

170



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

0257204

INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL
DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO
EN EDAD PREESCOLAR.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA N:
EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGÍA MORALES LEÓN MARÍA LILIA
QUEZADA RAMÍREZ ELSA



DIRECTOR DE TESIS: LIC. JORGE ÁLVAREZ MARTÍNEZ
ASESOR DE TESIS: LIC. SUSANA EGUÍA MALO

MÉXICO, D.F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México por todo el apoyo que nos ha brindado durante nuestra formación profesional, asimismo a todos los profesores que nos orientaron y ayudaron en nuestra educación universitaria.

Nuestro profundo agradecimiento al Lic. Jorge Álvarez Martínez y a la Lic. Susana Eguía Malo por su asesoría y dirección para la realización de esta tesis. Gracias a su valiosa ayuda pudo concluirse este trabajo.

Agradecemos a Marcos Verdejo por su dirección en el proceso estadístico.

A nuestros sinodales como muestra de reconocimiento y respeto hacia cada uno de ellos:

Mtra. Lizbeth Vega Pérez

Lic. Ma. Eugenia Martínez Compeán

Lic. Martha Romay Morales.

Agradecemos al Centro de Desarrollo Infantil de C.U. por su apoyo y colaboración, sin los cuales no hubiera sido posible la realización de la presente tesis, especialmente a la Directora Aurora Burgos, a las psicólogas, a las maestras y auxiliares de grupo.

Agradecemos profundamente a la Maestra Mercedes Zavaleta por su apoyo incondicional en la aplicación del programa de psicomotricidad integrado con música.

Gracias a los 120 niños que hicieron posible este trabajo.

Lilia y Elsa.

A Dios:

Eternamente mil gracias por estar siempre en mi vida.

A mis Padres: Sr. Roberto Morales y Sra. Elvira León.
¡Gracias! Por darme la maravillosa oportunidad de nacer, reír,
llorar y amar, por haber cultivado en mí las ganas de luchar por mis
ideales. Quiero agradecerles el estar siempre a mi lado, su apoyo y
cariño son todo para mí, ya que ustedes son el cimiento firme y
sólido de este y muchos éxitos más. LOS QUIERO MUCHO.

A mis Abuelitos: Sra. Elvira Hernández y Sr. Amador
Morales. Gracias por su cariño, por su disposición y su mano
siempre tendida para quien necesita ayuda. Y a quienes se han
marchado, dejando en mí sus enseñanzas: Sra. Felipa Mejía y Sr.
Raúl León.

A mis Hermanos: ROBERTO, ARIANNA, NANCY y
JULIETA la casualidad nos llevo a ser hermanos, pero el cariño
nos llevo a ser amigos. Gracias por el gran amor y apoyo que me
han dado, por su entusiasmo, tiempo y paciencia, pero sobre todo
por haber creído en mí. LOS ADORO.

Gracias a toda mi Familia por todo su amor y cariño, porque
en el éxito o fracaso están conmigo incondicionales. LOS QUIERO
MUCHO. Fam. MORALES MEJÍA, Fam. LEÓN HERNÁNDEZ y
Fam. SANTANA.

Gracias por regalarme tanto amor, por la paciencia que me
tienes, por tu comprensión, y por creer tanto en mis locuras.
Gracias porque el amor es un misterio que seguimos descubriendo
juntos. TE AMO ISMAEL.

A Elsa: Gracias por ayudarme a lograr uno de mis más
grandes anhelos y sobre todo gracias por tu amistad.

A Todos ustedes GRACIAS por estar siempre a mi lado. LOS
AMO.

LILIA.

Agradezco a mi Padre Celestial por permitirme tener una vida llena de amor, salud y darme la oportunidad y los medios para concluir mi carrera profesional.

A mi Familia en reconocimiento a todo el apoyo brindado a través de mis estudios y con la promesa de seguir adelante.

A mi Madre Sra. M^a del Consuelo Ramírez con gratitud y especial cariño por su paciencia, motivación y amor que siempre recibí.

A mis Hermanos: CARMEN, SANDRA, HECTOR y RODOLFO por su apoyo y cariño que me han brindado siempre, y en especial a mi hermano ANDRES por su confianza, comprensión y apoyo incondicional que me ha compartido en todos los aspectos de mi vida.

A Lilia por su amistad, cooperación y su estupendo trabajo en equipo.

A todos ellos MUCHAS GRACIAS porque han hecho posible que un objetivo muy importante en mi vida se vuelva realidad y porque me motivan para seguir adelante alcanzando nuevas metas.

ELSA.

INTRODUCCION

2

CAP. 1 Desarrollo del niño en la etapa preescolar

1. 1	Diversos aspectos del Desarrollo humano.	5
1. 2	Desarrollo Psicomotriz	7
1. 2.1.	Motricidad gruesa	9
1.2.2.	Motricidad fina	10
1. 3	Desarrollo Cognoscitivo	11
1. 4	Desarrollo del Lenguaje	14
1. 5	Desarrollo Socioemocional	18
1.5.1.	Proceso de identificación:	20
1.5.1.1.	Teoría Psicoanalítica.	20
1.5.1.2.	Teoría Psicosocial de Erickson.	21
1.5.1.3.	Teoría del Aprendizaje Social.	21
1.5.1.4.	Teoría Cognoscitiva.	21
1. 6	Importancia del juego en el Desarrollo del niño.	22

CAP. 2 Psicomotricidad

2. 1	Antecedentes Teóricos.	28
2. 2	Definiciones de Psicomotricidad.	30
2. 3	Elementos Constitutivos que conforman la Psicomotricidad.	32
2.3.1.	Percepción Sensoriomotriz.	33
2.3.2.	Motricidad.	33
2.3.3.	Esquema Corporal.	35
2. 4	Experiencias e Investigaciones en Educación Psicomotriz.	38

CAP. 3 Música

3. 1	Influencia de la música en el ser humano.	43
3. 2	El uso de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotor del niño.	44
3. 3	Investigaciones en Música.	50
3.3.1.	Aproximaciones pedagógicas musicales.	52

CAP. 4 Método

4.1	Pregunta de investigación.	60
4.2	Objetivo de Investigación.	60
4.3	Hipótesis.	60
4.4	Identificación de Variables.	60
4.4.1	Definición conceptual de variables.	61
4.4.2	Definición operacional de variables.	61
4.5	Sujetos.	61
4.6	Escenario.	61
4.7	Materiales.	62
4.8	Tipo de estudio y diseño.	62
4.9	Procedimiento.	63
4.10	Análisis de datos.	64

CAP. 5 Resultados	65
--------------------------	----

CAP. 6 Conclusiones y Discusión	70
--	----

Referencias Bibliográficas.	75
-----------------------------	----

ANEXOS:

Anexo 1. Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en el Preescolar.

Anexo 2. Programa de Psicomotricidad con música

Anexo 3. Gráficas.

Anexo 4. Figura Humana.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue el demostrar la influencia de la música como elemento facilitador en el desarrollo psicomotor del niño de tres a cuatro años de edad, a través de un programa de estimulación psicomotriz.

Participaron 120 sujetos que cursaban el primer grado preescolar del CENDI de C.U. dividido en cuatro grupos de 30 niños cada uno, de los cuales se tomaron al azar dos grupos control y dos experimental. Basándonos en el diseño experimental de cuatro grupos de Solomon; al grupo 1 se le aplicó el Programa de Estimulación Psicomotriz a través de la Música, y fue evaluado antes y después del mismo. El grupo 2 fue evaluado de la misma manera que el grupo 1, pero no se le aplicó el programa. Al grupo 3 se le aplicó el programa y se evaluó al final de éste y el grupo 4 únicamente fue evaluado al final.

Se aplicó la Escala de Evaluación de Psicomotricidad en Preescolares de C. Mazaira y M. de la Cruz a dos grupos a modo de pretest para obtener una línea base y observar el nivel de desarrollo psicomotor que poseen los niños. En segundo término se aplicó el programa de psicomotricidad a los dos grupos experimentales. Por último se llevó a cabo la fase de postevaluación a los cuatro grupos.

Los resultados obtenidos con respecto a las diferencias en el grupo experimental antes-después, indican que existen diferencias significativas ($Q = 25.13$ y significancia 0.0000) En cambio en el grupo control no hubo diferencias significativas ($Q = 1.20$ y significancia 0.2733) Y al comparar los resultados de ambos grupos en el postest se encontraron diferencias significativas ($X^2 = 29.00$ y significancia 0.0000) Por lo tanto se concluye que sí hay relación estadísticamente significativa entre la música y el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar, aceptando así la hipótesis alterna.

Asimismo se aplicó la figura humana y se calificó tanto cualitativamente como cuantitativamente, ya que lo importante para fines del presente estudio fue conocer qué tan estructurado tenían los niños el Esquema Corporal antes y después de la aplicación del programa, observándose en el postest de los grupos experimentales una mejor estructuración y un mayor número de elementos presentes en los dibujos. En cambio en los grupos control la estructuración y el número de elementos presentes permaneció constante.

Con lo cual se concluye que efectivamente la música bajo un programa estructurado facilita el desarrollo psicomotor del niño preescolar.

INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos y experiencias de los primeros años influyen notablemente en el posterior desarrollo del individuo. La mayoría de las investigaciones para estudiar los cambios en la conducta se han referido a los niños por cinco razones principalmente: la infancia es un periodo de desarrollo rápido, las primeras experiencias tienen efectos a largo plazo, los procesos complejos son más fáciles de entender cuando se están formando, el conocimiento de los procesos básicos puede ayudar a resolver algunos de los problemas de la infancia y los niños son inherentemente interesantes de estudiar. (Vasta y cols., 1996)

En el nivel preescolar que es donde se da una educación con base en un programa con objetivos específicos en 1º, 2º y 3er grado, respectivamente, se tratan de encontrar alternativas que favorezcan el desarrollo integral del niño y evitar dificultades en el aprendizaje. Berger y Thompson (1997) dicen que la calidad de la educación preescolar varía mucho; los programas que tienen un currículo educativo dirigido por los adultos especializados han dado como resultado una serie de beneficios a largo plazo, que no sólo se manifiestan más tarde durante la escolarización formal del niño, sino también en un desarrollo de la vida adulta con un éxito notable, por lo que han surgido una serie de aproximaciones y modelos como la educación psicomotriz.

Varios autores (Durivage, 1984; Vayer, 1988; García, et. al, 1992; Jiménez y Jiménez, 1995) hacen hincapié en la influencia que tiene la psicomotricidad en el desarrollo integral del niño. Consideran que en los primeros años de desarrollo, el niño se ve beneficiado al estimular las diferentes áreas de la psicomotricidad, y al hacerlo se mejoran las habilidades y capacidades intelectuales, sociales y de personalidad de los niños, influyendo positivamente en su desarrollo posterior. Por lo que la educación psicomotriz es importante para el desarrollo de los niños ya que mejora la adaptación a su medio inmediato: en el ámbito familiar y el contexto escolar, por ello es recomendable una educación psicomotriz en los primeros años de vida, cuando el niño adquiere todas las coordinaciones neuromotrices esenciales.

Otro aspecto importante en este trabajo es la música, la cual crea una serie de lazos afectivos y de cooperación del niño en el grupo. Asimismo el canto (parte importante en este programa) es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño en su doble vertiente

comprensiva/expresiva y la actividad rítmica del niño vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico, motriz y la memoria musical. (Benenzon, 1981)

Existen investigaciones de psicomotricidad (Vayer, 1988; Lapierre, 1983; Durivage, 1984; Munguía y Samano, 1990; Álvarez, 1995; etc.) enfocadas a la estimulación de diferentes áreas, según cada autor; asimismo en cuanto a música la mayoría de los trabajos presentados son únicamente experiencias que están enfocadas al aprendizaje de esta (Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Willems, Gainza, Beltri, Tort y Suzuki), ya que consideran a la música como un elemento facilitador del aprendizaje. Sin embargo no se encontraron investigaciones de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotor en niños de 3 a 4 años de edad. También ha sido evidente la ausencia de una metodología precisa, pues la mayoría de los trabajos presentados son únicamente experiencias en las que se aplican los principios o lineamientos que sustentan la concepción que de la educación psicomotriz tiene cada autor.

Con base en todo lo anterior el presente trabajo propone llevar a cabo un programa de estimulación psicomotriz con música en niños de 3 a 4 años de edad, periodo en el cual los niños adquieren las habilidades y destrezas psicomotrices esenciales para su desarrollo integral. Dicho programa tiene como base los postulados de De la Cruz y Mazaira (1990) quienes establecieron diferentes áreas sobre las que opera la psicomotricidad, las cuales son: locomoción, equilibrio, motricidad general (coordinación de piernas, coordinación de brazos y coordinación de mano), esquema corporal (en uno mismo y en otros), lateralidad y espacio. El propósito del proyecto es determinar la influencia de la música en el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.

El sustento teórico de este programa se desarrolla en los siguientes apartados:

En el capítulo 1: Desarrollo del niño de 3 a 6 años, se resaltan las características de los niños en esta edad, diferenciando, para su mejor comprensión, las siguientes áreas de desarrollo: psicomotriz, cognoscitivo, lenguaje y socioemocional.

En el capítulo 2: Psicomotricidad se aborda la educación psicomotriz en cuanto al origen de las concepciones psicomotoras, factores, definiciones y función, así como los elementos constitutivos en los que se clasifica dicha educación psicomotriz para su estudio.

En el capítulo 3 se habla en relación a la música, la cual no solamente es útil, sino que es indispensable para el individuo; de la influencia de ésta en el ser humano y del uso de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotriz del niño.

En el capítulo 4 se muestra el Método, que explica de manera detallada cuáles fueron las hipótesis planteadas con respecto al problema de investigación, las características de la selección de muestra, objetivos, materiales y el procedimiento.

Capítulo 5. Resultados: se encontró que los resultados obtenidos con respecto a las diferencias en el grupo experimental antes-después, indican que sí existen diferencias significativas ($Q = 25.13$ y significancia 0.000) En cambio en el grupo control no hubo diferencias significativa ($Q = 1.20$ y significancia 0.2733) Y al comparar los resultados de ambos grupos en el posttest se encontraron diferencias significativas ($X^2 = 29.00$ y significancia 0.0000) Por lo tanto se concluye que sí hay relación estadísticamente significativa entre la música y el desarrollo psicomotor del niño en etapa preescolar, aceptando así la hipótesis alterna.

Capítulo 6. Conclusiones: podemos concluir que el programa de estimulación con música aplicado, sí facilitó el desarrollo psicomotriz de los niños entre 3 y 4 años de edad, ya que aumentó el puntaje obtenido en el posttest en los dos grupos experimentales.

DESARROLLO DEL NIÑO EN LA ETAPA PREESCOLAR

1.1 DIVERSOS ASPECTOS DEL DESARROLLO HUMANO.

El desarrollo humano es el estudio de los cambios cuantitativos y cualitativos que sufren las personas durante el transcurso de su vida desde la concepción hasta la muerte. Los cambios físicos (cuantitativos) son los que se refieren al número y cantidad: estatura, peso, etc.; mientras que los psicológicos (cualitativos) se refieren a la calidad, como por ejemplo, la inteligencia, memoria o psicomotricidad de una persona. El concepto de desarrollo implica no sólo el crecimiento biológico del niño, sino también el psicológico influenciado por la acción que el ambiente, la sociedad y la familia ejercen sobre él. (Papalia y Wendkos, 1992)

El desarrollo es el proceso que engloba la maduración, la evolución y el crecimiento de un ser. En el ser humano, el desarrollo es el proceso por el cual un individuo recién nacido llega a ser adulto hasta la vejez, para ello se da la maduración de sus funciones y el crecimiento de sus órganos en un proceso ordenado de carácter evolutivo, es decir, que va de lo simple a lo complejo, de lo rudimentario a lo más funcional y adaptativo. (García, 1999)

El estudio del desarrollo humano cubre todo el ciclo vital, desde la concepción hasta la muerte, porque la gente cambia en cada momento de su vida. Pero la mayor parte de los psicólogos evolutivos se centran en los primeros años de vida. La razón es evidente: durante los primeros años de vida, el crecimiento y el cambio en cada área son muy importantes y establecen las bases para el desarrollo que tiene lugar a lo largo de toda la vida. (Berger y Thompson, 1997)

El crecimiento y el desarrollo del niño es un proceso complejo en el que intervienen cambios físicos, emocionales e intelectuales. Cambios físicos: estatura, peso, capacidad sensorial, habilidades motrices, desarrollo del cerebro y los aspectos relacionados con la salud. Cambios emocionales: cambios ocurridos en el estilo único de una persona al responder, sentir o reaccionar.

Cambios intelectuales: cambios en las actividades mentales, como el aprendizaje, lenguaje, memoria, el raciocinio y el pensamiento. (Papalia y Wendkos, 1992)

En el desarrollo del niño influyen antes que nada sus propias tendencias y predisposiciones innatas (internas) que se encuentran en la propia condición o esencia del ser que se desarrolla, por ejemplo los factores genéticos. No obstante el desarrollo del niño depende también de factores ambientales (externos) como por ejemplo: la cultura, la familia, la clase social y la alimentación. Los factores biológicos y sociales que determinan el desarrollo del niño son múltiples y complejos. Ambos aspectos son indispensables para la evolución: se puede decir que los aspectos heredados (biológicos) contienen el potencial real del niño, asimismo, el medio ambiente (principalmente social) puede influir en ellos positiva o negativamente. (Durivage, 1984)

Según Rice (1997) el desarrollo infantil abarca los siguientes periodos: prenatal, infancia, niñez temprana y niñez intermedia. Los rangos de edad difieren de acuerdo a las características de cada individuo.

