.

Un módulo de enseñanza es una propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para que el alumno/a desarrolle unos aprendizajes específicos en torno a un determinado tema o tópico. Los componentes instructivos básicos del módulo son los objetivos de aprendizaje, los contenidos a adquirir, las actividades que el alumno ha de realizar y la evaluación de conocimientos o habilidades. Por ello, los textos cuentan con las respectivas guías de trabajo donde se detallan las actividades que el estudiante deberá realizar para la integración y uso de los nuevos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes. El enfoque, que se refiere fundamentalmente a los recursos, está dado desde la música ecuatoriana, a fin de brindar otra posibilidad en el acercamiento musical temprano.

Considerando la modalidad, la metodología se basará ya sea en explicaciones u orientaciones fundamentadas en la lectura de textos, lo cual servirá de base para el trabajo autónomo. Se realizarán discusiones para asegurar la comprensión y las aplicaciones de los temas, para lo cual el aporte personal de cada estudiante es primordial.

- **EVALUACIÓN:**

- Participación en discusiones	20%
- Trabajo autónomo	40%
- Propuestas de Aplicación	40%

Para la aprobación final del módulo se aplicará la normativa de calificación sobre 100 puntos y es necesario alcanzar el 60% del valor total para su aprobación.

2. Estructura

a. Portada
b. Índice
c. Introducción
d. Metodología
e. Unidades y Objetivos

- **UNIDAD 1: Estimulación adecuada y Educación inicial**
- **UNIDAD 2: El desarrollo de los 2 a los 5 años**
- **UNIDAD 3: Psicopedagogía Musical**
- **UNIDAD 4: Recursos musicales ecuatorianos**
- **PROPUESTA PARA DOCENTES**

f. Lecturas complementarias
g. Guías de trabajo

3. Temáticas

- Estimulación adecuada y Educación inicial
- El desarrollo de los 2 a los 5 años
- Psicopedagogía Musical
- Recursos musicales ecuatorianos
- Propuesta para Docentes de Educación Inicial sobre estimulación adecuada del desarrollo musical empleando recursos musicales ecuatorianos.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA PARA DOCENTES

Aplicación de teorías y métodos de la estimulación musical en educación inicial

Para la propuesta se han enfatizado ciertos referentes a lo largo de la investigación. Conviene en este último punto de las consideraciones teóricas resaltar nuevamente algunos de ellos:

- Fundamentos de la Educación Inicial y la Estimulación Temprana.
- Principios de la Filosofía del Respeto.
- Importancia del estudio de la psicología evolutiva.
- El valor del juego en el desarrollo y la metodología lúdica para el acercamiento adecuado.
- Fundamentos de la psicopedagogía musical: aprendizaje centrado en el niño, métodos activos y creativos de la educación, la pedagogía constructivista y el aprendizaje significativo, el aprendizaje social.

En este apartado, adicionalmente se exponen:

- Las 5 actividades musicales claves o áreas del desarrollo musical.
- El enfoque pluralista, que parte de las herramientas de la cultura e incorpora recursos actuales en la propuesta.

El interaprendizaje, como activador de nuevas propuestas para el perfeccionamiento docente, constituye la base metodológica del tratamiento de estos elementos teóricos y prácticos.

1. Ejes de la propuesta

1.1 Los métodos activos y la construcción musical

Para la enseñanza de la música hay que apostar por los métodos activos. El descubrimiento personal por parte de los niños es fundamental para evidenciar los conocimientos musicales. Debe ser un espacio donde se sientan relajados y a la vez inquietos por jugar con la música. No debe imponerse ni presentarse al niño como una actividad exigente y estresante, por el contrario, debe resultarle atractivo pues no se trata de formar grandes profesionales de la música si no de crear una actitud favorable hacia ella y despertar el interés y motivación en los niños (Regidor 2003).

Hemsy de Gainza (2002) sintetiza la preocupación del pedagogo contemporáneo, en relación al proceso educativo musical, en que éste se realice desde adentro, es decir, proyectándose de dentro hacia fuera. Sintetiza además la responsabilidad en rescatar e integrar todos los aspectos musicales e individuales descuidados por la educación tradicional, tales como la educación del oído o la creatividad.

Es posible recapitular estas y otras consideraciones sobre la metodología, así como sobre los parámetros de la música que pueden ubicarse dentro de tres bloques para la construcción musical, entendidas en el sentido constructivista que plantea la pedagogía cognitiva descrita anteriormente. Refiriéndonos a los objetivos y contenidos con énfasis en la música es importante brindar los apoyos idóneos para la construcción de estos bloques musicales, por lo que considerar estas tres categorías de la música es necesario para incluirlas en la exploración durante la clase.

Estos bloques están constituidos por:

Elementos: Tempo, Timbre, Armonía, Intensidad;
Sintaxis: Compás, Triada, Tonalidad, Nota fundamental; y
Estructura: Patrón, Frase, Secuencia, Forma.

Con la exploración activa de estos 3 bloques fundamentales, se determinan reglas y atributos de la música, para lo que se seleccionan los objetivos focales de cada actividad y su recurso. Este acercamiento refleja los aspectos musicales esenciales de manera sencilla, acorde las habilidades y posibilidades de los niños y niñas en edad temprana. Al respecto, con frecuencia surge la cuestión de la lectura musical en esta etapa y es ampliamente conocido, de acuerdo con el método Suzuki y corroborado con Willems (2001) que al igual que en la adquisición de una lengua, primero es necesario ser estimulado auditivamente y luego dar paso a la lectura.

Existen además varias consideraciones psicopedagógicas para el acercamiento adecuado que van desde los aspectos más formales hasta los detalles más sutiles. A continuación se presentan algunas prácticas que facilitan el manejo de la clase y están ligadas a los principios de la filosofía del respeto y otros aspectos de la psicopedagogía musical mencionados.

- Desarrollar las habilidades receptivas-expresivas: El propósito de esta consideración es nutrir las habilidades musicales expresivas sin forzar el desarrollo individual. El desarrollo musical es como el desarrollo del lenguaje, necesita de inmersión. De aquí se deriva la importancia de cantar la gran parte del tiempo, empleando especialmente terceras menores en la melodía ya que su imitación es sencilla en esta etapa, y modelar los comportamientos, como se había mencionado al inicio, pues complementan el desarrollo de destrezas y áreas de manera simultánea.

- *Ir de lo simple a lo complejo*: *Menos es más,* parte de la teoría base del Constructivismo cuya razón de ser radica en brindar pocos pero claros estímulos. Es importante *separar y simplificar* los componentes principales de las actividades. *Ir del movimiento no locomotor al locomotor* para facilitar el balance y la coordinación. *Modelar,* usar una palabra repetida varias veces que puede coincidir con el pulso del compás.

- *Cada actividad es un proceso* y necesita de introducción, desarrollo y cierre. Es necesario *despertar la curiosidad y conocimiento previo* para llegar al clímax de la actividad. Luego retirar elementos para el cierre y propiciar el ambiente adecuado para la siguiente actividad.

- *La repetición es la base de la rutina:* El establecimiento de rutinas es fundamental para el manejo de grupo ya que propician un ambiente de seguridad y estabilidad en el niño o niña como se ha dicho. Además facilita las *transiciones* de una actividad a otra, considerando los períodos de atención de los niños en estas edades.

1.2 Competencias musicales

En general, existen varias consideraciones que hacerse para la incorporación de competencias en los nuevos modelos educativos: Es importante saber en qué se apoyan para su desarrollo. Hacer un desarrollo curricular atendiendo a las "competencias básicas" de la persona podría suponer un avance en cuanto a favorecer una mayor funcionalidad de los aprendizajes. Un tratamiento más integrador de los mismos y una forma de asegurar que toda la población las adquiera. Si se siguiera esta vía en la práctica, podría suponer posibilidades de avance para apoyar un trabajo más renovador o innovador en las aulas.

Ahora bien, anteriormente en el contexto pedagógico se hizo referencia al modelo por competencias. Cabe señalar que la pedagogía musical reviste algunas competencias importantes. Para objeto de esta propuesta se consideran las siguientes a grandes rasgos:

1. La percepción o apreciación musical que aborda el acceso al conocimiento a través de un proceso de aprendizaje "de afuera hacia adentro" con los objetos sonoros que el niño puede, escuchar, memorizar, verbalizar y analizar desde un rol de receptor de secuencias sonoras como ruidos, paisajes sonoros, informaciones, sonidos o de secuencias musicales como combinaciones sonoras vocales o instrumentales. Conviene recordar que la adquisición del lenguaje, al igual que las habilidades musicales, pasa de un momento receptivo, donde se nutre de estos elementos, para dar paso al momento expresivo y que por ende, si no hay la adecuada estimulación en paso receptivo, con dificultad el niño podrá expresarse musicalmente. La idea es que esta experiencia pueda ser enriquecida por una variedad de estímulos, como los diferentes géneros de la música ecuatoriana, en sus diversos formatos y estilos.

2. La exploración, que más adelante podría convertirse en verdadera interpretación o ejecución musical, permite el acceso al conocimiento musical a través de la experiencia sensible, la

memoria, la imitación, de la música instrumentada o cantada desde un rol de receptor y emisor al mismo tiempo. Para ello es conveniente contar con los recursos apropiados, tales como instrumentos de percusión u otros objetos para la reproducción y exploración de las características de la música. No olvidar que el propio cuerpo es el primer instrumento del niño es primordial para iniciar la exploración musical en la etapa inicial.

3. La creatividad puede desarrollarse a través del acceso al conocimiento musical mediante un proceso de aprendizaje de adentro hacia afuera y gracias al dominio paulatino de los bloques de la construcción musical. Las improvisaciones vocales, corporales o instrumentales y las creaciones en tiempo real desde un rol de emisores, son ejemplos del desarrollo creativo y la expresión musical.

1.3 Roles del docente

Al afirmar que el futuro está en manos de los niños, es necesario recordar que las herramientas con las que contarán para desenvolverse dependerán del medio que los educa. Cómo construyan su presente será fundamental para su adaptación a los tiempos que vendrán donde la creatividad será indispensable para su realización como persona (De Renzis 2001).

La concentración que un niño otorga a un elemento, sonido o persona es proporcional no sólo a su madurez sino a la posibilidad de hacerlo sin la interrupción de un adulto ajeno a estas experiencias fundamentales. Conocer implica un proceso de apropiación con un tiempo de experimentación exhaustivo y necesario (De Renzis 2001). Sin embargo, es importante recordar también la función que otorga Vygotsky al adulto como facilitador de estos procesos para potenciar sus capacidades hasta su Zona de Desarrollo Próximo.

Si se considera que el niño necesita de la intervención del adulto, sin discriminar cuando es necesario y cuando es un avasallamiento, entonces no es posible hablar ni de niños "competentes", capaces, ni de las necesidades individuales. Se estaría hablando de una cosa y haciendo otra. Las sensaciones que despierta el entorno que sostiene, a nivel corporal como psíquico, dejarán su marca en el proceso de conocimiento. Las emociones provocadas a través del adulto, que no puede contener o que no puede esperar pero hace esperar demasiado, del que privilegia su ritmo social sin tener en cuenta tiempos y silencios del niño, del que significa desde

la propia necesidad y no de la real del niño, repercutirán en un futuro en la calidad de las conductas que el niño irá organizando y manifestando.

De sus primeras impresiones y de sus resultados en cuanto al grado de satisfacción o frustración, así como a la manera en que se desarrollaron estas competencias se instalarán y determinarán las siguientes, siendo sus matrices de aprendizaje, donde se apoyarán las futuras apropiaciones de la realidad o los modelos de “aprender a aprender".

Un niño sometido que no es respetado en sus tiempos de desarrollo, estará más expuesto y será más vulnerable a los cambios y exigencias del medio. Sus raíces, las bases a las que recurre para encontrar herramientas que lo ayuden a adaptarse serán endebles y susceptibles de desorganización. Esto se tronará en un factor de desventaja y desarticulación que le impedirá tener un desarrollo pleno de sus capacidades innatas y adquiridas en el momento que deba ponerlas a prueba.

1.4. Consideraciones sobre el desarrollo evolutivo

Como se mencionó sobre la Filosofía del Respeto, esta abarca varios principios entre los cuales se encuentra el respeto al desarrollo integral de niños y niñas en experiencias cotidianas. Por ello, estimular adecuadamente el desarrollo: físico, cognitivo, social y emocional de niños y niñas de estas edades es una condición importante.

Es preciso conocer por lo tanto, las características del desarrollo según las edades y proporcionar además un acercamiento lúdico.

Frente a las características generales de los niños y niñas de los 2 a los 5 años, es pertinente plantear el tipo de tratamiento que deberá considerar el docente de educación inicial:

- Son enérgicos, activos y curiosos: por ello deben planificarse actividades de movimiento para la liberación de energía, actividades dinámicas y variadas e introducir el factor sorpresa al presentar los elementos de la actividad. El golpear un tambor o manipular un instrumento de percusión por ejemplo, le sirve al niño para satisfacer su necesidad de

descarga motora. Del mismo modo lo hará el baile. Es útil recordar que el juego es algo natural para el niño y le permite conocer y relacionarse con el mundo, por lo que es un eje en su desarrollo y su derecho.

- Son un poco egoístas: en este sentido, es preferible contar con material para cada uno, sobre todo si se trata de exploración con niños más pequeños. Al ser esta una característica que va desapareciendo paulatinamente, ha de pensarse también alternativas para acompañar este proceso. Con los más grandes, el objetivo por ejemplo, puede ser precisamente compartir, pasar un objeto de un niño a otro y esperar su turno, reduciendo la ansiedad de abarcarlo todo solo, ampliando sus períodos de espera y potenciando el desarrollo de autocontrol y altruismo.
- Les gusta imitar los sonidos y las acciones de otras personas: por eso es importante proveer un modelo correcto de lo que espera el docente que el niño realice y hacerlo de manera espontánea y sistemática. Tanto al modelar un ejercicio en clase como para proyectar una actitud o inculcar valores como el respeto y el orden es necesario predicar con el ejemplo y repetirlo para que tal modelo pueda ser adoptado y mantenido en el tiempo, permitiendo sobre esa base la construcción de otros aprendizajes.
- Quieren ser independientes y hacer las cosas por sí mismos: para su autoconfianza es necesario darles un espacio y permitirles intentar hacer las cosas solos. Es prudente guiarlos pero no hacer las cosas por ellos porque pese a su corta edad el mensaje sería de que son incapaces y no poseen autonomía.
- Sus períodos de atención son muy cortos: si no están involucrados en una actividad que les interesa y les motiva, estos períodos pueden ser aún más reducidos. El objetivo es incrementar estos períodos dentro de lo posible mediante actividades atractivas que demandan su atención y concentración. Los retos de este tipo hacen que los niños intenten su mayor esfuerzo, sin embargo, la actividad debe estar acorde a las capacidades del grupo para que por el contrario no generen frustraciones continuamente y no perciban el logro.
- Exploran variaciones con sus destrezas físicas: además de trabajar sobre su esquema corporal, la creatividad está en juego cuando participan descubriendo otras formas de expresarse con su cuerpo.

- Comienzan a ver en qué son parecidos o diferentes de otros niños: celebrar las diferencias, reconocer los logros del grupo y exponer las debilidades humanas hacen parte de su autorreconocimiento e integración al medio.
- Juegan solos o con otros niños: considerar las etapas del juego es primordial para establecer las expectativas del docente sobre la dinámica del grupo y la socialización. En el transcurso de su desarrollo, los niños modifican y regulan sus comportamientos en respuesta a una introspección y reflexión de las normas sociales.
- Incrementan su vocabulario: el paso receptivo a expresivo de las capacidades verbales es un factor a ser estimulado por el docente permanentemente. Para ello, manejará adecuadamente su oralidad, siendo claro y enfatizando aquello que considere necesario.
- Piden que les lean en voz alta, pidiendo frecuentemente sus libros o cuentos favoritos, fingen leer y escribir de la manera que ven a sus padres y otras personas hacerlo: Despertar el interés hacia la lectura y escritura es tarea de la educación inicial. Para ello, los recursos pueden incluir textos y la expresión oral y escrita, lo cual implica un acercamiento hacia las fuentes y el ejercicio de la lecto-escritura, convirtiendo estos momentos en espacios para el desarrollo pleno de la creatividad, fantasía e imaginación.
- Expresan su afecto sin recelos: Sin embargo, las manifestaciones de afectos pueden ser variadas y es mejor conducirlos a aquellas que socialmente son más aceptadas. Los niños con frecuencia experimentan la aproximación con su entorno del modo que les es natural, aunque no siempre sea la más apropiada y en ese momento es prudente guiar su comportamiento y reforzarlo.
- Expresan una gran variedad de emociones: No todos los niños de un grupo deben encontrarse en el mismo estado de ánimo puesto que esta es una condición que les es inestable. Es importante que el docente maneje con cuidado esta situación, procurando la integración del niño pero sin forzar su participación. Puede ser conveniente que en ocasiones se involucre al niño de otro modo o que se le consulte una alternativa si está dentro de lo que el docente consideraría factible.
- Se opone a grandes cambios en su rutina: la estabilidad que brinda una rutina es primordial para un desarrollo seguro en el niño. Es recomendable manejar una rutina para las actividades cotidianas, principalmente para el paso de una actividad a otra, donde fácilmente el grupo podría dispersarse. A este tipo de rutinas se las conoce como de

transición. De igual forma, la rutina es necesaria cuando uno o más niños tienden a presentar algún tipo de dificultad, como ocurre al iniciar una jornada o finalizarla.

- Sigue órdenes de 2 ó 3 comandos: A medida que el niño va madurando, su habilidad lingüística se expande y este es un ejemplo de este proceso. Con el fin de favorecer el seguimiento de instrucciones, lo cual es una habilidad indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente deberá formular las instrucciones de forma segmentada, es decir, instrucción por instrucción, frase por frase, comando por comando, permitiendo la comprensión total de una orden para pasar a otra, evaluando su ejecución.
- Su autoconcepto está en formación: El docente posee una responsabilidad directa en la valoración que el niño hace de su imagen y capacidades así como en la formación del criterio de sí mismo. Es esencial que por lo tanto se hagan reconocimientos positivos de sus destrezas, habilidades y aptitudes, en lugar se subrayar sus dificultades. El docente deberá desarrollar también la agudeza para identificar estas conductas y describirlas como tales, sobre todo aquellas que podrían generar conflicto, sin hacerlas parte determinante del sujeto.