Periodo Prenatal comprende el proceso de desarrollo que tiene lugar entre la concepción y el nacimiento, tiempo en el que el organismo humano crece de una célula fertilizada a miles de millones de células. En este periodo se forman los órganos y la estructura corporal básica; y tanto la herencia como el ambiente influyen en el desarrollo. Durante los primeros meses el organismo es más vulnerable a las influencias ambientales negativas que en cualquier otro periodo de crecimiento.

Infancia (Los dos primeros años) La infancia se extiende desde el nacimiento hasta el segundo año de vida (aproximadamente), es un periodo de cambios increíbles en el que se desarrollan la capacidad y la coordinación motora del niño, así como sus capacidades sensoriales y de lenguaje. En esta etapa el niño se apega a los miembros de la familia y a otras personas que lo atienden, aprende a confiar o a desconfiar y expresar o a reprimir amor y afecto. Aprende a expresar sentimientos y emociones básicas y desarrolla cierta independencia y sentido de sí mismo. Ya en esta etapa los niños manifiestan considerables diferencias de personalidad y temperamento.

Niñez Temprana (Preescolar) De los 3 a los 5 años. Durante los años preescolares de la niñez temprana, los niños continúan su rápido crecimiento físico, cognoscitivo y lingüístico. Ahora pueden cuidarse mejor, empiezan a desarrollar un autoconcepto así como identidad, adquieren roles

de género y se muestran interesados en jugar con otros niños. La calidad de la relación padre-hijo es importante en el proceso de socialización que tiene lugar en este periodo.

Niñez Intermedia (De los 6 a los 11 años) Durante la niñez intermedia, los niños hacen avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética; para comprender su mundo y para pensar de manera lógica. El logro académico adquiere una importancia vital, lo mismo que un ajuste exitoso con los padres. Tanto el desarrollo psicosocial como el moral proceden a una tasa rápida. La calidad de las relaciones familiares sigue ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

Para la mejor comprensión del desarrollo del niño preescolar los teóricos han diferenciado las siguientes áreas del desarrollo: desarrollo psicomotriz, desarrollo cognoscitivo, desarrollo del lenguaje y desarrollo socioemocional, a continuación se describirán cada una de ellas.

1.2. DESARROLLO PSICOMOTRIZ

En esta área los cambios en el cuerpo, en el cerebro, en las capacidades sensoriales y en las destrezas motrices, tienen un origen madurativo neurobiológico, que promueven el crecimiento y establecen habilidades del movimiento y coordinación muscular, que tienen una amplia relación con la experiencia y ejercen influencia importante tanto en el intelecto como en la personalidad. (Eysench y Wilson, 1990)

Los cambios físicos pueden ser menos obvios durante la primera infancia que durante los primeros tres años de vida, pero son tan importantes que hacen posible avances en el desarrollo de las destrezas motrices e intelectuales. (Papalia y Wendkos, 1992)

Durante los años preescolares, los niños normalmente se estilizan al alargarse la parte inferior del cuerpo y al quemarse parte de la grasa acumulada durante la infancia. El niño preescolar ya no tiene un estómago que sobresale de perfil, ni la cara redonda, ni extremidades desproporcionadamente cortas, ni una cabeza grande, tal como se caracteriza al niño de 2 años; las proporciones del cuerpo del niño preescolar corresponden a un aspecto más adulto. (Berger y Thompson, 1997)

Los cambios en la apariencia de los niños reflejan el desarrollo dentro de su cuerpo. El crecimiento de huesos y músculos avanza, haciéndolos más fuertes; el cartilago se convierte en hueso mucho más rápido que antes y los huesos se endurecen para dar al niño una figura firme y proteger los órganos internos. Estos cambios en coordinación con la madurez cerebral y del sistema nervioso, estimulan el desarrollo de las destrezas de motricidad gruesa y motricidad fina. La destreza motriz del niño ha avanzado mucho más allá de los reflejos de la primera infancia, ahora pueden moverse a mayor velocidad y con más gracia y son capaces de centrarse y afinar más su actividad. El resultado es una mejoría impresionante de sus diferentes habilidades motoras. (Papalia, 1998; Berger y Thompson, 1997)

El desarrollo motriz se refiere a la capacidad creciente del bebé para controlar sus músculos, para moverse alrededor y manipular objetos (Worchel y Shebilske, 1981) Este proceso se va dando en forma gradual: el niño en sus primeros días de vida muestra su actividad motriz, la cual se da por los reflejos posturales, que se activan por los estímulos del medio ambiente, propiciando que el niño pueda controlar posturas donde los brazos y piernas están flexionados y sus puños apretados con los pulgares dentro; ya a los 5 meses aproximadamente se elimina la asimetría del tono cervical y es capaz de darse vuelta por sí solo cuando está boca arriba, además ya hay una relación óculomanual (ejemplo chupa sus manos o pies) A los 6 meses aproximadamente ya tiene un control y dominio completo para voltear el cuerpo, por lo cual acepta estar boca abajo, lo que lo llevará al movimiento de flexión-extensión de brazos y piernas, aunado al control del tono de la columna; estos controles posturales lo llevarán a los primeros desplazamientos por arrastre para la búsqueda y obtención de objetos. Acepta estar sentado si tiene apoyo en la espalda, ya que el tono del abdomen y la espalda no han alcanzado su completa funcionalidad. (cit. en Tripero, 1994)

Los cambios continúan, a los 7 meses puede estar sentado sin apoyo de sus brazos o de algo y es capaz de arrastrarse, en ocasiones pierde el equilibrio, esto resulta una práctica del reflejo de caída. Su coordinación fina le permite llevarse objetos a la boca, arrojarlos y después recuperarlos, para sujetarlos en cada mano. Posee fortaleza y tonicidad en las piernas y con ayuda se mantiene de pie por segundos.

Cumpliendo el niño los 9 meses de edad, tiene control claro del tono muscular de la espalda, esto le permite estar sentado y desplazarse ya no arrastrándose, sino que ahora aparece el gateo, por lo que cualquier obstáculo no le impide conseguir objetos, su coordinación fina es más precisa, ahora toma

los objetos con el pulgar e índice (pinzas) estas posturas indican que están muy cerca sus intentos por iniciar el ponerse de pie (bipedestación)

Cerca de los 12 meses, su gateo es mucho más coordinado en ocasiones con apoyo de un objeto se pone de pie, esto lo realiza con torpeza y una vez erguido pareciera un oso soso, el tono de soporte lumbar que se requiere para la bipedestación aún no es flexible, con la práctica de la postura de estar de pie le facilitará el caminar, estos movimientos los realiza con el compás de las piernas abierto y los brazos extendidos, esta postura provoca frecuentes caídas, las mismas que se irán reduciendo, siendo esto un indicador del control del reflejo de caída, que con el apoyo del adulto y la experiencia que tenga ayudarán a que se modifique su torpeza.

A partir del control alcanzado alrededor de los 12 meses de edad, el niño ya es capaz de ponerse de pie, esto le permite adquirir otras tantas capacidades como el caminar, andar, correr, nadar y montar una bicicleta. También hay progreso en el control y precisión de la coordinación fina, las cuales forman parte de los grupos de músculos más pequeños que son útiles para agarrar, arrojar y recoger pelotas, escribir o usar herramientas. (Tripero, 1994)

1.2.1. Motricidad Gruesa

El niño de 3 a 4 años puede emplear sus manos y piernas con alto grado de competencia, realiza con el cuerpo toda clase de movimientos como correr, saltar hacia todas direcciones, balancearse y brincar con un solo pie, caminar de puntillas, trepar, subir y bajar cualquier obstáculo sin dificultad. (Papalia, 1998)

Muchos adelantos se presentan durante la niñez temprana; alrededor de los 2 años y medio los niños comienzan a saltar con ambos pies, una destreza que no dominan antes quizá porque sus músculos largos no tienen suficiente fuerza para impulsar su cuerpo hacia arriba y adelante. A los 3 años y medio los niños suben con comodidad las escaleras alternando los pies y a los 5 años pueden descender con facilidad los tramos largos de una escalera. Saltar en un pie es otra destreza difícil de dominar hasta los 4 años de edad. Los niños comienzan a caminar más deprisa alrededor de los 4 años; lo hacen bien a los 5 y son realmente diestros a los 6 y medio. Saltar es más difícil aunque algunos niños pueden hacerlo a los 4 años, no es sino hasta los 6 que la mayoría lo puede hacer. (Papalia, 1998)

En la niñez temprana las destrezas de motricidad gruesa se requieren para los deportes, el baile y otras actividades que comienzan durante la niñez intermedia y pueden durar toda la vida. Parece no existir ningún límite para la cantidad y el tipo de actividades motrices que los niños pueden aprender, al menos hasta cierto grado, hacia la edad de los 6 años. Sin embargo, la capacidad de los niños varía en gran medida dependiendo de su herencia genética y sus oportunidades para aprender y practicar las destrezas motrices.

La mejor manera para ayudar a los niños a desarrollarse físicamente es animarlos a mantenerse en un nivel apropiado de actividad de acuerdo con su nivel de madurez, en situaciones inestructuradas de juego libre. (Papalia, 1998) Los niños preescolares aprenden las habilidades motoras básicas enseñándose a sí mismos y aprendiéndolas de otros niños, por lo que es muy importante el juego con iguales, para aprender y practicar destrezas motrices. Mientras un niño tenga la oportunidad de jugar con otros niños en un espacio adecuado y con estructuras de juego adaptadas a ellos, las habilidades motoras se desarrollaran con tanta rapidez como sea posible. (Berger y Thompson, 1997)

1.2.2. Motricidad Fina

La coordinación motriz fina es la capacidad para utilizar los pequeños músculos -como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, cerrar los ojos, guiñar, apretar los labios, mover los dedos de los pies, cerrar un puño, teclear, recortar y todos aquellos que requieren la participación de nuestras manos y dedos. (Jiménez y Jiménez, 1995)

El desarrollo motor fino es un proceso largo en el que el niño aprende a manipular y tener control preciso de los músculos pequeños de las manos y de los brazos. El niño preescolar está empezando a mover los dedos y muñecas con rapidez y flexibilidad, las manos y los brazos comienzan a sostener las cosas de forma más estable.

Los músculos más pequeños del niño, especialmente los de las manos y los dedos, todavía son inmaduros y le es más difícil realizar actividades como pintar, cortar u ordenar objetos. La razón principal por lo que los niños experimentan estas dificultades es que no han desarrollado el control muscular, la paciencia y el razonamiento necesarios para el ejercicio de las habilidades motrices finas, en parte porque la mielinización del sistema nervioso central todavía no se ha completado y en el caso de muchos preescolares esta dificultad se combina con el hecho de que todavía tiene dedos cortos y gruesos. (Berger y Thompson, 1997)

Poco a poco el niño alcanza progresos significativos en la coordinación ojo-mano y en los músculos cortos. La coordinación ojo-mano se entiende en un principio como una relación entre el ojo y la mano, se puede definir como la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con objeto de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, coser, dibujar, alcanzar una pelota al vuelo, escribir, peinarse, etc. Cuando logra el control de sus músculos finos, el pequeño es capaz de atender más sus necesidades personales como lavarse y peinarse, abrochar y desabrochar, vestirse, etc., lo cual lo hace más competente e independiente. (Jiménez y Jiménez, 1995)

Durante esta etapa conviene prestar atención al desarrollo de la coordinación ojo-mano puesto que de ella va a depender en enorme medida la menor o mayor facilidad del niño para el aprendizaje de la escritura. Todo esto evoluciona en función de dos factores: por un lado, la maduración fisiológica del sujeto y por otro, los entrenamientos o ejercicios realizados por el niño. Las actividades claves para el desarrollo de esta coordinación son las de lanzar y recibir pelotas u otros objetos como globos o costalitos de arena. (Jiménez y Jiménez, 1995)

Alrededor de los 3 años de edad se hace evidente el uso de una mano más que la otra en la realización de diferentes funciones motoras. A esto se le conoce como dominancia manual o lateralidad. (Papalia, 1998) La dominancia manual se desarrolla de manera lenta en los niños y no siempre es consistente en los primeros años. Antes de los 2 años la mayoría de los niños muestran considerable flexibilidad para cambiar de una mano a otra.

1.3. DESARROLLO COGNOSCITIVO

Es el área del desarrollo en la que se estructura el pensamiento, permitiéndole al individuo resolver y enfrentarse a los problemas que contiene la realidad de su medio ambiente. El teórico que ha dado una gran aportación a esta área es Jean Piaget, quien describe el desarrollo cognoscitivo en 4 áreas o periodos, donde lo progresivo de cada etapa implica la terminación de una y el inicio de la siguiente, cada una está ligada a los cambios de una etapa a otra y tiene características estructurales que permiten ciertos tipos de conocimientos y comprensión. Estos periodos son el sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales; a los cuales no se les puede fijar un tiempo constante, ya que depende de la experiencia en el medio donde el niño se desarrolla. (Berger y Thompson, 1997)

El concepto de inteligencia de Piaget implica la existencia de estructuras físicas, reacciones conductuales automáticas y principios generales de funcionamiento que el individuo ha heredado como miembro de una especie. La experiencia es la que modula la acción de estos elementos heredados. Por medio de un proceso de adaptación mediante la asimilación y la acomodación: la asimilación que se refiere a la utilización de las estructuras previas que ya posee el individuo para enfrentarse con un medio ecológico cambiante, y la acomodación que se refiere a la tendencia a modificar por parte del organismo, sus estructuras en función de las demandas del medio ambiente. El crecimiento intelectual progresa según el niño se adapta a nuevas situaciones. (Enciclopedia de la Educación Preescolar, 1986)

En el periodo sensoriomotor el niño conoce el mundo exclusivamente a través de sus sentidos y sus habilidades motoras, en respuesta a los estímulos ambientales. Su comprensión de los objetos de su mundo está limitada por las acciones inmediatas que pueden realizar (ver, asir objetos, llevárselos a la boca) y por sus experiencias sensoriales sobre ellos. Es un tipo de inteligencia temprana muy práctica y basada en la experiencia, pero limitada al aquí y ahora (Beltrán, 1994; Berger y Thompson, 1997)

Según esta teoría, en la edad preescolar los niños se encuentran en el periodo preoperacional, que abarca de los 2 a los 7 años de edad aproximadamente. Aparece la función representacional que se caracteriza por poder utilizar símbolos al pensar, para no tener que actuar directamente sobre los objetos, acontecimientos y conceptos, sino a través de un elemento que los sustituye o representa, esta capacidad para representar cosas con símbolos le permite la aparición y utilización de símbolos en su pensamiento y en sus recuerdos, que lo preparan para compartir un sistema de símbolos con los miembros de su cultura y continuar el progreso de conductas posteriores. (Beltrán, 1994)

Los niños en edad preescolar utilizan funciones simbólicas para poder tener acceso a las cosas en un plano cognoscitivo. Las funciones simbólicas se manifiestan de cinco maneras: 1) Imitación diferida; 2) Juego simbólico o juego imaginario; 3) Dibujo o imagen gráfica; 4) Imágenes mentales y 5) Lenguaje.

La imitación puede ser de dos tipos, actual o diferida. La imitación actual es la imitación que se lleva a cabo con el modelo presente. En cambio la imitación diferida es la reproducción de una acción observada anteriormente por el niño que es capaz de realizarla transcurrido algún tiempo.

El juego simbólico o imaginario consiste en hacer que un objeto represente algo más de lo que es o que el propio niño represente una serie de situaciones, diferentes roles o papeles; en general esto le ayuda al niño a ajustar su realidad y contribuye a la estabilidad emocional.

El dibujo o imagen gráfica es otra forma en la que el niño representa su realidad. Se inicia como una prolongación de la actividad motora, el dibujo implica un componente cognoscitivo importante que permite al niño reflejar su comprensión de lo que le rodea.

Imágenes mentales son representaciones internas de sus experiencias y objetos implicados en sus percepciones, donde estas parecieran estar estáticas como fotografías, sin ser una copia fiel de su realidad.

Lenguaje es la forma más simple de representar eventos o cosas ausentes, dándoles a las palabras un carácter de símbolo.

La etapa preoperacional también se caracteriza porque el niño empieza a comprender la identidad de las cosas, y aunque cambien en algunos aspectos como forma, tamaño o apariencia, permanecen para ellos iguales. En esta etapa también se entienden las relaciones básicas entre dos eventos, aunque no se entiende por completo cuál de estos eventos es la causa y cuál es el efecto, se comprende que los eventos están relacionados.

Otras características más del pensamiento preoperacional son: a) el egocentrismo; b) el centralismo; c) la irreversibilidad y d) la transformación.