Existen otros principios como el integrar un modelo de comportamiento, el principio de seguridad y confianza, de calidad del desarrollo, del currículo entendido como un plan de aprendizaje que incluye todo y está centrado en las conexiones y las relaciones y el principio del rol del adulto como facilitador, punto de apoyo y planificador de ambientes. Estos son otros de los principios de la filosofía de respeto de los que se ampliará información más adelante.

Es pertinente también el tener claros los principios de Piaget sobre el desarrollo, donde se destaca que todo niño pasa más o menos por las mismas etapas siguiendo el mismo orden y que cada etapa implica una reorganización profunda del conocimiento, por lo que la aproximación educativa debe potenciar su desarrollo y permitir que esas etapas sean atravesadas en un ambiente de estímulos adecuados, guiando su aprendizaje.

1.5 Experiencias Musicales Claves y Desarrollo Musical

Cabe recordar que los componentes fundamentales de cualquier propuesta de educación o estimulación musical son:

- Desarrollo del oído musical.
- Desarrollo de la voz.
- Desarrollo de la educación rítmica.
- Desarrollo de la expresión corporal.
- Desarrollo de la imaginación, la creatividad y la estética.

Cada uno de estos componentes tiene su propio contenido y sus metodologías específicas para enseñar de forma más asequible a los niños. Más adelante se amplía la metodología para desarrollar cada uno de estos componentes.

En similar analogía a lo expuesto, de acuerdo a la M.E.N.C, Music Educator´s National Conference, por sus siglas en inglés, las cinco experiencias claves que hacen del acercamiento musical una oportunidad de calidad para el aprendizaje y proporcionan diversos beneficios a nivel del desarrollo infantil son: (*sing, move, listen, play and create)*

• Cantar	• Moverse	• Escuchar	• Tocar-jugar	• Crear

2. Metodología

EL JUEGO: La Metodología Lúdica es el eje del acercamiento y estimulación en la etapa infantil, por lo que evidentemente, además de ser un componente y un objetivo a ser desarrollado, es la base de cualquier actividad centrada en el niño y por ello se ha enfatizado en varios momentos de esta investigación su importancia, sus características y su función en el desarrollo integral. El juego es centro del aprendizaje.

AUDICIÓN / ESCUCHA ACTIVA: En el desarrollo del oído musical están presentes las formas expresivas, los tipos de audición y las diferencias sustanciales, valorativas y relativas de las concepciones actuales sobre el concepto de sonido, sonido musical y el ruido. Las formas expresivas de la audición son:

1. Percepción del entorno sonoro.
2. Percepción sonora corporal.
3. Percepción sonora de los objetos.
4. Audición de obras musicales.

Tipos de audición:

- Sensorial
- Racional
- Creadora

Estos tres tipos de audición se vinculan en la práctica educativa y enriquecen la experiencia musical, depende de las actividades que el docente planifique el que se conceda mayor peso a una u otra. No obstante, la variedad de aproximaciones al objeto sonoro, pieza musical, patrones o frases melódicas, etc., estimulan de diversas formas al niño que las aprende.

El ruido y el sonido son componentes de un mismo mundo sonoro, el cual el niño va descifrando, discriminando y conceptualizando paulatinamente con más o menos dificultad. En su sentido amplio, los términos ruido y sonido son considerados por el pedagogo musical Murray Schaffer como polos opuestos, distintos, contrarios, dadas sus características, ya que el sonido es la vibración regular de los cuerpos que al producir sonidos y ser escuchados por el oído no son desagradables, no molestan, no alteran el sistema nervioso, por el contrario, son agradables. El ruido sí molesta, es desagradable, altera el sistema nervioso de alguna manera. Sin embargo, ¿por qué se dice que es relativo? Porque a veces lo que para unos es desagradable para otros no lo es. Algunos ejemplos fehacientes de esto están en los sonidos y/o ruidos de los timbres de las casas, en algunos relojes, etc. Pese a ello, el sonido musical si está bien definido ya que posee cualidades o parámetros que los identifican y por los cuales se puede medir, tales como:

- Altura o tono (dado por sonidos graves o agudo).
- Intensidad (sonidos fuertes-suaves).
- Duración (sonidos largos-cortos).
- Timbre (peculiaridad que permite distinguirla voz de las personas y los sonidos de cada instrumento musical).

- **La metodología que se utiliza para desarrollar la audición es la siguiente:**

- Preparación psíquica del oyente con ejercicios de relajación, concentración, etc.
- Información sobre la obra, como autor, estilo, etc. Revisión de conocimientos previos y contextualización.
- Objetivo de la audición (aquí se da la guía de lo que se quiere extraer de la audición).
- Ejecución de la audición.
- Valoración de lo escuchado (si gustó, qué sugirió, etc.)

- **Para el desarrollo de la memoria auditiva:**

Resulta útil recurrir a las poesías, trabalenguas, canciones infantiles, canciones en otros idiomas, cuentos musicales, identificación de semejanzas y diferencias, etc. Estos ejercicios se relacionan también con otras áreas del desarrollo musical.

RITMO Y MOVIMIENTO: La música y el movimiento están estrechamente ligados, surgen simultáneamente de la necesidad de expresión. El cuerpo, la voz, los objetos y el entorno poseen unas dimensiones sonoras y, por lo tanto, pueden ser utilizados como medios o materiales para la actividad musical y psicomotriz.

Según J. Dalcroze, la educación rítmica es para el niño un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, ya que cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas.

Del componente ritmo tenemos las formas expresivas y los elementos constitutivos:

Formas expresivas:

1. Percusión corporal.
2. Práctica instrumental.
3. Ritmo en el lenguaje.

Elementos constitutivos del ritmo:

1. Pulso.
2. Acento.
3. Esquema rítmico.

- **Metodología para el desarrollo del ritmo y la exploración de instrumentos:**

- Presentación del modelo o patrón rítmico por parte del educador.
- Reproducción del modelo por parte del niño o el grupo.
- Exploración del patrón en diferentes intensidades, dinámicas y posiciones.
- Se pueden emplear distintos recursos como percusión corporal o instrumentos.
- Ejercitación conjunta, puede incluir otras variaciones progresivas si el grado de dificultad es adecuado y secuencias simples de patrones.

- **Metodología para el desarrollo de la voz y el canto:**

- Método Global (para canciones de textos pequeños).
- Método por fase (para canciones de textos largos y complejos).

Proceso:

- Motivación inicial.
- Audición de la obra o fragmento, puede ser grabado o cantado.
- Datos informativos (género, autor, título, etc.) presentados de manera contextualizada.
- Análisis del texto (palabras con dificultad).
- Volver a escuchar si es necesario.
- Trabajo con el ritmo en el lenguaje.
- Relajación, respiración y vocalización.
- Montaje de la melodía con uno de los métodos.
- Ejercitación (dramatizar, corporizar, pintar, etc.).

Técnica vocal: Una adecuada técnica vocal conlleva a la ejecución correcta del canto. Aunque en la etapa inicial se prioriza la expresividad y la experiencia lúdica del canto, es pertinente modelar la técnica que se desea desarrollar pues favorecerá también las destrezas verbales.

- Posición correcta del cuerpo al cantar (de pie o sentados).
- Posición de la boca en forma de O.
- Apoyar la lengua ligeramente detrás de los dientes inferiores.
- Elevar el velo del paladar.

El canto en la edad preescolar es una actividad más bien espontánea que los niños disfrutan al realizar. Conviene también crear espacios para que ellos demuestren libremente sus preferencias, preguntando individualmente qué canciones conocen que les gustaría cantar en clase o aprender.

- **Metodología para el desarrollo del componente: expresión corporal y movimiento**

Se distinguen los movimientos locomotores de los no locomotores: mientras los locomotores requieren el desprendimiento de los pies de la superficie del suelo, los no locomotores hacen referencia a cualquier movimiento del tronco, cabeza y extremidades superiores sin mover los pies en absoluto. Esta distinción desarrolla en el niño la habilidad de control y equilibrio. Adicionalmente se distinguen los movimientos en el espacio personal y en el espacio general. El primero implica que cualquier movimiento locomotor o no locomotor debe ser ejecutado en el mismo sitio, mientras que el dominio del espacio general implica un desplazamiento en el espacio más allá de uno. Las rondas estáticas, que luego giran y donde luego se esparcen los niños es apropiada para describir una actividad que incorpora estos elementos.

Algunos movimientos naturales locomotores pueden ser: Caminar, correr, saltar, girar, arrastrarse, rodar, gatear, etc. Pueden darse en los siguientes niveles: en el aire puede ser a nivel más alto del niño, normal, medio o bajo. Direcciones: delante, detrás, hacia un lado, hacia el otro lado y diagonal. Los diseños espaciales que pueden ser explorados son: curvos y rectos. Algunas de las acciones básicas a experimentar pueden ser: golpear, presionar, torcer, flotar, fluir, sacudir, palpar, aplaudir, etc. Algunos movimientos técnico-analíticos son: la flexión-extensión, contracción-relajación, tensión-relajación, rotaciones, ondulaciones, estiramientos, entre otros.

La estimulación de la psicomotricidad a través de la música permite el desarrollo adecuado del niño en cuanto a sus capacidades intelectuales de análisis, abstracción, expresión, simbolización, síntesis y atención, favoreciendo además la imaginación y la creatividad. La estimulación musical en la educación encuentra además gran utilidad en la adquisición y desarrollo de los prerrequisitos de la lecto-escritura y otros aprendizajes esenciales como el cálculo, la ubicación temporo-espacial, el dominio de las nociones básicas y otras destrezas motoras y sociales indispensables para su desempeño en situaciones escolares y cotidianas.

CREATIVIDAD/IMAGINACIÓN: Para el desarrollo adecuado de estos aspectos es importante partir del ambiente. La calidad del ambiente se define por la confianza que tiene el niño para manifestarse de forma libre y espontánea, sin temor a ser juzgado. Cuando el niño ha alcanzado un dominio de aquello con lo que desea improvisar o transformar, porque ha experimentado el concepto una y otra vez hasta apropiarse de él, será capaz de intentar algo nuevo con su sello personal.

La imaginación es una capacidad extraordinaria del ser humano y de él se desprende el pensamiento creativo, sin embargo, esta etapa de la infancia se caracteriza por un nivel aún más profundo de la vivencia imaginativa y deslumbra a cualquier niño por lo que el docente debe conocer cómo proceder para potenciarla. Puede resultar muy útil el uso de recursos como disfraces, máscaras, telas o cajas para crear una expectativa de lo que vendrá y dejar abierta la posibilidad de imaginar su función o para esconder algo y que los niños adivinen a partir de las pistas o pautas que proporciona el docente. Además pueden usarse otros objetos que puedan tener más de un uso para que entre todos se develen mayores atributos y posibilidades.

- **Metodología para el desarrollo de la imaginación, creatividad e improvisación**

    - Definir un tema para la exploración creativa o para imaginar
    - Indagar en los conocimientos previos de los niños sobre la temática.
    - Crear una situación real, mágica o fantástica que incluya elementos que los niños puedan familiarizar.

- Motivar al grupo a enfocarse en la situación e introducir sus aportes al tema.
- Permitir al grupo el contacto con los recursos para la estimulación sensorial.
- Establecer un ejercicio simple para ampliar la experiencia creativa.
- Añadir cada uno de los elementos de la actividad y luego retirarlos uno por uno para culminar con el ejercicio.
- Pedir retroalimentación a los niños sobre lo que les atrajo y su opinión personal de cómo se sintieron para hacer un cierre a la actividad y pasar a otra.

3. Enfoque Pluralista de la Música

En su forma más antigua, la teoría tradicional ignora las músicas populares e insiste en los modelos de una música digna, esperando que los alumnos comprendan finalmente su valor (Swanwick 2000, p.17-20). Esta propuesta coincide plenamente con el criterio de Swanwick de que no se trata de manejar un modelo ni defender una cultura musical alternativos sino un criterio *pluralista.* Esta idea de brindar un enfoque desde la música ecuatoriana puede parecer limitante, pero la música suele estar implicada en el proceso de demarcar territorios culturales y ello no involucra juicios de valor sobre las diversas formas de expresión que se pueden encontrar a lo largo del tiempo y en los diferentes espacios de creación musical del Ecuador. De hecho, una versión de la teoría educativa centrada en el niño, responde a ello manifestando que en las clases generales de música, o al menos al principio, los alumnos deben explorar el sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos. Al respecto, Swanwick considera que una dificultad que surge como consecuencia práctica, es qué hacer ante la gran diversidad de estilos musicales, cuáles son los estilos que deben o pueden aplicarse en la educación y cómo enfrentará este reto el docente, con qué principios de selección crítica se seleccionarán o diseñarán las actividades para ser dignas de ocupar un lugar en el currículo.

3.1 Recursos Musicales

Con el fin de proporcionar un acercamiento adecuado para el desarrollo musical del niño es importante considerar los diferentes recursos con los que el docente cuenta o puede contar a la hora de la estimulación del desarrollo musical y los objetivos que desea alcanzar en las distintas áreas del desarrollo musical:

1. Sonido y sus cualidades: Todos los objetos producen sonidos, aunque no siempre tengan que ver con la música en sí. Imitar sonidos y apreciarlos es una buena manera de comenzar a producir música. Las diferencias del sonido son las llamadas cualidades, son los parámetros con los cuales lo medimos (sonidos largos, cortos, fuertes, suaves, graves y agudos). El sonido también tiene como rasgo la espacialidad, esta orienta al niño al registrar desde dónde éste es producido.

2. Ritmo y sus estructuras: Se lo puede definir como la duración del sonido combinado sucesivamente, con o sin una altura definida. La estructura del ritmo puede componerse de esquemas básicos o patrones, es decir que es posible identificar una repetición continua, o volverse más complejo según la cantidad de combinaciones y alteraciones que se apliquen. Generalmente los niños intentan seguir un ritmo determinado naturalmente al aplaudir o golpear objetos para acompañar la música que escuchan.

3. Estilo: Se refiere a las características musicales de cierta época, lugar o sociedad, que influencia también en diferenciación a los distintos tipos de instrumentos, su ritmo, y la manera de cantar. Ejemplo: Música académica, popular, folclórica, etc.

4. Instrumentos musicales: Es considerado como instrumento todo objeto con el cual se puede hacer música (un palo, una lata), pero cuando hablamos de un instrumento musical, se hace referencia a todos aquellos objetos construidos con el fin de producir música (guitarra, piano, tambores). También se debe incluir a la voz como elemento natural capaz de hacer música. Esta está considerada como el instrumento musical más antiguo y usado. Para fines psicopedagógicos por ejemplo, la voz debe tender a la expresividad y en el canto al empleo de intervalos de terceras menores ya que éstos son más fácilmente reproducidos e interiorizados por los niños. De

hecho gran cantidad de canciones populares infantiles se caracterizan por contener este intervalo específico.

Cualquier niño puede sentir interés por tomar contacto con objetos que sirven para producir sonidos, ya que les llama la atención, y particularmente por experimentar con instrumentos musicales.

Con respecto a La **diversidad y riqueza de recursos musicales** disponibles cabe destacar que este aspecto constituye una oportunidad para brindar al niño un amplio espectro de estímulos musicales que además pueden ser los mismos conocidos por él. Este punto contempla las diversas propuestas sobre enseñar el mundo e incluir recursos de la propia cultura. Son numerosas las investigaciones que sostienen que la inmersión cultural mediante la música es sumamente positiva pero a la vez es altamente estimulante incrementar las posibilidades musicales a través de diversos géneros y ritmos del mundo. Para fines prácticos de esta propuesta se plantea el enfoque desde la música ecuatoriana, como se dijo anteriormente, no desde una perspectiva purista de la música ni limitando los recursos sino desde una visión pluralista de la misma, partiendo del hecho social y el entorno cultural al que el niño pertenece como un elemento de su identidad. Para adoptar esta consideración en la metodología es importante referirnos al material sensorial que es posible crear y recopilar aprovechando su naturaleza diversa con creatividad. Es importante considerar el no requerir excesivos recursos para ser viable en varios contextos.

Entre esta diversidad de recursos encontramos los siguientes: *Material sonoro*: Comprende el material grabado o ejecución de música en vivo de géneros y estilos musicales en sus diversos momentos y espacios. Ej: Música popular, tradicional de varios países, barroca, clásica de varios formatos, contemporánea, etc. *Material visual*: Comprende fotografías impresas de instrumentos, vestimenta, comida, etc. Ej: Mapas, postales, visualmente comprensivos y atractivos que permiten construir cimientos para nuevos aprendizajes. *Material concreto*: Principalmente comprende los instrumentos de percusión acordes al desarrollo y otros instrumentos que complementen la exploración. Además puede incluir vestimenta y accesorios característicos de las regiones del mundo. Así se estimula el aprendizaje significativo o por descubrimiento.

4. Actividades Sugeridas

En el siguiente cuadro se proporcionan algunas ideas de cómo planificar las actividades de la clase partiendo de los recursos o del área del desarrollo musical e integral que desea estimular y potenciar el docente, asi como el tipo de actividades adecuadas al nivel inicial y las observaciones que pueden surgir durante la planificación, ejecución o evaluación.

En el aspecto del recurso musical se contextualiza el tema o la obra y el compositor, pues como se mencionó anteriormente, el plan de clase puede formar parte de la unidad de alguno de los géneros de la música ecuatoriana, o de varios de ellos, así como puede desprenderse del estudio particular de un autor o una época de la música en el Ecuador.

Debido a que cada recurso musical provee una amplia gama de elementos focales de la actividad, se plantean varias alternativas musicales para que el docente, al estudiar el material propuesto con detenimiento, pueda crear sus propias propuestas.