El egocentrismo es la incapacidad para tomar el lugar de otro o para imaginar el punto de vista de otra persona. Las expresiones típicas del egocentrismo son:

- Animismo: es la atribución de vida a seres inanimados como juguetes
- Artificialismo: se considera que el mundo y todos sus elementos son creados por el hombre
- Realismo: en el cual no se puede diferenciar entre el mundo físico y psíquico, entre las experiencias subjetivas y los hechos objetivos.

El centralismo se observa cuando el niño al dar una explicación a un evento o fenómeno se va concentrando sólo en un aspecto de una situación, el más fácilmente perceptible, el más destacado y

olvida o ignora los otros. Por eso en algunas ocasiones su razonamiento es ilógico ya que no piensa en términos del todo.

La irreversibilidad que consiste en la incapacidad de ejecutar una acción en un sentido y hacerla después en sentido inverso para volverla al punto de partida, a fin de restablecer la condición original.

La transformación es cuando el niño no puede concentrarse en las señales sucesivas de una modificación y coordinarlas. La presencia de esta transformación se explora al enfrentar al niño a la resolución de problemas de conservación, entendida como la capacidad del individuo para comprender que las propiedades del objeto, ya sea por la cantidad de materia, peso, volumen y otras, permanecen constantes a pesar de las variaciones que tienen lugar en su apariencia externa. (Delval, 1994)

Entre los 4 y los 6 años se presenta un periodo de transición hacia el periodo de las operaciones concretas. En este tiempo el egocentrismo muestra rasgos para iniciar una liberación y abandono a la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás e iniciar la confirmación de sus propios pensamientos gracias a que ha aumentado la interacción social, porque intercambia información que hace posible percibir los acontecimientos de otra manera; esto le permite al niño descentrarse más y le permite paulatinamente considerar más de un aspecto de la situación y también observa transformaciones sencillas, a la vez, todo contribuye a que el niño construya su razonamiento reversible y, por lo tanto se enlace la transformación a otro tipo de pensamiento que lo llevará al periodo de operaciones concretas.

1.4. DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje es un área del desarrollo cuyo proceso es amplio para el individuo y para la humanidad, los niños lo adquieren conforme a una secuencia que va desde los sonidos preverbales (llanto, arrullo, balbuceo) y las oraciones de una sola palabra hasta las oraciones compuestas de varias palabras. (Sarafino, 1980)

El lenguaje evoluciona en el niño en 2 periodos: el primero es llamado Prelingüístico y el segundo es llamado Lingüístico.

El primer periodo es el Prelingüístico que abarca el primer año de vida, desde el primer grito del recién nacido hasta las primeras palabras que emite con algún sentido. Este periodo se suele dividir en cinco fases: llanto indiferenciado, llanto diferenciado, balbuceo, lalación y ecolalia. (Fitzgerald, Strommen y Mckinney, 1981)

Llanto indiferenciado surge a partir del llanto de nacimiento y hasta aproximadamente el final del primer mes, todas las vocalizaciones en forma de llanto que emite el niño se consideran como indiferenciadas.

Llanto diferenciado para finales del primer mes, el llanto del lactante se empieza a diferenciar, y ya se distinguen muy bien los llantos básicos y de enfado. La función del llanto indiferenciado es la de atraer la atención y el cuidado general y rápido, mientras que la del llanto diferenciado es la de proclamar necesidades más específicas, tales como hambre o angustia.

Balbuceo que suele empezar ya desde el segundo mes. Por lo general, se cree que esto representa un juego vocal o un ejercicio activo del aparato vocal, el balbucear representa el periodo durante el cual el niño adquiere los fonemas de su lengua nativa. La aparición del balbuceo está asociada con el aumento constante de tiempo que el lactante está expuesto a las vocalizaciones de los adultos.

Lalación se interpreta como si fueran las primeras palabras del niño, típicamente no suelen tener ningún sentido, por ejemplo ma y da. Esto empieza alrededor de los 6 meses y perdura aproximadamente hasta el 9º mes.

Ecolalia, esta última fase del periodo prelingüístico empieza aproximadamente a los 9 meses de edad. Ahora el lactante imita activamente (hace eco) los sonidos de la locución de los adultos.

El segundo periodo es el Lingüístico que abarca todo el resto del tiempo que se necesita para la plena adquisición del lenguaje y se caracteriza por la aparición de componentes fonológicos, semánticos y sintácticos, que a partir de su aparición estarán presentes, como habilidad en el individuo, para transmitir o comunicar a través de la palabra las sensaciones, ideas, sentimientos y emociones. (González, 1992)

El primer componente es el Fonológico que se presenta como la emisión oral de los sonidos que integran una palabra y cuyo conjunto conforman una frase u oración que refleja la expresión de una idea. Este inicia con el llanto, después aparece el balbuceo, siendo estas las primeras conversaciones acompañadas de una mímica facial y corporal, las cuales presentan una rítmica y entonación particular.

Para Craig (1988) la producción del lenguaje comienza con gritos y balbuceos. Hasta los 6 meses de vida, la vocalización consta de una amplia diversidad de sonidos. Después de esa edad el balbuceo adopta inflexiones y patrones como los del lenguaje de los padres. Al finalizar el primer año, la mayor parte de los niños empiezan a pronunciar sus primeras palabras; de palabras aisladas el habla infantil gradualmente adquiere intrincadas estructuras gramaticales en los siguientes tres o cuatro años. Los niños primero pronuncian palabras aisladas, generalmente sustantivo, estas primeras palabras son formas de habla holofrástica: tienen por objeto transmitir ideas complejas, con frecuencia comunican mucha más información de la que contiene la palabra que ha pronunciado. En el 2º y 3er años su habla hace la transición de oraciones de dos palabras a oraciones más largas.

El progreso fonológico a la edad de los 4 a los 6 años manifiesta un gran alcance, el niño ya conoce casi todos los fonemas que integran el vocabulario con el que se comunica, sin embargo llega a tener ciertos errores en su pronunciación y en ocasiones presenta una articulación fallida, manifestada en la sustitución u omisión de algún fonema, sobre todo en combinaciones de dos consonantes; en palabras ligadas o en terminaciones menos usuales. Los fonemas “r” y “rr”, entre otros suelen ofrecer dificultad y los niños los sustituyen por otros sonidos; perro por pero. (González, 1992)

El segundo componente es el Semántico que es la emisión oral de palabras que refieren el significado de un objeto o evento, el cual es entendido de la misma manera por las personas del mismo medio sociocultural donde se desarrolla un individuo.

En la edad preescolar el niño ya es capaz de poseer y aplicar esta cualidad del lenguaje, la cual permite usar el significado que posee un objeto o evento a través de la emisión de la palabra, contiene la misma concepción del adulto.

El tercer componente que aparece en el período lingüístico del niño es la Sintaxis la cual se refiere a las reglas que dan el orden adecuado a las palabras en una oración o enunciado y con ello la información que se desee expresar sea comprensible y precisa.

De los 3 a los 4 años el niño forma frases correctas de seis a ocho palabras, aunque la medida es de cuatro a cinco; utiliza gran número de adjetivos y adverbios, sobre todo de lugar, añade formas de futuro para los verbos y distingue mejor el uso de los distintos tiempos del pasado. A los 4 años y medio el niño usa adverbios de tiempo (hoy, ayer, luego) Empieza a construir suposiciones circunstanciales de causa y consecuencia. A los 5 años utiliza de manera correcta los relativos y conjunciones, pronombres posesivos y tiempos principales. El lenguaje facilitará el perfeccionamiento de la palabra y en el período de edad preescolar encontrará el nivel máximo de perfeccionamiento. (González, 1992)

Piaget (cit. en Beniers, 1990) menciona que durante la edad preescolar (de 3 a 6 años) se presentan dos grupos de lenguaje, según las funciones que tiene, y los denomina como: Lenguaje Egocéntrico y Lenguaje Socializado.

El lenguaje egocéntrico también llamado conversación privada, es aquel en el cual el niño no se intenta poner en el punto de vista del interlocutor. Dentro de este tipo de lenguaje se encuentra a la ecolalia, es decir, la repetición de una frase anterior. También se presenta el monólogo que no se dirige a nadie, si no que acompaña o reemplaza la acción, y el monólogo como apoyo fónico del pensamiento. (Papalia, 1992)

El lenguaje socializado llamado también conversación social es aquel que es destinado para ser entendido por un oyente; se utiliza para decir algo a alguien o influir en alguien, para decir algo sobre un suceso, para expresar afecto, para hacer preguntas o resolverlas.

En la edad preescolar los niños ya utilizan el lenguaje con fines comunicativos, aunque sus conversaciones todavía son rudimentarias. Tienen un vocabulario activo de alrededor de 1500 palabras, sus oraciones llegan a diez palabras y una estructura compleja. Los niños de esta edad buscan construir significados lingüísticos ya que el desarrollo semántico va detrás del desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo del lenguaje en esta edad, es una herramienta que permite comunicar necesidades, organizar y regular la conducta, asimismo continúa la evolución de esta capacidad, al ser el medio modificador de expresión, que permitirá la producción, interpretación y comprensión de los símbolos y signos que conforman el medio de la lectoescritura. (Delval, 1994)

1.5. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Esta área, presenta los cambios del comportamiento socioemocional que el niño preescolar desarrolla a través de la interacción con otros individuos, lo que dará como resultado la identificación, tipificación y la imagen de sí mismo, los cambios no surgen accidentalmente, son la continuación de lo que acontece en los primeros 2 años de vida.

Durante los 2 primeros años, el niño se encuentra vinculado en una relación diádica con el adulto que se encarga de su cuidado, que por lo regular es la madre del menor, proveerá al niño de dos elementos importantes que son: el establecimiento de un vínculo emocional afectivo y la cobertura de las necesidades que demanda como nuevo ser.

En los primeros 6 meses de vida del bebé, la calidad del vínculo facilita el intercambio de comportamientos, los cuales se manifiestan en las primeras conductas socioafectivas del niño, como la sonrisa, el llanto, el balbuceo y el contacto físico. La calidad de esta relación es el reflejo de la atención y cuidado responsable que ofrece la figura materna, ya que ésta será la base de un apego seguro. Durante estos meses aparecen ciertas conductas socioafectivas que se pueden observar cuando la madre se separa del niño; él experimenta angustia y/o temor que se manifiestan a través del llanto. (Papalia, 1992)

Alrededor de los 6 a 12 meses y dependiendo del tiempo y la calidad de este vínculo el niño puede desarrollar un apego seguro, que permite al menor explorar sin dificultad su entorno, si tiene algún problema busca a su cuidador para ser reconfortado con facilidad. Para Sroufe y Cooper (1989) y Delval (1994) un vínculo de apego positivo o seguro es la base para que el niño logre explorar su medio y resolver problemas.

En otras situaciones, se presenta un apego inseguro por la alteración en la atención y cuidado que la persona que cuida al niño le ofrece, éste se caracteriza por dos patrones de comportamiento; uno es el apego inseguro resistente, manifestándose cuando el niño requiere ser reconfortado y ayudado, el

menor acepta la cercanía física del cuidador y al mismo tiempo rechaza su contacto físico. El otro patrón de apego es el denominado rechazante donde el niño no acepta al adulto cuidador, lo rechaza, a pesar que el niño demanda ser ayudado y reconfortado y prefiere a otro adulto. Lo importante en este momento del desarrollo es que alrededor de los 12 a los 18 meses de edad del niño, se logra la consolidación del proceso de apego.

A partir de los 2 años el niño se encuentra listo física y psicológicamente para socializar, es capaz de desplazarse y explorar a su alrededor y hacer saber sus necesidades y deseos, ya no depende por completo de quienes lo cuidan, en virtud de que puede jugar solo e incluso disfrutar la compañía de otros niños por periodos cortos de tiempo. Este proceso de socialización continúa durante toda la infancia y prepara al niño para que se adapte a las costumbres de la sociedad. Entendiéndose como socialización el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos aceptados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece. (Mussen, 1991)

Los padres influyen de modo significativo en el desarrollo social de sus hijos mediante la enseñanza directa y también fungiendo de modelos de la conducta. Los hermanos también desempeñan un importante papel en la socialización del niño, los hermanos ayudan a enseñarle a los hermanos menores el lenguaje y diversas conductas. Las relaciones fraternales exponen al niño a la competencia, pues los hermanos tratan de afirmar su identidad personal. Entre los hermanos, los primogénitos tienden a tener mayor orientación al logro y buscan la aprobación de los adultos; a menudo los hermanos menores adquieren mayor competencia social. (Morris, 1992)

Asimismo, el mundo se expande, más allá de la casa y la familia. Los niños encuentran nuevas oportunidades de explorar su ambiente, de confiar en ellos mismo y de relacionarse con niños de su edad. Esta convivencia es de gran importancia ya que se puede aprender de los compañeros, mejorar la competencia social, aprender normas y valores, así como los roles sociales; de esta forma el grupo ejerce una influencia significativa en el proceso de socialización.

La escuela es el primer encuentro del niño con el sistema social fuera de la familia y exige adquirir nuevas conductas y destrezas sociales. La escuela estimula la independencia, aunque al mismo tiempo requiere cooperación, interacción con los compañeros y conformidad con las reglas de la conducta social. Los éxitos y fracasos en la escuela pueden producir un efecto duradero en el sentido de competencia y logro.

Favorecer la autonomía en el niño implica permitir que sea él quien elija a sus amigos, que se le ayude en sus actividades físicas, sociales, etc., que se acepten sus puntos de vista a fin de sentirse importante en el grupo, aumentando así su desarrollo emocional. (Serrano, 1992)

Todo niño viene al mundo con potencialidades para expresar emociones agradables como desagradables. Las emociones representan un aspecto importante en la vida del niño. En las primeras semanas y meses de vida, los bebés son capaces de expresar muchas emociones como el miedo, el enfado, la tristeza, la felicidad y la sorpresa, mediante expresiones faciales. Hacia el final del primer año el niño expresa normalmente emociones con mayor facilidad, frecuencia y distinción entre las mismas. En el segundo año los avances cognitivos permiten a los niños adquirir una mayor conciencia de las causas de los acontecimientos y también de las distinciones que existen entre ellos mismos y los demás. De esta forma surgen nuevas emociones, como la culpabilidad, el orgullo y la vergüenza y empieza a aparecer la referencia social como uno de los medios para configurar las emociones a partir de la interacción social. (Berger y Thompson, 1997)

El desarrollo emocional durante los años preescolares no sólo incluye la consolidación de las emociones autoconscientes como el orgullo, la vergüenza y la culpabilidad, sino también una mayor comprensión de las causas y consecuencias de la emoción y una creciente capacidad de manejar las emociones. (Berger y Thompson, 1997)

1.5.1. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN:

Otro aspecto relevante del desarrollo del niño preescolar y que se presenta en la relación niño-adulto, es el proceso de identificación (es la adopción que hace un niño de las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos de otra persona o de un grupo), el cual ha sido abordado desde diversos enfoques:

1. Teoría Psicoanalítica.- la identificación del niño con el padre y la niña con la madre, es por la solución del complejo de Edipo y Electra. Según Freud en la etapa preescolar, la región genital del niño se convierte en foco de placer libidinal reflejado en la curiosidad, inspección y estimulación de los órganos sexuales. El centro del conflicto lo constituye el deseo de poseer al padre del sexo opuesto y el miedo a la venganza del padre del mismo sexo. Este complejo Edípico (amor por la madre y sentimientos hostiles hacia el padre, a quien tiene por rival) se resuelve, por parte del niño, identificándose con el padre y adoptando su conducta, actitudes y valores. (Beltrán, 1994)

2. Teoría Psicosocial de Erickson.- para este teórico en la etapa que denomina Autonomía versus Vergüenza-Culpa, el niño tiene el ímpetu por realizar actividades y además comprender que no puede cumplir todos sus deseos, demuestra su autonomía y se separa de los padres para efectuar actividades, esto promueve diferencias con los adultos (padres), quienes ratifican y confirman las reglas sociales al menor, estos acontecimientos propician la identificación del niño con alguno de sus padres, para así evitar la culpa, ya que cree que todo lo que realiza es algo malo. (Beltrán, 1994)

3. Teoría del Aprendizaje Social.- la identificación es el resultado de observar e imitar modelos y la conducta aprendida se refuerza mediante un sistema de recompensa y castigo. Los niños aprenden en un contexto social, la persona es un colaborador activo en el aprendizaje; la madre o el padre del menor básicamente proporcionan reforzadores positivos y estímulos aversivos, con su actuación se vuelven discriminativos y asumen la función de reforzar positivamente al niño, por lo que el menor aprende conductas que los padres transmiten, esto guía al niño en la búsqueda de gratificaciones, con lo cual se posibilita su identificación y la adquisición de conductas socialmente aceptadas. (Papalia, 1992; Beltrán, 1994)

4. Teoría Cognoscitiva.- plantea la creciente habilidad de los niños para tomar información acerca del mundo y su lugar en él, asimismo el saber que las personas tienen motivaciones, pensamientos y puntos de vista distintos, permitirá al niño preescolar comprender y reconocer los lazos afectivos para su identificación, los lazos se generan de sus relaciones sociales, como parte de un sistema colectivo que lo reconoce y acepta como individuo. (Beltrán, 1994; Papalia, 1998)

A pesar de que cada una de estas teorías se centra en un aspecto del desarrollo del niño, todas coinciden de manera inequívoca en que el niño tendrá que adquirir conductas socialmente aceptadas, de acuerdo a su rol de género. Así, se desarrolla el proceso de tipificación del género (masculino y femenino), es decir, los niños aprenden el papel del género que van a seguir; los comportamientos y actitudes considerados apropiados para hombres y mujeres, a través de la identificación con el padre de su mismo sexo.

Los cambios en el comportamiento socioemocional del niño preescolar que ocurren al relacionarse con sus iguales, aunado con lo que acontece en las relaciones con los adultos (padres) da como resultado, que el niño de esta edad forme su autoconcepto (imagen de sí mismo), lo cual le permite ser un individuo que percibe su presencia y existencia en los diferentes medios sociales en donde

participe. Así, el autoconcepto facilita el adquirir actitudes hacia si mismo, como un sentimiento favorable de bienestar (autoestima); esto permitirá al niño preescolar: que se aprecie y se sienta bien consigo mismo al poder resolver las situaciones que se le presenten, que se compare con sus iguales y especifique sus preferencias y desagrado según sea su sexo.

1. 6 IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

El Juego es el medio privilegiado a través del cual se puede identificar la relación entre los diversos aspectos del desarrollo en el preescolar. Se denomina Juego a la actividad placentera que realiza una persona durante un período indeterminado con el fin de entretenerse. En el niño la importancia del juego radica en el hecho de que constituye una de sus actividades principales, debido a que por medio de él reproduce las acciones que vive cotidianamente. Ocupar largos periodos en el juego, permite al niño elaborar internamente todas aquellas emociones y experiencias que despierta su interacción con el medio exterior. El juego es también un medio por el cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio-tiempo, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración de su pensamiento. (SEP, 1992)

El juego consiste en una orientación del individuo hacia su propia conducta, en una disociación entre los medios y el fin que se persigue, de modo que el placer se obtiene por la puesta en funcionamiento de esos medios; cabría suponer que cualquier conducta o habilidad es susceptible de verse beneficiada por su practica en el juego. (García, 1992)

Freud (cit. Enciclopedia de la Educación Preescolar, 1986) vincula el juego a los sentimientos inconscientes y al símbolo como disfraz en el que éstos se ocultan. La realización de deseos, que en el adulto encuentran expresión a través de los sueños, se llevan a cabo en el niño a través del juego. Por tanto sería el "principio del placer" quien, eludiendo la censura mediante la adopción de formas simbólicas gobierna las actividades lúdicas infantiles. Freud se ve obligado a reconocer que en el juego hay algo más que proyecciones del inconsciente y resolución simbólica de deseos conflictivos. Tiene también que ver con experiencias reales, especialmente si éstas han sido desagradables y han impresionado vivamente al niño. Al revivirlas en su fantasía sin la presencia de los acontecimientos reales, llega a dominar la angustia que le produjeron éstos originariamente.

L. S. Vigotsky y B. D. Elkonin (cit. Enciclopedia de la Educación Preescolar, 1986) consideran que la unidad fundamental del juego infantil es el juego Simbólico Colectivo, o como ellos le llaman el Juego Protagonizado, característico de los últimos años preescolares. Se trata, de un juego social cooperativo, de reconstitución de papeles adultos y de sus interacciones sociales. La condición necesaria para que un determinado comportamiento pueda ser considerado como lúdico estaría en su componente de ficción.

Siguiendo la teoría de Piaget (1945, 1966) podemos clasificar los juegos en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción. A excepción de los juegos de construcción, las otras tres formas lúdicas se corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución intelectual del niño: el esquema motor, el símbolo y las operaciones intelectuales y, al igual que sucede con estas últimas los juegos de reglas son los de aparición más tardía porque se “construyen” a partir del esquema motor y el símbolo integrados y subordinados a la regla, por ejemplo los juegos de reglas tradicionales tienen un importante componente motor (correr, saltar, desplazar una pelota, etc.) y presuponen una representación colectiva del significado de sus acciones (hacer prisionero en un rescate, chutar a gol en el fútbol, etc.), pero ambos aspectos están subordinados a la regla, que constituye su característica propia. (García, 1992)

Juego Motor, ocupa el período de la infancia hasta el segundo año de vida.

Los niños pequeños, antes de empezar a hablar, juegan con las cosas y las personas que tienen delante, con aquello que está “presente”. Golpean un objeto contra otro; lo tiran para que se lo volvamos a dar; solicitan con gestos que construyamos torres que puedan derribar, etc. Exploran cuanto tienen a su alrededor y, cuando descubren algo que les resulta interesante, lo repiten hasta el aburrimiento; es decir, hasta que deje de resultarles interesante. Es importante señalar que el interés infantil no coincide con el del adulto. Este carácter repetitivo del comportamiento lo adoptamos también los adultos cuando nos relacionamos con niños de estas edades. Repetimos una “gracia” cuando observamos que les ha gustado; y si la interacción tiene lugar con una cierta frecuencia, los niños llegan a solicitar con la sonrisa o la mirada esos gestos y ruidos raros que constituyen los primeros “juegos sociales”. Es un modo de demostrar que nos reconocen. (García, 1992)

Juego Simbólico, dominante entre los dos-tres y los seis-siete años.

Aunque hay distintos tipos de juegos, el juego de ficción predomina en la edad preescolar. Es el juego de “pretender” situaciones y personajes como si estuvieran presentes. Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la

realidad, de distorsionarla, de cambiarla a sus deseos y de recrearla distinta en su imaginación. Al jugar el niño domina esa realidad por la que se ve continuamente dominada. Los animales y monstruos que le fascinan y asustan al mismo tiempo, se convierten en sumisas criaturas de su fantasía. (García, 1992)

En el segundo año de vida es cuando aparecen las primeras manifestaciones de fingir que se come en un plato vacío o que se duerme con los ojos abiertos (Pensamiento Simbólico). Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales, o si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado "Juego en Paralelo", en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. (García, 1992)

Esta ausencia de cooperación entre jugadores ha llevado a Piaget (1945) a definir el juego simbólico como egocéntrico, centrado en los propios intereses y deseos del niño. A pesar de ello, y aunque sus observaciones hayan sido ratificadas por otros muchos autores, este juego egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego – juego paralelo.

La coordinación de acciones y papeles sólo se logra, a una edad en la que aún no es posible la elaboración de reglas arbitrarias y puramente convencionales, por una continua referencia a lo que sucede "de verdad". De este modo surge el contraste entre el conocimiento que cada jugador posee de los papeles representados.

Una aportación fundamental de este tipo de juegos es descubrir que los objetos no sirven solo para aquello que fueron hechos sino que pueden utilizarse para otras actividades más interesantes. Un simple palo se transforma en caballo, en espada o en puerta de una casa. Para el niño pequeño lo importante en los juegos de imaginación no son las cosas, los objetos, sino lo que se puede hacer con ellos. (García, 1992)

Juego de Reglas, se inicia alrededor de los seis años.

El final del preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de juego: el de reglas. Su inicio depende en buena medida del medio en el que se mueve el niño, de los posibles modelos que tenga a su disposición. Pero en todos los juegos de reglas hay que "aprender" a jugar, hay que realizar unas determinadas acciones y evitar otras, hay que seguir unas reglas. (García, 1992)

Los preescolares se inician en estos juegos con las reglas más elementales y, solo a medida que se hagan expertos, incorporarán e inventarán nuevas reglas. Ese conocimiento mínimo y la comprensión de su carácter obligatorio les permite incorporarse al juego de otros, algo mayores que ellos, especialmente cuando la necesidad de jugadores rebaja sus exigencias sobre la competencia de los mismos.

Pero, en analogía con el juego simbólico, la obligatoriedad de estas reglas no aparece ante el niño preescolar como derivada del acuerdo entre jugadores, sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Creen que sólo existe una forma de jugar cada juego, la que conocen. Y por superficial que este conocimiento sea, opinan que no sería legítimo alterar sus reglas.

El preescolar, para resolver la contradicción entre la regla y sus intereses, debe recurrir a un tipo de juego anterior, el simbólico, donde ha llegado a descubrir, en otro nivel, ese mismo valor de la cooperación y de su negociación. (García, 1992)

Juegos de Construcción.

Este es un tipo de juego que está presente en cualquier edad. Desde el primer año de vida del niño existen actividades que cabría clasificar en esta categoría; los cubos de plástico que se insertan o se superponen, los bloques de madera con los que se hacen torres, etc. El niño preescolar se conforma fácilmente con cuatro bloques que utiliza como paredes de una granja o un castillo. Pero a medida que crezca querrá que su construcción se parezca más al modelo de la vida real o al que se había trazado al iniciarla. Pero justamente en la medida en que tiene un objetivo establecido de antemano y que los resultados se evaluarán en función de dicho objetivo se aleja de lo que es mero juego para acercarse a lo que llamamos trabajo. (García, 1992)

El juego es importante en el desarrollo del niño porque le permite el placer de hacer las cosas, de imaginarlas distintas a como se nos aparecen, de llegar a cambiarlas en colaboración con los demás, descubriendo en la cooperación el fundamento mismo de su vida social. (García, 1992)

El juego es el medio privilegiado a través del cual el niño interactúa sobre el mundo que lo rodea, descarga su energía, expresa sus deseos, sus conflictos, lo hace voluntaria y espontáneamente, le resulta placentero y al mismo tiempo en el juego crea y recrea las situaciones que ha vivido. El

juego no sólo produce una sensación de bienestar sino también influye en el desarrollo en sus cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física. (Manrique, 1997)

López (1994) habla del juego como una actividad que cumple funciones específicas en la infancia, entre las cuales se encuentran:

- Ayudar al niño a descubrirse así mismo, sus puntos débiles, habilidades e intereses.
- Aumentar las capacidades de adaptación del niño
- Aprender a discriminar, a solucionar problemas, a formular juicios, a analizar y sintetizar.
- Preparar al niño para la vida futura, desempeñando los roles de acuerdo a su sexo.
- Facilitar el desarrollo motor del niño. Correr, saltar, trepar, lanzar, atrapar, columpiarse desarrolla la coordinación motriz gruesa. Cortar, pegar, pintar, construir, jugar con arcilla, con titeres desarrolla la coordinación motriz fina.
- Facilitar la toma de decisiones, como la elección del juego y la de los compañeros.
- Facilitar la integración al grupo social.
- Iniciar el respeto a las reglas sociales y a las del juego.
- Desarrollar el lenguaje.
- Proporcionar un equilibrio físico y psicológico.
- Brindar seguridad y motivarlo en sus actividades cotidianas.
- Manejar los conflictos, le proporciona una forma de manejar sus emociones, el miedo, la ansiedad, la alegría, la tristeza, la preocupación, la ira, etc. El juego representa una válvula de escape para las emociones.
- Practicar habilidades.
- Desarrollar la atención y memoria activa (mientras juega el niño se concentra mejor y recuerda más cosas)
- Estimular la creatividad y la imaginación, así como también permite que los niños amplíen los horizontes de su mundo. Cuando un niño pretende que es doctor, profesor, padre o bombero, el o ella aprende que la vida esta llena de posibilidades y oportunidades.

A través del juego el preescolar comienza a entender que su participación en ciertas actividades le impone el cumplimiento de ciertos deberes, pero paralelamente le otorga una serie de derechos.

En el juego se vive todo aquello que se desea y está aún fuera de nuestro alcance: curar, comprar y vender, pilotear, cocinar o cazar elefantes. Por ello, precisamente es tan importante sugerir a los

maestros una forma de incorporar al aula la actividad más espontánea de los preescolares y, con ella, poder desarrollar mejor sus capacidades intelectuales, sociales y afectivas.

Asimismo la enseñanza de la música también comienza cimentando las bases del futuro aprendizaje del niño a través de un período previo de experiencias kinestéticas, sensoperceptivas y emotivas, promovidas por estímulos rítmicos, melódicos, armónicos y formales.

El maestro Van Hauwe (1976) expresa con claridad la importancia afectiva que tienen los elementos musicales para los niños: "En la música, lo principal será la vivencia anímica; después, y como resultado de ello, vendrá un entendimiento y el conocimiento de los elementos de la música". De la misma forma el musicólogo argentino Kurt Pahlen (1976) dice: "lo fundamental del canto infantil es la participación anímica. El niño debe vivir lo que canta...". (cit. Aquino, 1988, p. 19)

Al trabajar con los niños se ha podido comprobar la influencia poderosa que la música tiene sobre ellos, así como el hecho de que con frecuencia responden más rápido a una actividad musical que a cualquier otro tipo de actividad. Las actividades musicales propician la interacción del niño con el objeto de conocimiento a través del movimiento corporal como la experiencia predominante, para llevarlo a mejorar la discriminación auditiva que determina la sensibilidad de la reacción física.

Así el niño al responder corporalmente a los estímulos sonoros, está expresando con su cuerpo lo que le comunican los sonidos, la sensación que éstos le producen; es decir, se propicia la participación total de los elementos físicos y psíquicos, a través del movimiento en la unidad que forma con el cuerpo para utilizarlo como un recurso natural. (Aquino, 1988)

2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Desde hace más de un siglo, diversas investigaciones han hecho posible la comprensión de los mecanismos de la psicomotricidad y los problemas que puede presentar. La filosofía de Descartes influye el concepto de Psicomotricidad, mediante una concepción dualista cuerpo-mente, reduciendo el cuerpo a una simple máquina respecto al espíritu. El pensador francés afirmaba que el alma movía al cuerpo y que éste actuaba sobre ella causando sus sentimientos y pasiones. Como consecuencia de esto, se da una ambigüedad debido a las diversas formas con que se utiliza el término, resaltando los aspectos médicos y psicológicos.

En 1907, E. Dupré (médico francés) realiza los trabajos iniciales poniendo de relieve la existencia de ciertas dificultades motrices, que no corresponden a lesiones importantes del sistema nervioso, sino a problemas en la organización y armonización de diferentes funciones sostenidas por un cerebro que madura progresivamente (Maigre y Destrooper, 1983)

Dupré es considerado el primer anunciador de la Ley de Psicomotricidad, en donde dice que "... hay un paralelismo estrecho entre el desarrollo de las funciones motoras, el de las capacidades de acción y el de las funciones psíquicas. Estas correlaciones son todavía más evidentes en los trastornos del desarrollo, ya sea la sintomatología aparentemente motora, intelectual o afectiva". (Maigre y Destrooper, 1983)

De Ajuriaguerra (1970) realizó trabajos importantes sobre el desarrollo psicomotor y psicológico del niño y mostró la importancia del medio sobre la evolución que, por otra parte, está determinada por la genética y la maduración. Él dice: "la acción... no es simple actividad motora, ya que en el

plano de las estructuras es un círculo sensitivo-senso-motor cuyo punto de referencia es el cuerpo". (cit. en Maigre y Destrooper, 1983, p. 22)

Del mismo modo, la visión del psicoanálisis con S. Freud (1963), expone su postura acerca del esquema corporal y dice que el 'yo' es ante todo la posibilidad de proyección de nuestros motivos e impulsos, es decir, que existe una proyección entre el "yo" y la apariencia. Su gran mérito estriba en "... haber hecho comprender mejor las vivencias corporales primarias del niño ". (Ajuriaguerra, 1972, p. 350)

También la psicología cognitiva con J. Piaget (1972) nos dice que no existe una noción corporal preexistente, sino que se va dando en la medida que el niño va reconociendo su espacio. Su cuerpo, la acción y el mundo exterior (objeto) no están disociados, es decir, hay una organización cognoscitiva. Esta organización se construye en relación con la dinámica de la acción que, al repetirse, se generaliza y asimila los objetos nuevos; varía y se adapta en función de la cualidad de los objetos. El dinamismo motor es, por tanto, el punto de partida de la construcción, o más bien de la elaboración, de los diferentes datos expuestos de aquella que se ha denominado inteligencia. (cit. en Maigre y Destrooper, 1983)

Asimismo, Wallon (1971) menciona que va a existir una estrecha relación entre la imagen corporal y el desarrollo de los sistemas afectivos (la madre como primer objeto). Este autor pone de relieve las relaciones tónico-afectivas, dando importancia a las relaciones del ser y del medio. (cit. en Maigre y Destrooper, 1983)

Otra corriente a la que llamó la atención el concepto psicomotor, fue la pedagógica: En el dominio de la educación, Montessori, Freinet y Decroly, procuraron utilizar la sensoriomotricidad y la psicomotricidad como base de su pedagogía: se utilizaron el dibujo, el juego espontáneo, las expresiones plásticas diversas, así como la creatividad y espontaneidad en todas sus formas. (cit. en Maigre y Destrooper, 1983)

Educando al propio cuerpo, en relación consigo mismo y con el mundo exterior, no sólo se consigue una serie de hábitos neuromotrices útiles para el desarrollo infantil y la estimulación de los aprendizajes, sino que se ponen, al mismo tiempo, en funcionamiento sistemas de actividad cerebral y capacidades psíquicas. Directamente se estimula el desarrollo afectivo, cognoscitivo y conductual.