RECURSO MUSICAL		**ÁREA DEL DESARROLLO QUE ESTIMULA**	**ACTIVIDAD**	**OBSERVACIONES**
1	OBRA: ***Siglos*** (para 4 flautas de carrizo, flauta de metal, bocina, guitarra y percusión afro) COMPOSITOR: Julián Pontón Duración 11:02 OBRA -Alternativa: ***El viento enamorado*** (para flauta y piano) Compositor: Julián Pontón Duración 3:18	- Atención, concentración - Discriminación auditiva - Expresividad, creatividad:	Identificar los cambios en los parámetros musicales Intensidad, Altura, Duración, Armonía, Timbre Moverse con su cuerpo según estos parámetros. Elegir un personaje y procurar realizar los movimientos o percusión que la escucha le sugiere para crear una impresión de la armonía y el ritmo.	Observaciones: en vista de que la obra es de larga duración, considerar los períodos de atención del grupo para emplear este recurso de forma parcial, segmentada o total en las fases de introducción, desarrollo y cierre de la actividad planificada.
2	OBRA: ***Fugadito*** COMPOSITOR: William Panchi Duración 2:35	- Imaginación - Juego de roles - Desarrollo de iniciativa, creatividad - Coordinación	Jugar a pretender ser "La Orquesta" Modelar patrones de movimiento Preguntar quién quiere ser director y que éste explore otras alternativas de movimiento. Seguir patrones rítmicos	Se puede contar de antemano con una caja de instrumentos

3	OBRA: ***Yaraví*** COMPOSITOR: William Panchi Duración 9:06	- Memoria auditiva: Frases melódicas y rítmicas, anticipación musical - Control y balance	Encontrar las frases recurrentes y estructurar secuencias de movimientos para identificar la forma musical. Pasar de una secuencia de movimientos no locomotores a locomotores y repetirlos según la forma.	La repetición es la base de la memoria auditiva. Es importante haber identificado de antemano la forma de la obra y estructurado una secuencia simple de movimientos.
4	OBRA: ***Pilahuín*** (albazo) COMPOSITOR: Gerardo Arias	- Canto, exploración de la voz. - Imaginación, memoria - Esquema corporal	Motivar a los niños con una historia atractiva del pilahuín y repetir las frases melódicas. Identificación del pulso y acento a través de la percusión corporal.	Se puede complementar esta actividad haciendo uso de material visual o la dramatización de la historia.
5	OBRA: ***Espantapájaros*** COMPOSITOR: Gerardo Guevara	- Imaginación, memoria auditiva, atención - Exploración de la Dinámica: control del movimiento y expresividad - Ubicación temporo-espacial - Lenguaje	Hacer uso del recurso del Cuento para introducir el elemento fantástico de una historia del espantapájaros. Acompañar la historia de la música para discriminar contrastes y hacer uso del movimiento en el espacio para la identificación de alturas, intensidad, velocidad, etc. Usar onomatopeyas para acompañar la historia.	El docente hará pleno uso de su creatividad para adaptar un cuento o inventarlo junto a los niños. Considerar que los compositores de las escuelas nacionales fueron innovadores del lenguaje musical.
6	-OBRA: ***El páramo.*** Año 1942 Preludio Andino Ecuatoriano titulado "El Páramo"; pieza para piano de lenguaje impresionista. -Alternativa: ***San Juanito futurista*** (Académica) COMPOSITOR: Luis Humberto Salgado (Cayambe, 1903 - Quito, 1977) -Alternativa: ***Nocturnal*** (Pasillo) Nocturnal de la suite para piano "Mosaico de Aires Nativos" compuesta en 1945 como claro ejemplo de estilización del pasillo	- Coordinación - Dinámica - Expresión corporal	Exploración del movimiento según el parámetro rítmico que sugiere contrastes. Pasar de los movimientos corporales al movimiento con un objeto como pañuelos para incrementar la dificultad de las acciones y ejercitar la coordinación.	Esta actividad también puede ser útil en la exploración de instrumentos de percusión porque sugiere cambios musicales que el niño puede identificar y tratar de seguir. Otra alternativa para el desarrollo creativo es la ***Sinfonía III, Tercer movimiento*** de Salgado de la Sinfonía Nº 3 "A.D.H.G.E." de 1954-1955 sobre un tema pentafónico en

	ecuatoriano.			estilo rococó, que incluye en sus movimientos los géneros de danza europeos propios de la suite barroca.
7	OBRA: ***Tríptico I Amazonía, II Andes, II trópico*** COMPOSITOR: Leonardo Cárdenas	- Identidad, pertenencia, asociación con otros elementos de la cultura. - Memoria musical	Viaje musical por las regiones del Ecuador. Identificación de timbres y correlación con los nombres y formas de instrumentos. Exploración de timbres de los instrumentos de la Música andina.	Para esta actividad se sugiere segmentar las actividades en varios momentos y hacer uso de otros recursos como un mapa del ecuador o referentes de la fauna, la vestimenta, etc.
8	TEMA: ***Awa tradicional*** (rock fusión) COMPOSITOR: Ivis Flies (La Grupa) Duración 3:02 Alternativa: ***Arrarray*** (sanjuanito rock fusión) COMPOSITOR: David West (El choclo)	- Discriminación auditiva: marimba - Improvisación	Exploración de timbres, ampliación de la información de la marimba y contextualización. Permitir la improvisación al tocar un instrumento o al bailar la pieza.	
9	OBRA: ***Alza alza*** (Alza) COMPOSITOR: D.R.A	- Socialización - Memoria - Atención	Ronda Infantil, baile en espejo con parejas. Modelar los movimientos para acompañar a la forma musical.	
10	OBRA: ***Tupo salasaca***. Sanjuanito (Jazz fusión) COMPOSITOR: Daniel Mancero (Mancero Trio, música poscolonial) Alternativa: ***El diablo de Tandapi***. Yumbo (Jazz fusión) COMPOSITOR: Daniel Mancero (Mancero Trio, música poscolonial)	- Atención - Dinámica - Lenguaje corporal - Memoria quinésica. - Desarrollo rítmico - Improvisación	Hacer uso del recurso de la Retahíla y modelar una secuencia de movimientos o frases sin sentido que calcen en el ritmo de la música. Identificar contrastes y usar los mismos movimientos secuenciados con mayor o menor énfasis. Exploración del Compás a través de percusión simple (ej: usando claves o percusión corporal)	La fusión con jazz de estas obras permiten una exploración más amplia del componente creativo y la improvisación porque permiten jugar al niño con los elementos musicales en cada repetición de una frase.

5. Consideraciones Finales

Es importante establecer *reglas y límites* para la formación de valores y aptitudes como el autocontrol que reflejen las consecuencias y expectativas mutuas. La repetición permite la constancia y el dominio de una destreza versus la frustración que puede ocasionar una experiencia contraria. El manejo de grupo se facilita mediante la aplicación adecuada de refuerzos positivos y relaciones sociales apropiadas con *afecto positivo e interacción* (González y Widmeyer, 2007). Es importante que los niños y niñas se sientan cómodos, en un ambiente óptimo para el aprendizaje, para así poder integrar sus sugerencias en las actividades y promover la creatividad y seguridad. El uso de una canción de bienvenida es muy útil para introducir al grupo a la rutina y crea un espacio seguro donde los niños pueden anticiparse a algunas actividades. Del mismo modo se sugiere manejar una canción de despedida para hacer un cierre a la clase. Esta música puede ser compuesta por el docente y adaptada a los niños, puede corresponder a un género ecuatoriano o poseer características de la música ecuatoriana en la interpretación.

Realizar las actividades musicales en un período de entre 25 minutos a 45 minutos, tiempo en que se desarrollan de entre 3 a 4 actividades, a más de las actividades de transición. Este tiempo está considerado en función de los periodos de atención y concentración en estas edades. En este lapso se pueden dividir las actividades; por géneros, regiones, momentos o mezclar las actividades y categorías, dependiendo del número de niños y la complejidad.

Para implementar estas recomendaciones psicopedagógicas dentro de la planificación es importante ser flexible ya que el contexto varía de una situación a otra, tanto por el grupo cuanto por el contexto educativo y sociocultural. El currículo emergente abarca la flexibilidad y creatividad de la planificación microcurricular**.** Esto requiere fundamentalmente de la percepción sensible de la situación tanto individual como del grupo por parte del profesional. Por ello es indispensable conocer el medio y el grupo al que se dirige el profesional. Es fundamental la participación y el involucramiento de los actores del proceso educativo (Hargreaves, 1998) jefe de familia: papá, mamá, un familiar cercano para difundir el material y comunicar los beneficios de la educación musical. Se puede complementar esta metodología estas prácticas se complementan con la participación de los actores del proceso educativo a través de la motivación

para acudir a conciertos de la localidad. Se puede enviar folletos, material de retroalimentación de lo que se trabaja en el aula, así como también, socializar las grabaciones y el material proporcionado en la clase.

El conocimiento y dominio de estas prácticas facilitan y optimizan el trabajo en la planificación y el aula a la vez que enriquecen e innovan los programas de educación musical inicial. La actualización de los profesionales y el compromiso con una educación de calidad van de la mano del mejoramiento de la práctica docente. Es importante conocer que en educación inicial, al ser una etapa crucial del crecimiento y desarrollo no se realiza un trabajo con objetivos pasajeros sino que se deja una huella imperecedera en el proceso de formación para toda la vida.