Cuando existen alteraciones afectivas, cognitivas o conductuales en un niño o niña, ello se manifiesta en trastornos de su psicomotricidad y viceversa. (García Nuñez, 1999)

En la primera infancia, el niño conoce el mundo a través de su cuerpo: el movimiento es su medio de comunicación con el mundo exterior. Consecuentemente la educación psicomotriz, como parte básica de la educación preescolar, propone una multitud de situaciones a partir de los movimientos sencillos hasta los complejos, de acuerdo con el desarrollo psicológico y motor del niño.

Se puede decir que el desarrollo psicomotor es la puerta de entrada para ciertas funciones que requieren del aprendizaje del niño, ya que la construcción de su esquema corporal, es decir, la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con el medio, es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción. Esta acción permite al niño reconocerse y reconocer el mundo, aprende a diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse, tomando en cuenta su nivel de maduración, el cual "depende por un lado de la evolución de las estructuras neuro-fisiológicas y por otro, de los estímulos afectivos y relacionales que provienen del mundo exterior". (cit. en Durivage, 1990)

En Ginebra, hacia la década de los sesentas, Julián de Ajuriaguerra y Suzanne Naville investigaron a un gran número de niños con problemas de comportamiento y aprendizaje que no respondían a la terapia tradicional. Propusieron una educación de los movimientos del cuerpo para atender la conducción de los niños típicos, la reeducación de los niños atípicos y la terapia de casos psiquiátricos graves; la cual tuvo éxito, ya que los niños respondieron satisfactoriamente a esta nueva propuesta. (cit. en Durivage, 1990)

Los principios básicos de la psicomotricidad se fundamentan en los estudios psicológicos y fisiológicos del niño, considerando que el cuerpo, como presencia del niño en el mundo, es el agente que establece la relación, la primera comunicación, y que integra progresivamente la realidad de los otros, de los objetos, del espacio y del tiempo.

2.2 DEFINICIONES DE PSICOMOTRICIDAD.

"La psicomotricidad, es un término polémico que se podría definir como una técnica educativa, reeducativa y terapéutica, que representa la unidad psicosomática del ser, basada en la acción del

cuerpo en su totalidad (vivencia) Y por medio de la cual el sujeto entra en relación con el mundo que le rodea". (Diccionario de educación especial, 1985, p. 763)

De acuerdo a lo anterior, han surgido definiciones del estudio de la Psicomotricidad, por lo que a continuación se mencionan algunas de éstas.

Para Durivage (1990), la Psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje y se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas.

Picq y Vayer (1977), mencionan que la Psicomotricidad es un conjunto de expresiones del comportamiento motor ligado a formas más elevadas del psiquismo infantil, es una manifestación integrada por diversos aspectos de la actividad del niño.

Según Ajuriaguerra (1972), la Psicomotricidad está en constante intimidad con la vida emocional del niño. La experiencia del cuerpo en movimiento es también la experiencia de la relación con otros, dando como respuesta: rechazo, ternura o agresión. Señala que el aspecto psicomotriz dependerá de:

- + La forma de maduración motriz en el sentido neurológico.
- + La forma de desarrollarse lo que se puede llamar un sistema de referencia en el plano: rítmico, constructivo, espacial iniciado en la sensoriomotricidad, la maduración de la palabra, conocimiento perceptivo, elaboración de conocimientos, y esquema corporal.

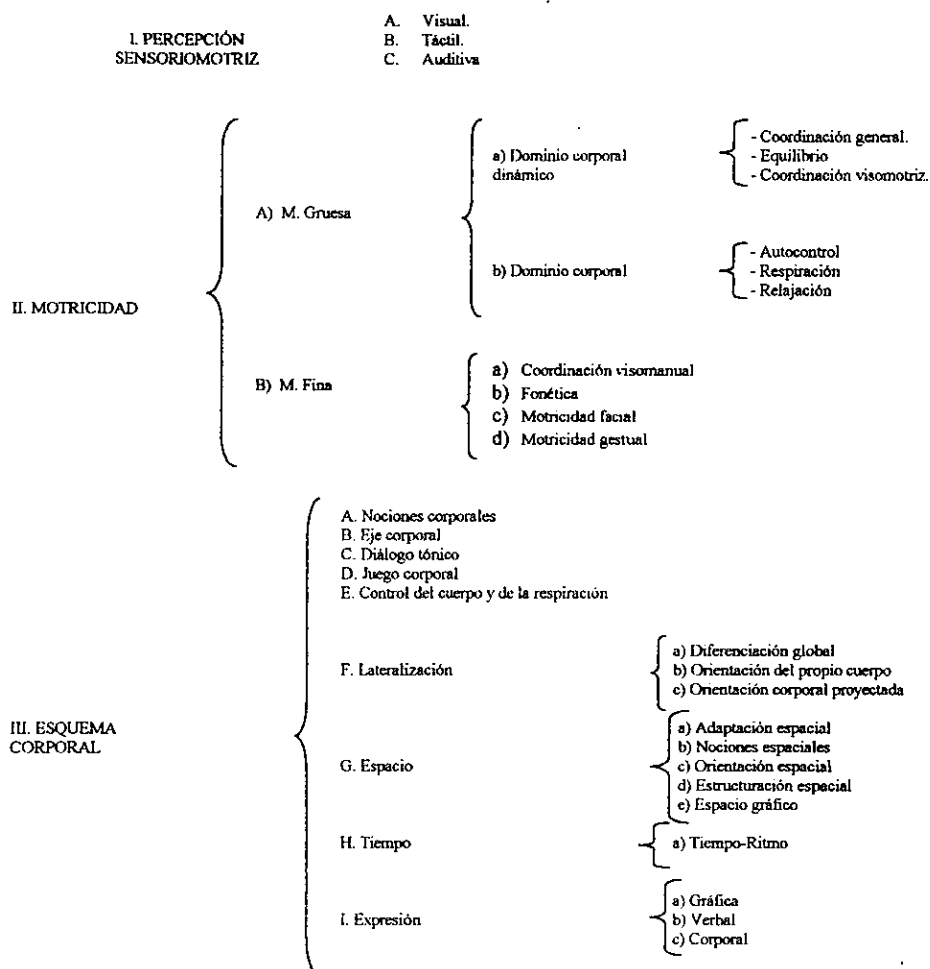
Para Bucher, en 1976 (cit. en García y Martínez, 1990) la Psicomotricidad es el estudio de los diferentes elementos que requieren datos perceptivomotrices en el terreno de la representación simbólica, pasando por toda la organización corporal tanto a nivel práctico como esquemático, así como la integración progresiva de las coordenadas temporales y espaciales de la actividad.

Por tanto, se podría definir la Psicomotricidad como una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas, dos formas de ver lo que, en realidad es un proceso único. (García y Martínez, 1990)

2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS QUE CONFORMAN LA PSICOMOTRICIDAD

“Retomando las ideas de Durivage, Comellas y Carbó y Vayer, se elaboró la siguiente clasificación que muestra las áreas en las que se divide la psicomotricidad para su estudio, ya que por su carácter integral sería muy difícil de comprender si se estudiara globalmente. Es fundamental reconocer la Tonicidad como la base de la psicomotricidad, pues se manifiesta por el grado de tensión muscular necesario para poder realizar cualquier movimiento adaptándose a las nuevas situaciones de acción que realiza la persona”. (Álvarez, 1995)

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA PSICOMOTRICIDAD



Esquema que presenta los elementos que constituyen a la Educación Psicomotora. (Álvarez, 1995)

2.3.1 PERCEPCIÓN SENSORIOMOTRIZ.

A. La Percepción Visual. Se desarrolla a partir de ejercicios de coordinación óculo-motriz, de percepción figura-fondo, de percepción de la posición y de las relaciones espaciales, de discriminación de formas y de memoria.

B. La Percepción Táctil. Se desarrolla a partir de la conciencia del cuerpo y del desarrollo de la aprehensión.

C. La Percepción Auditiva. Se desarrolla a partir de ejercicios de concentración, de memoria y de discriminación auditiva.

2.3.2 MOTRICIDAD.

El desarrollo de los movimientos, depende de la maduración y del tono, factores que se manifiestan concretamente por las sincinecias o por el control postural.

A. Motricidad gruesa. Se refiere a movimientos globales (todo el cuerpo) y amplios.

a) *Dominio Corporal Dinámico.*- Capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo, de hacerlas mover siguiendo la voluntad y realizando una consigna determinada que permita no tan solo un movimiento de desplazamiento, sino también una sincronización de movimientos.

- Coordinación General.- Es el aspecto más global y conlleva a que el niño realice todos los movimientos más generales interviniendo en éstos todas las partes del cuerpo, desarrollando esta capacidad con una armonía y soltura que variará de acuerdo a las edades.

- Equilibrio.- Es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de gravedad, y es el resultado del trabajo muscular para sostener el cuerpo sobre su base.

- Coordinación Visomotriz.- Implica coordinar todo el cuerpo y cada una de las partes que se mueven, hacia el punto en que la visión ha fijado su objetivo.

h) Dominio Corporal Estático. - Se refiere a todas aquellas actividades motrices que llevarán al niño a interiorizar el esquema corporal. Se integran la respiración y la relajación ya que se entienden como dos actividades que ayudarán al niño a profundizar toda la globalidad de su yo así como la Tonicidad y el autocontrol.

- Autocontrol: Capacidad de canalizar la energía tónica para poder realizar cualquier movimiento, es una forma de equilibrio estático y dinámico, así como todas aquellas situaciones en las que el dominio muscular es preciso de una manera especial.

- Respiración: Función mecánica y automática regulada por centros respiratorios bulbares y sometida a influencias corticales. La función respiratoria tiene implicaciones en la personalidad, en el desarrollo psicomotor y el ritmo propio del niño.

- Relajación: Reducción voluntaria del tono muscular, que puede hacerse de manera global o segmentaria.

B. Motricidad fina. Comprende todas aquellas actividades del niño que necesitan de una precisión y de un elevado nivel de coordinación.

a) Coordinación Visomanual: Se refiere a la capacidad mediante la cual se coordinan los movimientos del ojo para efectuar un movimiento con la mano.

b) Fonética: Esta se apoya en los siguientes aspectos: acto de fonación, motricidad general de cada una de las partes del cuerpo, coordinación de cada uno de los movimientos, y automatización del proceso fonético del habla.

c) Motricidad Facial: Es la capacidad de dominar los músculos de la cara y que responden a la voluntad de la persona, lo cual permite acentuar movimientos que llevarán a exteriorizar sentimientos y emociones, así como la manera de relacionarse. No está sometido a un dominio evolutivo que seguirán todos los niños, sino que a partir del dominio del cuerpo será un instrumento más para comunicarse con los que le rodean.

d) *Motricidad Gestual*: Es el dominio parcial de cada uno de los elementos que comprenden la mano, es una condición básica para que pueda tener precisión en sus respuestas.

2.3.3 ESQUEMA CORPORAL.

El esquema corporal implica la localización de las partes del cuerpo en uno mismo y en los demás, así como concientizar tanto la psicomotricidad fina como la gruesa; implicando asimismo, el situar y ordenar por medio del ritmo el propio cuerpo dentro del espacio y el tiempo.

A. Nociones Corporales. El niño toma conciencia de él mismo y de los demás, facilitándose la elaboración del yo como persona.

B. Eje Corporal. Es la comprensión de la organización del cuerpo de modo simétrico en referencia a un eje vertical que lo divide en partes iguales.

C. Diálogo tónico. Es un aspecto del esquema corporal en el que interviene la Tonicidad y la movilidad, las cuales se presentan bajo la forma de situaciones de contracción y movilizaciones segmentarias.

D. Juego Corporal. Tiene como finalidad conseguir la diferenciación segmentaria y control de sí mismo, a través de desplazamientos que paulatinamente conducirán al niño a participar en un juego de regla, el cual conlleva a lograr imágenes mediante su cuerpo.

E. Control del Cuerpo y de la Respiración. La respiración adecuada constituye un elemento importante para eliminar la ansiedad y lograr la fijación de la atención, pues implica una retención y control de la respiración. La expiración es la fase más importante de la respiración, por permitir una ventilación normal y eliminar productos de desecho, de cuyo nivel en la sangre depende la excitación del centro nervioso respiratorio. Partiendo de posturas simples el niño ayudado de una buena respiración aprenderá a inhibir y controlar su Yo Corporal.

F. Lateralización. Se refiere a la característica de zurdo o diestro que tiene cada persona, cuyas bases son neurológicas ya que la dominancia lateral dependerá del hemisferio que predomine.

a) *Diferenciación Global:* su propósito es utilizar los dos lados del cuerpo, afirmar el eje corporal, disociar progresivamente cada lado y facilitar la preferencia natural que se expresa por la habilidad creciente de uno de ellos.

b) *Orientación del Propio Cuerpo:* hace referencia a las nociones derecha-izquierda. En esta etapa interviene la toma de conciencia de los dos lados, apoyada por la verbalización. La orientación se realiza con los ejercicios de disociación.

c) *Orientación Corporal Proyectada:* es la elaboración de la Lateralidad de otra persona u objeto. Este paso se inicia a condición de que el punto anterior se haya adquirido.

G. Espacio. Es el medio donde el niño se mueve y se relaciona, además de ensayar a través de sus sentidos un conjunto de experiencias personales que le ayudan a tomar conciencia de su cuerpo y de su orientación. Se relaciona íntimamente con el tiempo y con el ritmo, ya que todos los movimientos se relacionan en estas dimensiones.

a) *Adaptación Espacial:* Corresponde a la etapa del espacio vivido, en el que el cuerpo se desplaza de acuerdo con las configuraciones espaciales.

b) *Nociones Espaciales:* Palabras que designan el espacio y refuerzan los puntos anteriores.

c) *Orientación Espacial:* Abarca el conjunto de las relaciones topológicas, cuyo punto de referencia es el propio cuerpo. Se desarrolla con ejercicios de localización espacial de agrupaciones y de reproducción de trayectos.

d) *Estructuración Espacial:* Organización del espacio, sin referirse explícitamente al propio cuerpo. En esta organización interviene el espacio proyectivo y euclidiano. Así se forman las nociones de distancia, volumen y estructuración espacio-temporal.

e) Espacio Gráfico: Es el intermediario del espacio de la acción concreta y del espacio mental. Depende de dos aspectos: la percepción de datos gráficos y la adaptación del trabajo en la hoja del papel.

H. Tiempo. El tiempo se vincula a la vivencia corporal del niño, es por ello que jugando con su cuerpo, y multiplicando las sensaciones y movimientos, tomará conciencia del desarrollo de sus acciones en el tiempo.

a) Tiempo-Ritmo, está constituido por una serie de pulsaciones o sonidos separados por intervalos de tiempo más o menos cortos. Más que tratar de un ritmo biológico o de exponer el ritmo que impone la vida social organizada, se plantean las consecuencias pedagógicas que produce en el niño la acción de seguir con una buena coordinación de movimientos y una serie de sonidos dados. Así el niño interioriza nociones como la de velocidad, intensidad, intervalo y asimila nociones de referencia en el tiempo y en el espacio. También aprende a organizar y a ordenar sus propios movimientos, con estas posibilidades tendrá la capacidad de organizar su cuerpo como medio de expresión, ya sea en el canto o siguiendo movimientos al son de la música, interrelacionándose y dominando a nivel corporal y vivencial un espacio y un tiempo en el que está inmerso y que estructura las actividades cotidianas.

I. Expresión. Existen diferentes formas de comunicarse con los demás para establecer un clima afectivo y de relación de confianza, que proporcione seguridad y favorezca el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del niño:

a) Gráfica: Se relaciona por una parte al conocimiento y uso de su cuerpo, y por otra al mundo de los objetos y de los demás. Así, la expresión gráfica cuenta con tres aspectos: la función gráfica, que se logra a través del uso del cuerpo, del brazo y la mano, asociada a la utilización de utensilios para escribir; la representación gráfica, la cual se vincula al conocimiento; y el lenguaje gráfico, que es una proyección de sí y medio de comunicación.

b) Verbal: La expresión verbal se desprende por sí misma de la expresión corporal y tiene dos funciones complementarias, la de ser soporte del pensamiento (lenguaje interior) y medio de comunicación con los demás (expresión de los deseos y sentimientos)

c) Corporal: Es un modo de expresión espontáneo del niño, en el que el ser entero participa en la acción y reacciona con todo su cuerpo a las situaciones de la actividad educativa o provenientes de su propia actividad. La expresión corporal tiene dos aspectos importantes: el juego, el cual permite al niño dar libre curso a su imaginación y potenciar su creatividad; además presenta un paralelismo con la evolución del esquema corporal, los cuales son reflejo del desarrollo del niño. El otro aspecto de la expresión corporal es la actividad funcional dirigida o juego funcional, el cual es un aspecto importante para el equilibrio emocional (liberación de tensiones y pulsiones instintivas) y permite la intervención de funciones fisiológicas que con frecuencia el niño no ejerce debido a las condiciones de vida.