Es importante que para la puesta en marcha de esta o cualquier otra propuesta similar, se tomen en cuenta siempre los principios reguladores del proceso enseñanza-aprendizaje que estén fundamentados en la investigación educativa y psicopedagógica. Abrir los espacios para la discusión de estos temas con los profesionales respectivos como psicólogos, pedagogos, músicos, musicólogos, educadores, etc., permiten un diálogo amplio y multidisciplinar para el análisis y emprendimiento de alternativas, a su vez creativas e innovadoras.

Este documento no es un instrumento rígido ni absoluto, es tan sólo la presentación de una gama de opciones para el educador, de unas pautas que podrían encaminarlo a la calidad educativa y a su aporte con la cultura. La recomendación al lector es que a través de estas páginas despierte en sí mismo el espíritu investigativo que le hace falta al país, que imagine el mundo de posibilidades a su alcance que pueden transformar su labor docente y su perspectiva de los sujetos y fines de la educación.

- **PREGUNTAS PARA EL DOCENTE**
  - ¿Qué otras actividades puedo planificar y bajo qué objetivos? ¿qué recursos puedo emplear y qué beneficios en el desarrollo puedo identificar en su tratamiento?
- **EJERCICIOS DE PRÁCTICA PARA EL DOCENTE**

  Diseñar un plan de clase que tome en cuenta los parámetros indicados y explicar a qué grupo de edad se dirige.

CONCLUSIONES

La educación empieza como un proceso de relación con el mundo desde edades tempranas. Los estímulos sensoriales pasan por la mente y el cuerpo del niño mucho antes de iniciar la educación formal. El niño construye continuamente sobre la base del lenguaje, los afectos, el juego y la exploración, todo ello lo incorpora día a día en la convivencia con la familia, con sus pares y con los estímulos del entorno. Este hecho es un factor trascendente en la educación, el considerar los saberes previos. De aquí parte el estrecho lazo entre educación y psicología, y entre la cultura y la música. Del un lado, están las estrategias que hacen posible el aprendizaje: el juego, la relaciones, la lógica. Por el lado de la psicología están el conocimiento de sí mismo, del cuerpo; la asimilación de una estética al convivir en un entorno cultural, social que posee un valor intrínseco y está normado por reglas.

Otro de los factores a considerar en la educación actual y para efectos de cualquier propuesta, es la importancia de ubicar al sujeto que aprende, esto quiere decir, lo indispensable de conocer las características del niño, cómo ocurre su desarrollo, cómo aprende mejor y significativamente, qué aspectos se deben potenciar en cada etapa, cuáles son las diferencias entre grupos de edad, qué se espera de su madurez física, cognitiva, socio- afectiva y de su personalidad. El acercamiento adecuado no es posible sin estos conocimientos y actitudes de respeto e interés. El sujeto que aprende no está aislado de su contexto histórico, social y cultural, por lo que no es posible perder de vista que las herramientas que aportan al desarrollo del niño son valiosas y deben ser llevadas al aula del mismo modo que se lleva el mundo a través de las distintas experiencias que el docente planifica para la expansión de las capacidades del niño y su dominio del medio que le rodea.

Cabe mencionar también que de ningún modo ha sido la intención de la autora el proporcionar un modelo desde la música ecuatoriana restando valor a otras propuestas con música de diferente índole. Aunque en general el niño ecuatoriano promedio está expuesto a distintas expresiones musicales, principalmente foráneas, parto de que es válido también incorporar elementos de su propia cultura y entorno, de distintas épocas, de distintos géneros. No sólo porque es su derecho sino porque ha sido una carencia del docente en nuestro país.

Es lógico replantear el enfoque de la educación tradicional sobre el desarrollo casi exclusivo de la capacidad intelectual que evalúa el aspecto meramente cognitivo de los sujetos y que lo hace además centrando el proceso de enseñanza aprendizaje en el educador y no en el educando. De este modo, se limitan los objetivos de la educación, se reduce la visión del ser humano que debería ser más bien integral, y lo más importante, se anula la oportunidad de que construya sus aprendizajes y descubra sus motivaciones en relación con el mundo, para lo que adquiere insuficientes herramientas y es parcialmente estimulado.

Es necesario reflexionar sobre el modelo pedagógico, si no se genera un cambio en el centro del sistema educativo y sin un replanteamiento serio de la finalidad de la educación, se mantendrán los mismos preceptos del educador tradicional. Por el contrario, el fin es propender a espacios de una enseñanza conciliadora: tanto por el servicio o la vocación, como por el compromiso de la docencia en un sistema o estructura organizada o por la búsqueda de la formación de personas autónomas, críticas y en igualdad de condiciones que enfrenten el futuro con entusiasmo, con un desarrollo pleno de sus funciones. Esto es posible si se brindan las oportunidades para la consecución de estos objetivos.

RECOMENDACIONES

Es importante que para la puesta en marcha de esta o cualquier otra propuesta similar, se tomen en cuenta siempre los principios reguladores del proceso enseñanza-aprendizaje que estén fundamentados en la investigación educativa y psicopedagógica. Abrir los espacios para la discusión de estos temas con los profesionales respectivos como psicólogos, pedagogos, músicos, musicólogos, educadores, etc., permiten un diálogo amplio y multidisciplinario para el análisis y emprendimiento de alternativas, a su vez creativas e innovadoras.

Este documento no es un instrumento rígido ni absoluto, es tan sólo la presentación de una gama de opciones para el educador, de unas pautas que podrían encaminarlo a la calidad educativa y a su aporte con la cultura. La recomendación al lector es que a través de estas páginas despierte en sí mismo el espíritu investigativo que le hace falta al país, que imagine el mundo de posibilidades a su alcance que pueden transformar su labor docente y su perspectiva de los sujetos y fines de la educación. Para ello puede además hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el plano educativo y valerse de un sinnúmero de estrategias y mejores prácticas que hoy por hoy han elevado su nivel de disponibilidad y acceso.

Sobre todo es recomendable que el profesional de educación inicial deje su huella en el desarrollo del niño y a la vez construya su perfil docente desde su motivación más interna y sobre la base de una formación de calidad, más humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Allsup, R. E. (2003). "Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning" en *Music Education Research,* Vol. 5, No.1. Recuperado el 18/08/2010. http://search.ebscohost.com/ Base de datos EBSCO.
- Alonso, S. (s.f.). "El niño de 5 años". Recuperado el 21/04/2011 de http:// www.educar.org/infantiles/articulosyobras/nenedecinco.asp
- Andrade Rodríguez, B. (s.f). "Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar." *Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar.* Artículo publicado en la página web de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 28/11/2011 de http://www.oei.org.co/celep/andrade.htm
- Aparicio, T. (2011). "Desarrollo del lenguaje de los dos a los cuatro años." Recuperado el 12/04/2011 de http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria. jsp?ID_ CATEGORIA=101181&RUTA=1-5-8-2639-101181
- Aranda, R. (2001). Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil. Barcelona: CISSPRAXIS S.A
- Arango, M., Infante, E. y López, M. (2002). Estimulación Temprana Tomo 2 y 3. Bogotá: Ed. Gama.
- Aretz, I. (1997). América Latina en su Música. México D.F: UNESCO, Siglo XXI Editores.
- Asprilla de Romero, L., y De la Guardia González, G. (2009). "Hacia un Modelo Alternativo Para la Formación Musical". Cuadernillo Académico *Modelo Alternativo*. Bogotá: Editorial Universidad Central.
- Bakwin, H. y Morris, R. (1974). Desarrollo Psicológico Normal y Patológico. México: Nueva Ed. Interamericana.
- Barajas C., De la Morena, M., Fuentes, M. y González, A. (1997). Perspectivas sobre el Desarrollo Psicológico: Teoría y Prácticas. Madrid: Ed. Pirámide.
- Baraldi, C. (2001). Jugar es cosa seria. Estimulación temprana antes de que sea tarde. Rosario: Homo Sapiens Ed.