De esta manera es como se ha dividido la psicomotricidad para poder comprender sus componentes y ver cómo está estructurado, sin embargo, estos elementos no se encuentran en el individuo de manera aislada, por el contrario, se encuentran integrados en el niño funcionando de manera global. Es de gran importancia tomar en cuenta y tener muy presente a la psicomotricidad de una forma global para poder comprender, en caso de encontrar alguna alteración en el individuo, y querer llevar a cabo alguna acción terapéutica o educativa, que la modificación de algunas de las funciones psicomotrices del individuo repercutirán en las otras funciones.

2.4. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES EN EDUCACION PSICOMOTRIZ.

Vayer (1988), con el apoyo de una colaboradora, aplicó los principios de la educación psicomotriz en un grupo de 25 niños de 3 a 4 años de edad, pertenecientes a la clase obrera. Dividió la clase en dos grupos, uno de ellos evolucionó bajo la dirección de una educadora y el otro grupo se ocupó de las actividades clásicas: juegos, recorte y pegado de figuras, manipulación de plastilina, etc. Ambos grupos se sometieron a una fase inicial, que se dedicó a la observación (comportamiento general, lenguaje y dibujo) y a obtener la confianza de los niños. El segundo grupo trabajó en actividades libres, las cuales les permitieron evolucionar a su ritmo en el mundo de los objetos y juguetes creados para ellos. En cambio el primer grupo participó en actividades dirigidas bajo las directrices de la acción educativa, de acuerdo a los siguientes aspectos: Educación del Esquema Corporal, el niño frente al mundo de los objetos, el niño frente al mundo de los demás.

Las observaciones mostraron que el grupo 1, catalogado al principio del curso como de un nivel muy bajo (niños inhibidos que no hablaban por carecer de costumbre de hacerlo y no habituados a

ser escuchados), posteriormente evolucionó en su lenguaje e incrementó el deseo de hablar. Asimismo, el comportamiento general evolucionó de la misma manera y la mayoría de los niños replegados en sí mismos se abrieron notablemente.

André Lapierre (1983) presenta una experiencia de educación psicomotriz con niños de la sección maternal (2 años seis meses a 3 años seis meses), cuyos objetivos se proponían lograr el descubrimiento del propio cuerpo, de los otros, del medio de su entorno (juego con objetos) y de sus capacidades corporales en el orden de los movimientos. Sesión tras sesión las situaciones de juego se replanteaban, evocaban y transponían, para que ayudados con otro material similar o diferente al que habían manejado, los niños pudieran recordar, auxiliados del educador, para reproducir las situaciones que conjuntamente habían inventado en el transcurso de la sesión psicomotriz. (cit. en Álvarez, 1995)

Las sesiones de trabajo tuvieron una duración aproximada de una hora por semana, con un total de 15 sesiones. El grupo con el que se llevaron a cabo las actividades psicomotrices, fue de quince niños al iniciar la experiencia y de 60 al finalizar; sin embargo, su asistencia fue muy irregular por lo que la experiencia pedagógica en clase no se pudo llevar a cabo en forma sistemática con todos los niños.

Estas sesiones fueron estructuradas a partir de las reacciones de los niños y de la manera en la que Lapierre ha vivenciado y analizado sus reacciones en función de sus conocimientos y disposiciones del momento; por lo que no se debe tomar como modelo a seguir, sino como un método pedagógico, en el que se hace un análisis constante de las vivencias de los niños, de una manera más o menos profunda.

Durivage (1984) aporta a la psicomotricidad un perfil psicomotor, que permite determinar el nivel de desarrollo de cada niño, comprobar sus adquisiciones y detectar las dificultades o retrasos, con el fin de especificar las características de los niños con los que se piensa trabajar, para que el educador pueda complementar el programa de actividades psicomotrices propuestas por dicho autor, de acuerdo a la realidad y necesidad de evolución psicomotora de cada grupo.

Este perfil está constituido por tres columnas: en la primera aparecen los objetivos que corresponden a los aspectos de la psicomotricidad; en la segunda se presentan las actividades pedagógicas respectivas y en la tercera existe una lista cotejable de hechos, mediante la cual es

posible registrar observacionalmente la ejecución de las actividades anteriores (se anota sí o no según el alumno haya logrado o no la actividad planteada). Al final de este instrumento, aparece una hoja para que el educador anote las observaciones de la tercera columna y obtenga un perfil psicomotor del grupo. Además en todas las actividades se recomienda observar rasgos del comportamiento de los niños: ansiedad, dinamismo, pasividad, inhibición, inestabilidad, impulsividad y agresividad.

El programa propuesto por Durivage, consta de una serie de ejercicios y técnicas para ejecutarlo en un aula. Dichos ejercicios aportan al educador algunas ideas para que elija e invente otras actividades psicomotrices en relación con los objetivos del perfil psicomotor.

Este programa está estructurado de la siguiente manera:

1. Presenta hojas divididas en tres columnas en las que se muestran los objetivos, el material que se empleará, los movimientos utilizados en los ejercicios propuestos y las actividades o ejercicios sugeridos.
2. Muestra un ejemplo de una sesión de trabajo ("clase tipo"), en la que se presenta una actividad por objetivo general, el cual integra los objetivos particulares.
3. Las actividades se diseñaron para trabajar en sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una.

Munguía y Sámano (1990), presentan un programa de psicomotricidad para disminuir la agresividad y la inseguridad de niños institucionalizados, que requirió de 9 sujetos para el grupo experimental y 9 para el grupo control. El programa se trabajó durante tres meses, cuatro veces por semana, en sesiones que tuvieron una duración de 30 a 45 minutos, completando un total de 52 sesiones que se rigieron bajo los siguientes principios: iniciar el tratamiento a partir de los resultados arrojados por el perfil psicomotor de Picq y Vayer, tener secuencialidad en las actividades, convertir en lúdica cualquier situación de aprendizaje, trabajar de una manera semidirigida, respetar la espontaneidad del niño, fomentar la cooperación, la comunicación y la creatividad, y no forzar al niño a la participación de las actividades.

La aplicación del programa se llevó a cabo en tres etapas: en las primeras cuatro sesiones se permitió jugar libremente a todos los niños, con todo el material para que lo exploraran y se familiarizaran con el mismo; en las siguientes sesiones (20) se les entregó un material determinado y se fomentó la colectividad en las actividades, pero respetando la espontaneidad del niño; y en las

últimas sesiones (28) se distribuyó todo el material por la sala, permitiendo a los niños elegir el material con el que se trabajaría en la sesión del día, ya fuera en actividades individuales o colectivas.

Los resultados demostraron que a nivel cuantitativo este programa no disminuye la agresividad y la inseguridad de estos niños, sin embargo, a nivel cualitativo se encontraron cambios en su conducta.

Álvarez (1995), aplicó el programa de Educación Psicomotriz de P. Vayer para estimular el desarrollo motriz y social de un grupo de preescolares, trabajó con 21 niños y utilizó un diseño experimental de 3 grupos constituido cada uno por 7 sujetos; a 2 de los grupos (grupo control y grupo con tratamiento) se le aplicaron pre y postevaluaciones; el otro grupo que fungía como un segundo control se sometió al tratamiento, pero solamente se le aplicó postevaluación.

El tratamiento consistió en aplicar los lineamientos y actividades de la educación psicomotriz de Pierre Vayer que se adaptaron a las necesidades e intereses del grupo de preescolares. El programa se trabajó durante 5 meses de lunes a viernes, con un total de 92 sesiones de 60 minutos de duración cada una, este programa toma en cuenta la forma en la que el niño va familiarizándose consigo mismo, con los objetos y con los individuos que le rodean.

Los instrumentos que empleó para las evaluaciones fueron el WPPSI, la Escala del Desarrollo Psicomotor del Niño (BL) de Brunet y Lezine y el DFH (Dibujo de la Figura Humana de Harris Goodenough) Los resultados demostraron que la aplicación del programa de P. Vayer sí estimula el desarrollo social y motriz, pero esto solo se demostró a nivel descriptivo, pues cuantitativamente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Como se puede observar se han realizado pocas investigaciones que puedan demostrar la influencia de la aplicación de un programa de Educación Psicomotriz y mucho menos de la Música como elemento facilitador del Desarrollo Psicomotor en niños de 3 a 4 años de edad. También ha sido evidente la ausencia de una metodología precisa, pues la mayoría de los trabajos presentados son únicamente experiencias en las que se aplican los principios o lineamientos que sustentan la concepción que de la educación psicomotriz tiene cada autor.

Por lo anterior en la presente investigación resultó interesante comprobar si es la música un elemento facilitador en el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar; ya que existe

evidencia, de acuerdo a Suárez (1988) de que la música es un medio muy importante para fomentar el desarrollo integral del niño, pues con esta se pueden estimular el lenguaje, la atención, la concentración, la coordinación motora (fina y gruesa), el seguimiento de instrucciones, las habilidades para analizar y sintetizar, el agudizar la creatividad y, además permitir la expresión de emociones y sentimientos.

3.1 INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL SER HUMANO.

La música expresa especialmente sentimientos, emociones y estados de ánimo. Al escuchar una pieza de música, la primera sensación que se experimenta es que corresponde a una expresión de alegría, tristeza, movimiento, grandiosidad, quietud, inquietud, etc.; esto demuestra que la música es ante todo expresión.

La idea, generalmente aceptada, de que hay una relación entre la magia y la música, es muy antigua y, probablemente está en el origen de la propia música. La comunidad consideraba al cantor como un hechicero que a través de su fuerza mágica podría conjurar a los espíritus misteriosos que rodaban a las personas utilizando para ello palabras rituales que producían una especie de encantamiento. Aún hoy, en algunas culturas, la música conserva esa función mágica.

La ignorancia, los peligros, las necesidades y la angustia son las causas de la magia. El hombre en su ignorancia, cree que todo aquello que no comprende es un espíritu: la muerte, el nacimiento, las enfermedades, el rayo, la lluvia, la sequía. El canto aumenta la eficacia de los actos mágicos porque se considera que la voz articulada es un don sobrenatural concedido especialmente al hombre: lo más divino que el hombre tiene. (Wuytack, 1996)

El lenguaje conserva este común origen de la fórmula mágica y del canto: de cantar viene encantar y encantamiento que al principio sólo significaban cosas de magia.

El encantamiento, la fórmula mágica cantada, es el origen del arte musical: el hechicero adquiere una cierta técnica de canto, la melodía se fija como invariable serie de notas para que tenga eficacia, el principio de la repetición que crea las formas musicales cultas ya aparece en la fórmula mágica que para ser eficaz ha de repetirse determinado número de veces. (Sandi, 1985)

"En las leyes aparece a menudo reconocido el poder de la música. Así, el emperador chino Fu-hi, 2953 años antes de nuestra era, daba las reglas para la música que dormiría a las bestias feroces y haría reinar la concordia entre los funcionarios ". (Sandi, op. cit. pág. 19)

De acuerdo a lo anterior, las modificaciones que la música origina en nuestra vida interior, como las provocadas por cualquier impresión externa que actúa sobre las profundidades de nuestro ser, significan otros tantos enriquecimientos, diferenciaciones y profundizaciones dentro de nuestra sustancia íntima: más aun, puede decirse que son, la causa del despertar de nuestras facultades.

La música llega a todos los dominios de la vida interior del hombre. No describe una cosa muerta, sino algo inseparable del hombre vivo.

El hombre y la música manifiestan en su esencia las mismas leyes que sigue la naturaleza. Trata de encontrar por tanto, la unión entre el hombre, la música y el cosmos. Esto quiere decir, por tanto, que la música es significativa para los individuos porque tiene la capacidad de suscitar emociones profundas y de enriquecer la vida humana; la música constituye una forma de conocimiento insustituible y una experiencia única. La música relacionada con actividades educativas y otras áreas, especialmente en la educación preescolar y enseñanza primaria; puede estar asociada con la realización de actividades musicales a otras formas de expresión y, en especial, al movimiento, la expresión corporal, la expresión verbal, etc. (Stant, 1976)

Por ello fue interesante investigar los efectos de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotriz en niños de 3-4 años, ya que los momentos destinados a la música no deben tomarse como una recreación, sino como una experiencia capaz de producir en el niño vivencias significativas.

3.2 EL USO DE LA MÚSICA COMO ELEMENTO FACILITADOR DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO

La música, favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas; la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación. Sin inteligencia no hay ciencia, ni virtuosismo, pero sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte. La música puede llegar a ser un estimulante de la sensibilidad. (Wuytack, 1996)

La música es universal, por lo cual hay infinidad de definiciones, a continuación se mencionan algunas:

Música.- Es la ciencia que trata de los sonidos armónicos y también el arte de componerlos de modo que suenen agradablemente al oído. (Toro y Gisbert, 1970)

Música.- Es el arte de expresar sensaciones a través de los sonidos modulados. (Lexicon, 1987)

La música es el arte de combinar sonidos y de sujetarlos a la medida del tiempo. (Beschamps, 1990)

Wuytack (1996) define a la música como un medio de expresión cuyo elemento esencial de producción es el sonido. También contribuyen a su producción el silencio y el tiempo.

Como podemos observar en las definiciones, al paso de los años hay varios elementos en común con lo cual siguen vigentes y seguirán ya que la música seguirá existiendo como parte fundamental del ser humano.

La música tiene dos elementos fundamentales que son: el sonido y el ritmo. El sonido tiene tres cualidades que son: Timbre, Intensidad y Altura. (SEP, 1988)

Si el **sonido**, como parte constitutiva primordial de la música alcanza ya, la sensibilidad afectiva del ser humano; el elemento melódico es el que provocará las reacciones efectivas más diversas, las más sutiles pero también las menos definibles.

El **timbre** es la cualidad del sonido que nos permite distinguir una voz humana de otra, un instrumento musical de otro; es decir que por medio del timbre se distingue si el sonido escuchado lo produce un clarinete o un piano, una voz de soprano, una voz de tenor, etcétera. (SEP, 1988)

La **intensidad** es la mayor o menor fuerza con que un sonido es producido. Esta cualidad depende de la amplitud de las vibraciones, que dan como resultado sonidos fuertes o débiles. La intensidad de los sonidos se pueden graduar de débil a fuerte o viceversa, esto es lo que se conoce como matiz dinámico.

La **altura** es la cualidad que tienen los sonidos de ser agudos (altos) o graves (bajos). Esta depende del número de vibraciones producidas por segundo (frecuencia)

El **ritmo** tiene tres características: Velocidad, Intensidad y Duración.

La **velocidad** es una de las características del ritmo, ella marca en la música los tiempos vivaces o acelerados y los tiempos lentos. La velocidad se puede graduar de rápido a lento o viceversa, esto es lo que se conoce como matiz agógico.

La **intensidad** como característica del ritmo es la fuerza que se aplica o se percibe en forma periódica y constante, dando un acento que delimite el compás.

La **duración** es la característica del ritmo que se refiere a la relación existente entre los sonidos largos y cortos. También los silencios o pausas tienen una duración y forman parte del ritmo.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA MÚSICA

Cualidades del Sonido	SONIDO	RITMO	
	Timbre Intensidad Altura	Velocidad Intensidad Duración	Características del Ritmo

El **timbre** introduce al niño al mundo sonoro a través de la investigación, el desarrollo de la audición y el reconocimiento de las características del sonido al producirlo.

La **velocidad** permite al niño que adecue su ritmo personal a otros tiempos, rápido-lento. El ritmo natural del niño es acelerado, por lo que se sugiere llevarlo de los tiempos vivaces y acelerados a la vivencia de los tiempos lentos.

En la **duración**, al incrementar en el niño los conceptos largo-corto y practicarlos corporalmente a través de las sílabas rítmicas, lo llevan a la práctica de los valores musicales que conforman el ritmo, una de las partes de la estructura musical.

En la **intensidad**, al experimentar la fuerza corporal el niño vivencia el contraste fuerte-débil y sus combinaciones; descubriendo así el acento en el lenguaje cotidiano que traslada el acento en la estructura musical.

En la **altura**, al identificar los conceptos agudo-grave se introduce al niño hacia puntos de referencia tonal que conformarán series (escalas) hasta llegar a la entonación musical: el canto.

Estos elementos fundamentales de la música permiten al niño llegar a los elementos estructurales de la forma musical: melodía, armonía y ritmo musical.

La **melodía** es una sucesión de sonidos de distintas alturas.

La **armonía** es una organización de sonidos simultáneos de diferentes alturas, puede ser vocal y/o instrumental.

El **ritmo musical** es una sucesión de sonidos y silencios de distinta duración organizados en el tiempo, dicha organización se basa en tres aspectos intrínsecos del ritmo: pulso, acento y compás. (SEP, 1988)

El **pulso** se define como cada uno de los tiempos o pulsaciones regulares de los compases simples de 2, 3 y 4 tiempos. Se compara con los latidos del corazón o con el tic-tac del reloj. El verdadero pulso debe mantenerse constante, preciso en cuanto al tiempo o velocidad. El tiempo del pulso del niño es más rápido que el de un adulto.

El **acento** es la mayor fuerza con que se ejecuta uno de los pulsos —el primero de cada 2 o 3 pulsos— y tiene cierta periodicidad.