- Barreto, J. (2009). Gran Libro de la maestra de preescolar. México: Ed. Euroméxico.
- Barrett, L. (2010) *"*Toddlers learn early and often" en *USA TODAY Online*. Recuperado el 19/08/2010 de http://search.ebscohost.com/
- Barriga Jiménez, O. (1996). "Las emociones cotidianas: de la biología a la psicología social". Serie *Filosofía y Psicología*, No. 5. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. Salamanca: Europa Artes Gráficas S.A.
- Bartolomé, R; Górriz, N; Pascual, C; García, M. (1997). Manual del educador Infantil. Tomo II. Bogotá: Ed. McGraw-Hill
- Biehler, R. F. (1986). Introducción al Desarrollo Infantil. México: Ed. Diana.
- Bueno, J. (2008). Música Ecuatoriana. Blog del autor. Recuperado el 11/02/2009 de http://musicaecuatoriana.julio-bueno.com/#post15
- Cedrón, S. (2009). "Estimulación temprana: Una clínica interdisciplinaria de los trastornos del desarrollo infantil". Perspectivas en Psicología: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 6. Recuperado el 19/08/2010 de Fuente Académica EBSCO
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1995). El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Ed. Graó, cuarta Edición.
- Coon, D. (2005). Fundamentos de Psicología. México: Ed. Thomson, décima edición.
- Craig, G. y Baukum, D. (2001). Desarrollo Psicológico. México: Pearson Prentice Hall, octava edición.
- Currículo Institucional para la Educación Inicial (2007). Quito: Ministerio de Educación Ecuador, primera edición.
- De Renzis Peña, A. (2001). "El desarrollo de las capacidades y la incidencia del entorno primario." Artículo publicado en la revista *Educación Inicial* de Ed. La Obra. Recuperado el 05/06/2011 de http://www.educacioninicial.com/ei/ contenidos/00/1450/ 1492.ASP
- Definición.de Copyright 2008-2012. "Definición de educación". Recuperado el 03/01/2012 de http://definicion.de/educacion/
- Delalande, F. (1995). La Música es un Juego de Niños. Bs.As.: Ed. Ricordi.
- Diario EL COMERCIO "La música nacional, con poca acogida", recuperado el 07/05/2010 de http:// www.elcomercio.com/noticiaEC.asp?id_noticia=222425&id _seccion=7

- Domingo, V. (2008). "El valor de la educación musical en el desarrollo integral de la persona". Recuperado el 06/05/2011 de http://www.educaweb.com/ noticia/2008/02/11/valor-educacion-musical-desarrollo-integral-persona-12793.html
- Erikson, E. H. (2000). El Ciclo Vital completado. Madrid: Paidós Ibérica.
- Feldman, R. (2007). Desarrollo Psicológico a través de la vida. México: Pearson
- Ferrerós, M. L. (2008). Inteligencia musical. Barcelona: Libros Cúpula.
- Filidoro, N. (2003). Psicopedagogía: Conceptos y Problemas. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Florez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: Ed. McGraw-Hill.
- Fodor, E., Morán, M. y Moleres, A. (2004). Todo un mundo de sorpresas: Educar jugando. El niño hasta los 5 años. Madrid: Ed. Pirámide.
- Franco Royo, T. (2006). Vida afectiva y Educación Infantil. Madrid: Narcea S.A de Editores.
- Garaigordobil, M. (2003). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad. Madrid: Ed. Pirámide.
- Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Giráldez, A. (2003). "La educación Musical a las puertas del Siglo XXI". Artículo publicado en la Revista española No. 27 *Eufonía: Didáctica de la Música*. Barcelona: Ed. Graó.
- Godoy, M. (2005). Breve historia de la música en Ecuador. Quito: Corporación Editora Nacional, Ed. Ecuador.
- Godoy, M. (s.f). "La Música en el Ecuador, Artistas y Compositores Ecuatorianos". Recuperado el 04/10/2011 de http://janeth_haro.tripod.com/ lamusica.htm
- González, M. (2009). "Estimulación Neurosensorial en Alumnos Especialmente Afectados". *Psicología Educativa*, Vol. 15. Fuente Académica: EBSCO
- Gonzalez-Mena, J. y Widmeyer, E. D. (2007). Infants, toddlers and caregivers. Boston: McGrawHill Higher Education, séptima edición.
- Guerrero Blum, E. (2002). Pasillos y pasilleros del Ecuador. Quito: Ed. Abby Ayala.
- Guerrero Gutierrez, F.P. (2002). Enciclopedia de la Música Ecuatoriana. Quito: Ed. Conmúsica.
- Guerrero Gutierrez, P. y Mullo Sandoval, J. (2005). Memorias y reencuentro: El Pasillo en la ciudad de Quito. Quito: Ed. Museo de la Ciudad.

- Hargreaves D.J. (1991). Infancia y educación artística. Madrid: Ed. Morata.
- Hargreaves, D.J. (1998). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Ed. Graó.
- Hemsy de Gainza, V. (2002a). Didáctica de la música contemporánea en el aula, Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2002b). Música: Amor y Conflicto. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2004). *La Educación Musical en el siglo XX*. Artículo Publicado en la Revista Musical Chilena, No. 201. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Recuperado el 22/10/2010 de: http://www.fladem.org.ar/ articulos.art/educacion_musical _siglo_xx_violeta_gainza.htm
- Hernández Candelas, M. (2007). "Policies for Early Childhood Music Education in Puerto Rico" en *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, No. 2. Recuperado el 17/08/2010. http://search.ebscohost.com/ Fuente Académica EBSCO
- Jiménez Vélez, C. A. (2003). Neuropedagogía lúdica y competencias. Colección Aula Abierta. Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio
- Kamerman, S. B. (2006). "A global history of early childhood education and care". Recuperado el 20/05/2011 de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/ 147470e.pdf
- Lacárcel Moreno, J. (2001). Psicología de la Música y Educación Musical. Madrid: Machado Libros.
- Lefrançois, G. (2000). El Ciclo de la Vida. México: Thomson, 6ta edición.
- Leiva, M. A. y Matés, E. (2000). "La Educación Musical: algo imprescindible". *Revista de música culta FILOMÚSICA.* Revista mensual de publicación en Internet, Número 33º, recuperado el 27/03/2009 de http://www.filomusica.com/filo33/ educacion.html
- Martínez, O. (2008a). "El Interaprendizaje o Aprendizaje Colaborativo". Recuperado el 09/05/2010 http://aprendizajecolaborativoovidio.blogspot.com/
- Martínez, Y. (11/11/2008b). "La comprensión de la música podría ser innata como la del lenguaje". Artículo publicado en la *Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura TENDENCIAS 21*. Recuperado el 07/08/2009 de http://www.tendencias21.net/La-comprension-de-la-musica-podria-ser-innata-como-la-del-lenguaje_a1722.html

- McLeod, S. A. (2007). "Vigotsky". Artículo publicado en la revista online *Simply Psychology*. Recuperado el 04/01/2012, de http://www.simplypsychology.org/ vygotsky.html
- MENC: *The National Association for Music Education*. Recuperado el 19/09/2010. http://www.menc.org/
- Mills J. (1997). La música en la enseñanza básica. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Ministerio de Educación del Ecuador. *Educación Inicial*, recuperado el 03/01/2012 de http://www.educacion.gob.ec/ educacion-inicial-eei.html
- Ministerio de Educación del Ecuador. *Educación Inicial*, recuperado el 12/02/2011 de http://www.educacion.gov.ec/ interna.php?txtCodiInfo=70
- Miraflores, E. (2004). Juegos para Días de Lluvia. Madrid: Ed. CCS.
- Montoya Cabrera, C. K. (s.f). "El Juego y el Desarrollo Infantil", artículo publicado en el sitio web *Educación Inicial*. Recuperado el 04/06/2011 de http://www. educacioninicial.com/ ei/areas/juegos/ index.asp
- Montuli, J. A. (2004). Juegos y más Juegos para el Tiempo Libre. Madrid: Ed. CCS.
- Moreno Andrade, S. L. (1996). La Música en el Ecuador. Colección: *Materiales Musicales del Ecuador,* serie: Historia No.3. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Departamento de Desarrollo y Difusión Musical.
- Mullo Sandoval, J. (2009). Música Patrimonial del Ecuador, Quito: Fondo Ed. del Ministerio de Cultura.
- NAEYC: *Association for the Education of Young Children.* Recuperado el 17 de agosto 2010. http://www.naeyc.org/
- Newberger, J. (2000). New Brain Development Research. A wonderful window of opportunity to build Public support for Early Childhood Education. Artículo 2 publicado en la Revista *Early Childhood Education*. Annual Edition 1999-2000.
- Niland, A. (2009). "The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education" en *General Music Today Online,* Vol. 23. Recuperado el 18/09/2010 de http://search.ebscohost.com/
- O'Connell Rust, F. (2010). "Shaping New Models for Early Childhood Teacher Education" en *Voices of practitioners: Teacher Research in Early Childhood Education***,** Vol. 12. Recuperado el 20/10/2010, http://www.naeyc.org/yc/

- Papalia, D., Wendkos, S. y Feldman, R. (2003). Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill, octava edición.
- Pascual-Castroviejo, I. (1996). "Plasticidad Cerebral" en REV NEUROL Barcelona (p.1361-1366). Recuperado el 04/06/2012 de http://psicomag.com/ biblioteca/1996/ Plasticidad%20Cerebral.pdf
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). Mental Imagery in the Child. Nueva York: Routledge Copyright. Transferido a la versión digital en el año 2003. Recuperado el 12/09/2011 de http://books.google.com.ec/books?hl=en&lr=&id= BXrHqqUYu0QC&oi=fnd&pg=PR11&dq=imagery+children+development
- Pierce, D. L. (2004). "Incorporating Information Literacy into the Music Curriculum: A Look at ACRL's Best Practices Initiative and Successful Music Programs" en *Music Reference Services Quarterly Online*,, Vol. 8 Issue 4. Recuperado el 18/09/2010 de http://search.ebscohost.com/ Fuente Académica EBSCO
- Preschool Education History (2011). En *Encyclopædia Britannica* [en línea]. Recuperado el 05/07/2011 de http://www.britannica.com/EBchecked/topic/ 475107/preschool-education/ 5905/History
- Regidor, R. (2003). Las capacidades del niño. Guía de estimulación temprana de 0 a 8 años. Primera edición, Madrid: Colección Educom
- Resources for Infant Educarers www.rie.org
- Rice, P. (1997). Desarrollo Humano. México: Pearson Prentice Hall, 2da edición.
- RIE: *Resources for Infant Educarers*. Recuperado el 23/10/2010. http://www.rie.org/
- Rodríguez, D. (2000). "El desarrollo del niño/a de 0 a 5 años." Recuperado el 10/04/2011 de http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php? Id_articulo =184
- Saltos Coloma, F. (2010). Juegos, Canciones y Juguetes Populares Tradicionales del Ecuador. Ed. Libros Spondylus.
- Sarramona, J. y Marquez, S. (1985). ¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual. Barcelona: Ed. Ceac.
- Schaffer, D. (2000). Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia. México: Thomson, 5ta edición.
- Schaffer, D. (2009) Social and Personality development. Belmont, Ca.: Wadsworth CENGAGE Learning.