El **compás** es agrupar en forma ordenada el pulso y el acento; y responde a una necesidad psicológica del hombre cuyo oído exige la presencia perceptible de una unidad de tiempo dentro de la secuencia musical. (Suárez, 1998)

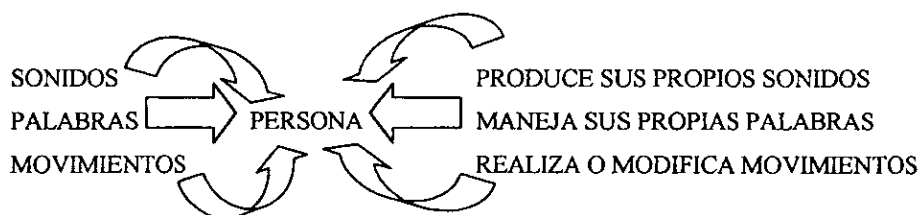
El ritmo musical está en relación directa con el sentido del tiempo que transcurre. Vamos adquiriendo conciencia del tiempo gracias a los movimientos físicos. (Cesar, 1992)

El movimiento humano tiene la capacidad de actuar con orden, puede someterse a un ritmo. Existen movimientos como los latidos, la respiración, la pulsación que tienen su ritmo y que marcan el propio y peculiar ritmo vital. (Suárez, 1998)

El ritmo, por su carácter físico y la armonía, por su naturaleza mental, son accesibles a las precisiones científicas; la melodía en cambio, se sustrae por completo a ellas; pertenece esencialmente al campo del arte, en el que la naturaleza móvil de la afectividad y la relatividad de las correspondencias sonoras, nos ofrecen una riqueza ilimitada de expresiones artísticas. Permite alcanzar las regiones más notables, las más elevadas del sentimiento humano. (Wuytack, 1996)

El ritmo musical se basa en el movimiento regular natural, corporal, ya sea de la marcha, del balanceo del cuerpo o de los brazos o del movimiento de las manos. Cuando un niño carece de ritmo, es necesario recurrir al movimiento físico. Las causas más frecuentes de arritmia son: escasa musicalidad del ambiente familiar, dificultad en la coordinación muscular, o impedimentos de orden psíquico, como vergüenza, timidez, complejos de inferioridad, etc. El ritmo musical está en relación directa con el sentido del tiempo que transcurre. Vamos adquiriendo conciencia del tiempo gracias a los movimientos físicos. (Cesar, 1992)

El ritmo desde su nacimiento va incorporando, sonidos, palabras, movimientos. Esta incorporación exige una respuesta enriquecida o modificada por el niño:



Expresar es comunicar valiéndose de códigos compartidos. Esto no configura solo un hecho estético, lleva implícito un fin socializador. Es decir, no es protagonista de un hecho artístico solo el que lo hace, es protagonista también el que lo aprecia, pues para ello debemos también tener abierta nuestra sensibilidad y debemos ser capaces de interpretar este mensaje que escuchamos o vemos. (Wuytack, 1996)

El aprendizaje activo y creador de la música debe partir de la Educación Auditiva, ya que la música la percibimos de la siguiente forma:

Se recibe por medio de los receptores
periféricos de la audición



Se internaliza



Se goza



Se devuelve como la expresión
del estado que produjo.

El niño se expresa a través de: 1) Su cuerpo → en el canto, con sus manos, con sus pies, en el movimiento y en la apreciación; y 2) Elementos sonoros → ejecutando instrumentos musicales (objetos que al percudirlos - frotarlos o soplarlos, producen sonidos) (Cesar, 1992)

El canto es una de las experiencias musicales más completas, así el niño descubre los elementos del ritmo, experimenta sonidos, el fraseo, los matices, en fin todo lo que constituye la expresión musical. Zoltan Kodály (1976) afirmó que la verdadera base de la cultura musical consiste en el canto y su práctica, y no en el aprendizaje obligatorio de un instrumento. “La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través de la voz”. (Bronstein, Brawerman y Dubovoy, 1996)

La música ejerce un impacto directo sobre la tonalidad del niño, es sinónimo de movimiento, juego, actividad y emoción; en sus primeros contactos con la música la capta como una realidad global. El

niño preescolar reacciona de forma directa a todo estímulo sensorial externo: con su cuerpo expresa el mensaje captado a través de los sentidos. (Suárez, 1998)

El sentido rítmico es vital, el niño desde temprana edad tiene sus primeras experiencias moviendo sus miembros al escuchar una melodía, es una forma de adaptarse a lo que oye, le es más fácil reproducir sonidos que palabras, incluso hay niños que son capaces de entonar sencillas melodías aún antes del habla. Si a esto se añade el efecto que produce en el ánimo una melodía, se afirma que la música constituye una excelente forma de lenguaje expresivo.

La expresión músico-corporal, es la técnica más elemental e intuitiva. Consiste en acompañar de movimientos corporales y gestuales una obra de música que por su carácter y estructura rítmico-melódica se preste a ello. Aunque contiene elementos de la danza, la expresión músico-corporal sería el estadio primitivo, o primario de ésta. Incluye como base el movimiento, la mímica y la expresión gestual. (Hernández, 1993)

El movimiento rítmico ayuda al niño a tomar conciencia de su cuerpo si su actividad motora es adecuada, se hace dueño de su cuerpo, lo que le servirá de instrumento de expresión musical, además de proporcionar una mayor agilidad física y mental que tendrá como consecuencia el afianzamiento de la personalidad y una mejor adaptación al medio social. (Suárez, 1998)

3.3. INVESTIGACIONES EN MÚSICA

Los trabajos de investigación de C.K. Madsen y R. D. Greer (1975) son los más relevantes sobre conducta musical. Se han ocupado de la conducta operante en el aprendizaje de la música en niños, centrado sobre todo en la motivación-efecto. Distinguiéndose dos líneas preferentes en la investigación:

- Una de ellas es la que utiliza la música como refuerzo para el aprendizaje, esto es, la música es considerada como variable independiente.
- La segunda es la que estima los efectos de otros reforzadores en la conducta y aprendizaje musical, es decir, esta conducta representa la variable dependiente.

Respecto a la primera línea, Greer, Randall y Timberlake (1971), Madsen, Dorow, Moore y Womble (1976) y otros, han llevado a cabo estudios en los que han demostrado que la actividad musical de oír música, puede reforzar el aprendizaje de los niños en otras materias como pueden ser lenguaje y matemáticas, demostrando lo positivo de la relación interdisciplinar, si se opera mediante una actuación e instrucción musical que ejerza como reforzador efectivo de habilidades tanto académicas como sociales. (cit. Hargreaves, 1998)

En la segunda línea, que considera los efectos de otros reforzadores, Forsythe (1975), Murray (1972), Greer y otros, han investigado algunos reforzadores extrínsecos en el aprendizaje musical. Uno de los de mayor efecto en el aprendizaje musical infantil es el de la aprobación/desaprobación del profesor en la tarea, ya que ejerce una poderosa influencia en las actitudes de los alumnos hacia la música; se han diseñado programas específicos para profesores a fin de que utilizaran adecuadamente la técnica de la aprobación y otras técnicas conductuales. (cit. Hargreaves, 1998)

Dowling (1982) ha llevado a cabo investigaciones que confirman la capacidad musical de los bebés. Ha demostrado que bebés muy pequeños 6-8 meses, son capaces de cantar o imitar tonos que el experimentador les proponía, con un sorprendente grado de precisión, lo que demuestra que los bebés son también sensibles a las melodías y a los cambios melódicos mediante la imitación y adaptación, manifestando una sensibilidad aural. (cit. Hargreaves, 1998)

Hirsch (1971) llegó a la conclusión, tras numerosos experimentos con jóvenes, de que los adolescentes son un conjunto de individuos que forman distintas sub-audiencias de música popular (canciones protesta, rock, blues, melódicas de amor...) con poca diferencia en sus miembros. (cit. Swanwick, 1991)

Murdock y Phelps (1973) estudiaron la influencia que ejerce el ambiente de la escuela en los gustos musicales. El estudio de los alumnos mostró gran variedad de actitudes respecto a las actividades musicales generales y específicas en la escuela, actividades extraescolares y la música pop. La investigación se llevó a cabo por medio de una escala de actitud especialmente construida; los propios alumnos se percibían como desarrollando dos roles en los que había una clara polarización entre los papeles: el "académico", en el que se reconocían como alumnos, y el de "placer", esto es, el que desempeñaban en el medio ambiente de diversión respecto a la música. El gusto musical está influenciado por las presiones subculturales del grupo, pero también es cierto que las preferencias

vienen definidas por la edad, clase social y el compromiso y formación escolar. (cit. Swanwick, 1991)

Más de la mitad de los niños sometidos al experimento expresaron una preferencia por la música pop en general. Por lo que la música, es como un material cultural maleable, cuyas características percibidas pueden ser transformadas de muy diversas formas por las fuerzas sociales.

3.3.1. APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS MUSICALES:

Se les llama así porque se han originado a partir de la enseñanza musical práctica más que de la teoría psicológica y está enfocado al rol que la música debe jugar dentro del desarrollo infantil, a continuación se presentan a los autores que se han dedicado a esto:

EMILE JACQUES DALCROZE.

Se considera uno de los primeros músicos que le dieron importancia a la actividad musical dentro de la escuela. Fue el pionero implicando una acción motriz, de movimiento, conjugando música y espacio. El sentido rítmico es un sentido muscular, dijo, por ello su método consiste en poner siempre en funcionamiento el sentido corporal y sentido muscular. La Rítmica, el Solfeo y la Improvisación (al piano) forman el corazón de este método.

Investigó sobre las reacciones humanas frente a la música y desarrolló un sistema de gimnasia rítmica a la cual llamó Euritmia.

Dalcroze encontró que el entrenamiento del movimiento rítmico del cuerpo, colaboraba a desarrollar en los niños sus capacidades de observación, percepción, análisis, comprensión general y memoria, lo cual los mantenía más activos y con mayor vitalidad.

Su sistema se basa en tres series de ejercicios fundamentales; en todos ellos se incluye el estudio del ritmo, el solfeo y la improvisación.

La primera serie ayuda en la percepción del ritmo corporal; la segunda a señalar los tonos y la relación con ellos así como desarrollar la facultad para distinguir cualidades del sonido; la tercera,

contribuye a hacer conciente el movimiento que capacita para interpretar ideas rítmicas, armónicas o melódicas en el piano.

Dalcroze afirma que el ritmo es el elemento más potente de la música y el que más se relaciona con la vida. Hace énfasis en que lo primero que hay que enseñar al niño, es el movimiento de sí mismo; que hay que enseñarlo a sentir, expresar y comunicar emociones y sentimientos. (Hargreaves, 1998)

CARL ORFF.

Alemán, músico y pedagogo, tomó como base para su sistema el ritmo y el movimiento. Fue el primero en identificar, analizar e integrar el ritmo en la educación musical. Inventó y adaptó algunos instrumentos para facilitar la tarea educativa, sobre todo la de los primeros años (preescolar) Basa su metodología en la relación ritmo-lenguaje; así, hace sentir la música antes de aprenderla: a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal.

Propuso tres elementos que a su parecer deben ir siempre unidos: música, lenguaje y movimiento. Para Orff, la conjunción de estos tres aspectos, así como el aprovechamiento de la curiosidad e imitación, naturales en el niño, constituyen el camino más adecuado y correcto para iniciarlo en el campo de la música. Desde luego, también se toman en cuenta: su deseo de movimiento continuo, su necesidad de expresarse por medio del lenguaje al aprender a hablar y su tendencia natural hacia el ritmo y la música. Por otra parte, es importante el enseñar al niño a aprender a trabajar en conjunto y colaborar con sus compañeros.

El objetivo central del sistema Orff es conducir al niño a ser un humano feliz, alegre, creador y útil a la sociedad.

En este método, la célula generadora del ritmo y de la música está representada por la palabra hablada.

Una característica importante del sistema Orff es la posibilidad de aprovechar los instrumentos tradicionales y folklóricos de cada región o país. Otro de los objetivos es lograr que el niño, espontáneamente se exprese por medio de la música y no adiestrando habilidades técnicas.

De acuerdo a Orff, palabras y frases pueden expresarse corporalmente, tal como lo hacía el hombre primitivo, quien empleaba su cuerpo como instrumento de percusión, capaz de ofrecer las más variadas e inusitadas combinaciones de efectos sonoros; es a esto a lo que se ha denominado percusión corporal y más recientemente ha adquirido especial importancia como "Música del Cuerpo"

Orff pensó que la imaginación de los niños se debía apoyar y estimular en todo momento. Afirmaba que mediante el juego, los niños desarrollan su inteligencia y ejercitan sus posibilidades motrices mediante el movimiento de su cuerpo y su acción sobre algunos instrumentos; además obtienen confianza en sí mismos al contemplar y sentir el efecto de su creación personal.

Su aproximación esta centrada en el niño y es adecuada para utilizarse con niños muy pequeños. (Hargreaves, 1998)

ZOLTAN KODALY.

Húngaro, músico y compositor, creador del método que lleva su nombre. Dedicó gran parte de su vida a la educación musical a través de la enseñanza, creación e instrumentación de la misma.

El método Kodaly se basa en el glose de los elementos musicales a fin de minimizar las diferencias individuales entre los educandos y así facilitarles el aprendizaje de la música.

Utiliza como base el folklore de su país y emplea la fonomimia desde el principio con su característica transposición en el solfeo. Se trata de un esquema de enseñanza riguroso y elaborado, que pone un fuerte énfasis en la voz.

La educación en la música se lleva a cabo básicamente a través de la educación de la voz; se inicia con temas que son familiares al niño. Se utiliza la expresión por medio del gesto y se representa cada uno de los sonidos de la escala con un signo con la mano. Con estos gestos se realizan ejercicios de: entonación, dictado melódico y de pregunta-respuesta propuestos por el profesor o por los alumnos.

Se realizan también ejercicios de audición interna que tienen como objetivo reforzar la fijación de intervalos. Así como en el inicio se manejan signos manuales, también se introducen los elementos básicos del ritmo.

Durante el primer año de la instrucción se emplean canciones acompañadas por palmadas; juegos cantados y juegos basados en respuestas musicales para estimular la atención y las coordinaciones rítmica y melódica del niño.

Kodaly en su ensayo "La música en las escuelas de párvulos" (1941), destaca que la educación musical contribuye al desarrollo de diversas facultades del niño, que no solamente afectan a sus aptitudes específicamente musicales, sino a su percepción en general, a su capacidad de concentración, a sus reflejos condicionados, a su horizonte emocional y a su cultura física. (Hargreaves, 1998)

Otras metodologías de menor relevancia han sido:

MARTENOT

Parte de la concepción de que los niños y niñas tienen las mismas reacciones psicosensores y motoras que los hombres primitivos, por lo que desarrolla el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, descartando inicialmente la noción de medida y la melodía.

En este método, el desarrollo de la capacidad de relajación es fundamental, tanto para el maestro como para el alumno. En el trabajo, igual que en el juego, el niño es capaz de desarrollar un esfuerzo intenso, sostenido por impulsos simultáneos; pero no será capaz de mantener ese esfuerzo durante mucho tiempo si no intercala reposos relativos.

La "audición interna" que equivale a pensar para uno mismo y su desarrollo, el ejercicio de la memoria y el desarrollo de la capacidad sensorio-perceptual son básicos para el método Martenot. (Alsina, 1997)

Los objetivos en este sistema son:

- a) Hacer amar profundamente la música.

- b) Dar los métodos para integrarlos en casa.
- c) Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
- d) Favorecer el desarrollo del ser.
- e) Dar los medios para canalizar energías.
- f) Transmitir los conocimientos teóricos en una forma vivaz, concentrándolos en juegos musicales.
- g) Formar auditorios particularmente sensibles a la calidad.
- h) Preparar musical y físicamente a los niños.

EDGAR WILLEMS

Willems lleva el método de la música a nivel psicológico, profundizando en aspectos más teóricos que prácticos.

Dio énfasis a la música dentro de la educación global. En su método habla de: descubrir las aptitudes algunas veces ocultas en los educadores, desarrollar la imaginación creadora y la expresividad, en la cual la sensibilidad auditiva tiene un papel muy importante.

El aspecto más importante que se pretende desarrollar en estas técnicas es el ritmo: El ritmo está, sin duda, más directamente unido al cuerpo humano que la melodía y que la armonía. El ritmo acompaña a la mayor parte de nuestra vida y sólo al relacionarla con el ser humano podemos captar su carácter real. (Alsina, 1997)

VIOLETA H. DE GAINZA.

Pedagoga argentina quien comenta que la educación en la música debe ser capaz de contemplar las necesidades inherentes al desarrollo de la personalidad infantil y proponerse cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu del niño. (Lacárcel, 1995)

LEONOR VELTRI.

Pedagoga argentina. En su libro *Didáctica de la Música* (1969), habla de las diversas cualidades formativas de la educación musical, entre ellas menciona: el desarrollo de la atención, desarrollo de

la capacidad de discriminación, memoria, imaginación, expresión y creatividad. (cit. en Alsina, 1997)

Las actividades musicales, según Veltri, también colaboran en la formación de hábitos de disciplina y responsabilidad, solidaridad e integración a un grupo.

Desde el punto de vista físico, la música contribuye al mejoramiento de la respiración, fonación, audición, dicción y motricidad.

CESAR TORT.