- Sciorra, G. (1986). "Métodos Comparativos Musicales". Recuperado el 15/03/2009 de http://www.musicamaestros.com.ar/mm/apuntes/ap_metodoscomp.html
- Stassen Berger, K. (2007). Psicología del Desarrollo. Madrid: Ed. Médica Panamericana, séptima edición.
- Swanwick, K. (2000) Música, pensamiento y educación. Madrid: Ed. Morata, segunda edición.
- **Szechet, V.** Copyright 2000-2010. "El jardín Maternal", recuperado el 04/06/2011 de http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1350/1370.ASP
- The Pikler Institute. Recuperado el 06/07/2011 www.pikler.org
- Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (2004). Psicología de la Educación y del desarrollo en contextos escolares. Madrid: Ed. Pirámide, S.A.
- UNESCO (2008). Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Versión digital. París: Ed. UNESCO. Recuperado el 27/08/2011 de http://unesdoc.unesco.org/images/ 0015/001548/154820s. pdf
- UNESCO, International Bureau of Education (2010). Datos Mundiales de Educación, séptima edición. Recuperado el 20/08/2011 de http://www. ibe.unesco.org
- Varios Autores (2003). Jugar con la música. Revista *Eufonía: Didáctica de la Música, No29.* Barcelona: Ed. Graó.
- Varios Autores (2003). La Música a partir de Diferentes Contextos de Trabajo. Revista *Eufonía: Didáctica de la Música, No27, No29.* Barcelona: Ed. Graó.
- Veliz, H. O. "Formación del profesorado y atención a la diversidad: desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial." *UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*. Fuente Académica EBSCO.
- Vera, J., Pérez, M., López, J. (2009). "El funcionamiento de un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana" *(CDIAT). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 23. Fuente Académica: EBSCO
- Willems, E. (2001). El oído musical. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Willis, J. (2000). Research-based strategies to Ignite Student Learning. Virginia: ASCD.
- Wong, K. (2004). Luis Humberto Salgado, Un Quijote de la Música. Quito: Ed. Pedro Jorge Vera.

- Woolfolk, A. (1996). Psicología Educativa. México: Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana S. A. Sexta edición.
- Zabala Vidiela, A. (1995). La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. Barcelona: Colección El Lápiz.
- ZERO TO THREE: *National Center for Infants, Toddlers and Families*. Recuperado el 12/06/ 2010. http://www.zerotothree.org/
- Zorrillo, A. (2004). Juego Musical y Aprendizaje. Bogotá: Aula Alegre Magisterio.

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE LA ENCUESTA A DOCENTES

ANEXO2: PROGRAMA ANALÍTICO O SYLLABUS DEL MÓDULO

ANEXO 1.

ENCUESTA A DOCENTES

Estimados docentes, la siguiente encuesta tiene como objetivo el realizar una aproximación diagnóstica del panorama educativo en el área de Educación Musical en nuestro medio.
Favor completar la siguiente información de la manera más objetiva y veraz posible. Esta encuesta es anónima y constituye un procedimiento para llevar a cabo una investigación con fines académicos.
Cada uno de los cuatro ítems a continuación debe ser valorado en una escala de 1 a 5, siendo 1 equivalente de **NO** o *nunca*, 2=poco o casi nada, 3=parcialmente o a veces, 4= bastante o con

		1-2-3-4-5
1	Durante mi proceso académico profesional he recibido formación en los géneros de Música Ecuatoriana..	
2	En mi experiencia como docente trabajo o he trabajado con niños de 2 a 5 años de edad..	
3	En mi labor como docente empleo recursos musicales ecuatorianos e incluyo géneros de la música ecuatoriana en la enseñanza..	
4	Me gustaría, me interesa y me motiva aprender cómo emplear de manera adecuada este tipo de recursos en mi labor docente..	

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO 2.

PROGRAMA ANALÍTICO

DATOS INFORMATIVOS

MÓDULO:	**Estimulación adecuada del desarrollo musical.** *Un enfoque desde la música ecuatoriana dirigida a docentes de educación inicial*
DIRIGIDO A:	Estudiantes de Educación Musical, Educación Inicial, Psicopedagogía y Música.
FACILITADORA:	Diana Karolina Endara Almeida
Grado académico o título profesional:	Psicóloga Educativa (PUCE) Máster en Pedagogía e Investigación Musical (Universidad de Cuenca)
Breve indicación de la línea de actividad académica:	Investigación, Psicopedagogía, Orientación y Bienestar Estudiantil, Educación Musical, Estimulación Temprana, Coordinación preescolar, Docencia Universitaria
Contacto:	dkendara@gmail.com

DESCRIPCIÓN DEL MÓDULO:

La propuesta de diseño de un módulo sobre estimulación del desarrollo musical se enmarca dentro de la estimulación adecuada de niños y niñas del nivel inicial de educación para favorecer el desarrollo integral en esta etapa de la infancia.

Para el diseño del módulo se considera toda la información de la investigación teórica y de campo de manera que se evidencie la necesidad del dominio de cada componente de la disertación y la relación entre ellos. Estos componentes incluyen aspectos fundamentales de psicología educativa, pedagogía musical, estimulación adecuada, educación inicial y música ecuatoriana.

- **OBJETIVOS:**

Al finalizar el módulo los estudiantes estarán en capacidad de:

- Explicar en qué consiste la educación inicial y la estimulación adecuada.
- Argumentar sobre los principios de la Filosofía del Respeto
- Identificar las características del desarrollo evolutivo de los niños de 2 a 5 años.
- Argumentar la relación entre el juego y el desarrollo general.
- Explicar la evolución y componentes de la psicopedagogía musical.
- Argumentar sobre algunos modelos pedagógicos y metodología para la enseñanza de la música.
- Explicar las características de algunos géneros musicales ecuatorianos y de su historia.
- Diseñar propuestas para niños de 2 a 5 con un enfoque en la música ecuatoriana.
- Argumentar sobre algunos modelos pedagógicos y metodología para la enseñanza de la música.
- Generar propuestas propias de estimulación musical considerando los recursos, las actividades y áreas del desarrollo del niño.

- **CONTENIDOS**

- **PRIMERA UNIDAD: Educación Inicial y Estimulación Adecuada**

    - Educación Inicial
    - Principios de la Filosofía del Respeto
    - Estimulación Temprana

- **SEGUNDA UNIDAD: Desarrollo general de los niños y niñas de 2 a 5 años**

    - Generalidades sobre Psicología del Desarrollo
    - Características del desarrollo evolutivo por áreas
    - El juego en el desarrollo infantil
    - Características del desarrollo musical

- **TERCERA UNIDAD: Psicopedagogía musical**

    - Definición y Alcances
    - Principales Autores

- **CUARTA UNIDAD: Géneros musicales ecuatorianos**

    - Introducción a los géneros musicales
    - Clasificación de los géneros musicales ecuatorianos

- **PROPUESTA PARA DOCENTES**

    - Aplicación de Teorías y Métodos en Educación Musical Inicial
    - Actividades sugeridas
    - Recomendaciones

METODOLOGÍA, RECURSOS:

El interaprendizaje, como metodología del trabajo académico, parte de la relación recíproca en el proceso educativo, por lo cual éste se torna compartido y colaborativo.

El enfoque, que implica fundamentalmente los recursos, está dado desde la música ecuatoriana a fin de brindar otra posibilidad en el acercamiento musical temprano.

Considerando la modalidad, la metodología se basará ya sea en explicaciones u orientaciones fundamentadas en la lectura de textos, lo cual servirá de base para el trabajo autónomo. Se realizarán discusiones para asegurar la comprensión y las aplicaciones de los temas, para lo cual el aporte personal del cada estudiante es primordial.

Los textos cuentan con las respectivas guías de trabajo donde se detallan las actividades que el estudiante deberá realizar para la integración de los nuevos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes.

- **EVALUACIÓN:**

- Participación en discusiones	20%
- Trabajo autónomo	40%
- Propuestas de Aplicación	40%

Para la aprobación final de cada módulo se aplicará la normativa de calificación sobre 100 puntos y es necesario alcanzar el 60% del valor total para su aprobación.