Utiliza la Lirica infantil y elementos del folklore nacional en combinación con elementos de Kodaly y Orff. Introduce al niño al uso de grafías por medio de la música. (Lacárcel, 1995)

Es un método de educación musical programada, cuya aplicación debe efectuarse en forma paulatina y sucesiva.

El programa general del método establece 2 actividades básicas: el ejercicio de la música y el aprendizaje de sus signos y figuras. Ambas actividades se realizan desde el comienzo en forma paralela.

Es un método activo y al mismo tiempo es formal. Es abierto, creativo, estimula las capacidades de improvisación e interpretación del alumno. Pero al mismo tiempo remite a este a la aplicación y aprendizaje de la escritura y teoría musicales.

Es un método cuyos textos han sido tomados de la lirica infantil mexicana y sus cantos están basados en esquemas de nuestras canciones infantiles tradicionales; asimismo, el trabajo orquestal que se propone utiliza en primer plano nuestros instrumentos tradicionales. Pero también es un método inspirado en procedimientos de educación musical universales. (Tort, 1984)

SUZUKI (1969)

Es el más reciente que utiliza el método de aprendizaje de la lengua materna para el aprendizaje específico de la técnica del violín. Consistió en enseñar a muchos niños japoneses preescolares a

tocar en violines en miniatura a escala reducida. Suzuki expresa la creencia fundamental del que el talento musical puede ser fomentado en cada niño, trazando una analogía con el aprendizaje del lenguaje natural. Así como los niños aprenden su lengua materna muy hábil y rápidamente a una edad temprana, de la misma manera Suzuki considera el aprendizaje de las destrezas instrumentales debe también comenzar en los primeros años de vida. (cit. en Lacárcel, 1995)

Una parte vital del método es la participación de la madre, quien también aprende el violín en las primeras etapas. Diariamente y durante los 2 primeros años, los niños escuchan grabaciones de grandes interpretaciones, y aproximadamente de 20 canciones, que forman el curriculum inicial.

Alrededor de los 2 años de edad, y junto con sus madres, comienzan a tomar lecciones grupales que consisten en juegos y ejercicios, y en la audición de interpretaciones cortas realizadas por alumnos mayores. En estas etapas iniciales, cada madre practica diariamente en un violín pequeño para despertar el interés de su hijo, y solo cuando dicho interés y motivación están claramente establecidos se les permite a los niños tocar. Madre e hijo trabajan intensivamente, y a medida que el niño progresa, la madre abandona gradualmente la interpretación. Luego, el niño sigue un curriculum graduado que ha sido muy cuidadosamente elaborado: se considera esencial que cada etapa sea dominada antes de comenzar a trabajar en la siguiente. El curriculum se basa en tocar de oído más que en leer música escrita, y el éxito en cada etapa se evalúa en términos de la exactitud con que los niños reproducen las ejecuciones modelo, hay un fuerte énfasis en el entrenamiento de la memoria, la imitación y la repetición.

El método capitaliza la elevada adaptabilidad y sensibilidad de los primeros años del niño, y también la influencia extremadamente poderosa de la relación del niño con la madre.

Los métodos y teorías en la música antes descritos, coinciden en sus características esenciales. En la mayoría, se reconoce la importancia del ritmo como elemento activo de la música y de las actividades de expresión y creación infantiles. Los diferentes métodos proponen que la educación en la música progrese de lo simple a lo complejo y que contenga actividades atractivas para los niños.

Finalmente, estas aproximaciones, afirman que la música posee objetivos, elementos y medios genuinos e importantes que coadyuvan en el desarrollo y fortalecimiento de otras áreas. Hacen énfasis en que la música es un medio a través del cual el niño puede expresar y comunicar ideas y

sentimientos. Parten, además, del conocimiento del propio cuerpo, de ese cuerpo que pretende conocerlo todo, manipularlo todo, quererlo todo.

Por estar ya plenamente definida la importancia de la etapa preescolar en el desenvolvimiento del ser humano, y la música ser un elemento educativo accesible y necesario para ayudar al niño a descubrir y aprovechar sus potencialidades, es adecuado tomar en cuenta las actividades musicales, como la interacción de diferentes recursos educativos íntimamente relacionados con la música y no darle a ésta; el papel estricto de audición o de desarrollo de habilidad para la interpretación; por ejemplo una marcha (música), acompaña y orienta un ejercicio corporal (psicomotricidad)

Para los niños la música, al igual que el juego, es placentera y divertida, los niños cantan mientras trabajan, cantan mientras juegan, cantan mientras hablan; muchos de ellos componen cancioncillas, tonaditas melodiosas que no siempre tienen ritmo, pero que expresan los sentimientos del niño acerca de algún objeto, acontecimiento o persona.

Por ello el objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar, ya que la combinación de la música, el lenguaje (canto) y el movimiento proporciona al niño una mejor coordinación motriz y una mayor facilidad para la comunicación entre otros niños; todo esto repercute favoreciendo su maduración y permitiéndole una mejor adaptación al medio que le rodea.

De acuerdo con Wuytack (1996) se considera que en el entrenamiento psicomotor se puede utilizar la música ya que contribuye al desarrollo integral del niño, estimula el área perceptivo-sensorial, fomenta la capacidad de comunicación, exterioriza en forma consciente e inconsciente los contenidos mentales, deseos y experiencias; y permite fijar la atención. La función de la psicomotricidad en relación con la música permite ofrecer al niño más oportunidades para establecer un contacto profundo con todos los elementos que la conforman.

Por lo tanto es necesario enfatizar la importancia de la música dentro del salón de clases como elemento complementario en la formación del niño, y no sólo con el hecho de cumplir con la asignatura como una materia más.

4.1 ¿Es la música un elemento facilitador en el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar?

4.2 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Investigar los efectos de la música en el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar, a través de un programa de psicomotricidad, por medio de la Escala de Evaluación en la Psicomotricidad en el Preescolar.

4.3 HIPÓTESIS

H₀: No hay relación estadísticamente significativa entre la música y el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.

H₁: Sí hay relación estadísticamente significativa entre la música y el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.

4.4 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

V. I. Música.

V. D. Desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.

4.4.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

V. I. **Música.**- Es el balance entre el contenido de la música y la forma en la cual ésta es expresada. (enciclopedia electrónica Grolier, 1993)

V. D. **Desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.**- Es el proceso en el que se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. (García y Martínez, 1990)

4.4.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

V. I. **Música.**- Conjunto de sonidos rítmicos, melódicos y armónicos que provocara en el niño respuestas psicomotrices, emocionales y cognitivas.

V. D. **Desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.**- Son los movimientos realizados por cada uno de los sujetos de acuerdo a la Escala de Evaluación en la Psicomotricidad en Preescolar.

4.5 SUJETOS

Se trabajó con 4 grupos que constaban aproximadamente de 30 niños por cada grupo (120 niños en total), pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, con una edad que fluctuaba entre los 3 y 4 años de edad, pertenecientes al primer nivel de preescolar.

4.6 ESCENARIO

En el Jardín de Niños C.U., el cual se encuentra ubicado en el Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, Delegación Álvaro Obregón. Donde se imparten 3 niveles de Preescolar (1º, 2º y 3º)

El salón donde se aplicó la Evaluación media aproximadamente 10 por 15 m², contaba con buena iluminación y ventilación, con un fácil acceso de entrada y salida. También contaba con un piano e instrumentos de percusión.

4.7 MATERIALES

- Se aplicó música diversa (Rondas infantiles, música clásica, música pop para niños, canciones onomatopéyicas) tocada en un piano o reproducida en cassettes; también se utilizaron instrumentos de percusión (tambor, maracas, platillos, triángulo, metalofono, etc.)
- Asimismo se utilizó la siguiente prueba: Escala de Evaluación en la Psicomotricidad en Preescolar (de la Cruz, M. y Mazaira, C., 1990); la cual evaluó seis áreas que fueron: Locomoción, equilibrio, coordinación de piernas, coordinación de brazos, coordinación de manos y conocimiento del esquema corporal. Con ésta se pudo establecer un plan de lecciones que incluyeran los ejercicios adecuados para la maduración de los aspectos menos desarrollados, o con retrasos, para así poder avanzar de forma adecuada con cada niño. La prueba consta de un manual que contiene instrucciones de aplicación y valoración. También contiene una hoja de anotación colectiva, con capacidad para recoger puntuaciones de diez niños. Estas puntuaciones van del 0 al 2: se le asigna 0 cuando no lo hace o tiene mucha dificultad para ello, 1 cuando lo hace con alguna dificultad y 2 cuando lo hace bien. (Ver Anexo 1)
- Programa de Psicomotricidad integrado con música y materiales. (Ver Anexo 2)

4.8 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El tipo de estudio que se realizó en este programa es experimental, diseño de cuatro grupos de Solomon, el cual se integró por 2 grupos experimentales y 2 grupos control. Los primeros recibieron el tratamiento experimental (programa de Psicomotricidad) y los segundos no recibieron tratamiento; solo a un grupo experimental y a un grupo control se le administró la pre-prueba y a los cuatro grupos se les administro la post-prueba, después de haber aplicado el tratamiento.

Nomenclatura:

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	-	O ₄
G ₃	-	X	O ₅
G ₄	-	-	O ₆

4.9 PROCEDIMIENTO

La presente investigación se llevó a cabo en las instalaciones del Jardín de Niños C.U. donde se utilizó una muestra conformada por 120, dividido en 4 grupos de 30 niños cada uno. De los cuales se tomaron 2 grupos control y 2 grupos experimental de la siguiente forma:

1g - Evaluación - Experimental - Programa - Postevaluación
4gps. 1g - Evaluación - Control ----- - ----- - Postevaluación
1g - ----- - Experimental - Programa - Postevaluación
1g - ----- - Control ----- - ----- - Postevaluación.

El procedimiento consistió en 3 fases:

I. La primera de ellas consistió en una evaluación inicial a 2 grupos (1 control y 1 experimental), en la cual se aplicó la Escala de Evaluación en la Psicomotricidad en el Preescolar (Ver Anexo 1), la evaluación se realizó en forma individual.

Se comenzó escribiendo los nombres de los niños en los espacios de la parte superior destinados a este fin en la hoja de anotación. En la casilla correspondiente a cada elemento, se fue anotando la puntuación estimada. El examinador asignó una de estas calificaciones a partir de su propia apreciación. Teniendo en cuenta que (como se indica en el recuadro de la parte superior izquierda de la Hoja de respuestas) el 2 corresponde a una ejecución correcta o normal para un niño de esa edad. El 1 a una ejecución deficiente o con algunos fallos que son corregidos espontáneamente por el propio niño y el 0 a la imposibilidad de realizar la tarea o de conseguirlo sólo después de varios intentos o de alguna ayuda por parte del examinador. Nunca se concederán puntuaciones decimales o intermedia. La puntuación total se obtendrá sumando los valores de todas las casillas, anotando el total y asignando el nivel correspondiente: A (Bueno), B (Normal), C (Bajo) en el recuadro inferior una vez consultada la tabla de promedios generales.

II. La segunda fase consistió en la aplicación de un programa de estimulación psicomotriz (Ver Anexo 2) en la cual se trabajó junto con la música: esquema corporal, ubicación espacial, lateralidad, equilibrio, digitales y relajación. Se comenzó por ejercicios elementales con los cuales el niño empieza a conocerse, a diferenciar sus segmentos y también a controlar los variados tipos de

movilización y a orientarse antes de ser capaz de sentir y diferenciar sus propias acciones. Todos estos ejercicios estuvieron apoyados rítmicamente y tanto los que se utilizaron para el reconocimiento de su propio cuerpo, como los que se emplearon para la práctica de lateralidad y ubicación espacial, respondieron exactamente con la acción corporal al Pulso, Acento y Ritmo Musical, según cada ejercicio de ejercitación. Este programa se aplicó a 2 grupos (1 control y 1 experimental)

La aplicación del presente programa tuvo una duración de 4 meses aproximadamente, dividido en 30 sesiones de 30 minutos en los que se trabajaron, apoyado con la música las áreas de: locomoción, posiciones, equilibrio, coordinación de piernas, brazos y manos, esquema corporal de sí mismo y en otros.

III. Esta fase consistió en la reaplicación de la escala en forma individual al igual que en la primera evaluación, pero ahora fue a los 4 grupos.

4. 1 0 ANALISIS DE DATOS

Los resultados que se obtuvieron, fueron analizados por medio de la Pruebas Estadísticas de Q de Cochran (para grupos relacionado) y de X^2 (para grupos independientes) para comprobar si había o no diferencias significativas entre el pretest y el posttest de los grupos experimentales y control.

RESULTADOS

En este estudio se trató de probar la utilidad de un programa de estimulación psicomotriz con música para niños preescolares de 3 a 4 años de edad. Esto se realizó por medio de la aplicación del Diseño de cuatro grupos de Solomon, el cual se integra por dos grupos experimentales (1° Rojo y 1° Verde) y dos grupos control (1° Azul y 1° Amarillo); Sólo a un grupo experimental (Rojo) y a un grupo control (Azul) se les administró el Pretest y a los cuatro grupos se les administró el Postest después de haber aplicado el programa; con el objetivo de que los grupos experimentales incrementen su rendimiento en habilidades y destrezas psicomotrices y que los grupos control se mantengan en el mismo nivel dada la no intervención con estos grupos.

	1° Rojo Experimental	Evaluación	Programa	Postevaluación
4 grupos	1° Azul Control	Evaluación	---	Postevaluación
	1° Verde Experimental	---	Programa	Postevaluación
	1° Amarillo Control	---	---	Postevaluación

El análisis estadístico de los datos obtenidos del EEPP (Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar) se realizó utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Sciences (SPSS) (Nie, N; Hull, C; Jankis, J; Stetmbrenner, M y Bent, 1975)

El análisis de datos se realizó a través de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión y finalmente se analizaron los resultados de la ejecución de cada grupo y se hizo una comparación entre el pretest y el postest. Se utilizó la prueba estadística X^2 para muestras independientes, es decir, para hacer la comparación entre el grupo control y grupo experimental antes y después; y la prueba Q de Cochran para muestras relacionadas, es decir, para comparar los resultados antes y después a nivel intragrupal.

Primero se realizó un análisis descriptivo de las muestras estudiadas donde los datos arrojados por la aplicación del EEPP al inicio de la investigación demuestran que no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y control, ya que los puntajes totales de los grupos (Perfil Psicomotor) fueron muy similares.

Después de la aplicación del programa de estimulación, los resultados del postest demuestran que hubo diferencias en los puntajes totales de los grupos. (Ver Tabla 1 y Gráfica 1 en Anexo 3)

EEPP			
PRETEST		POSTEST	
Grupo Experimental (Rojo) 53.5%	Grupo Control (Azul) 53.4%	Grupo Experimental (Rojo) 73.6%	Grupo Control (Azul) 53.4%
		Grupo Experimental (Verde) 75.6%	Grupo Control (Amarillo) 55.3%

Tabla 1. Diferencias entre grupos en el Pretest y Postest.

Es importante hacer notar las enormes diferencias entre las puntuaciones mínimas y las puntuaciones máximas de cada grupo en el pretest y el postest. (Ver Tabla 2)

	PRETEST		POSTEST	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental (ROJO)	27	72	64	82
Grupo Control (Azul)	34	66	42	63

Tabla 2. Puntuaciones mínimas y máximas de los grupos control y experimental.

Posteriormente se hizo un Análisis Inferencial, con el objetivo de rechazar o aceptar las hipótesis planteadas. Cabe mencionar que las pruebas estadísticas utilizadas en esta investigación fueron elegidas por el Nivel de medición Nominal de las variables y por el tamaño de las muestras pequeñas. (Ramírez, 1997)

En primer lugar se deseaba conocer si había diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos control, tanto en el pretest como en el postest. Para lo cual se utilizó las X^2 , ya que son grupos independientes, en cada grupo los niños son diferentes. (Ver Tabla 3 y Gráficas 2 y 3 en Anexo 3)

Grupos	Pretest			
			X ²	significancia
Control (Azul) vs Experimental (Rojo)	53.4	53.5	1.6897	.1936 *

Grupos	Postest			
			X ²	significancia
Control (Azul) vs Experimental (Rojo)	53.4	73.6	29.0000	.0000
Control (Azul) vs Control (Amarillo)	53.4	55.3	1.6897	.1936 *
Control (Azul) vs Experimental (Verde)	53.4	75.6	30.0000	.0000
Experimental (Rojo) vs Control (Amarillo)	73.6	55.3	29.0000	.0000
Control (Amarillo) vs Experimental (Verde)	55.3	75.6	27.0345	.0000
Experimental (Rojo) vs Experimental (Verde)	73.6	75.6	2.7931	.0947 *

Tabla 3 Diferencias entre pretest y postest en grupos experimentales y control.

Con lo anterior se concluye que las diferencias entre los grupos experimental y control en el postest son estadísticamente significativas; mientras que las diferencias entre el grupo control y experimental en el pretest, al igual que las diferencias entre grupos controles y entre grupos experimentales en el postest no son significativas, ya que los resultados son muy parecidos (*)

En segundo lugar para conocer si existían diferencias significativas antes-después de la aplicación del Programa de Psicomotricidad en el grupo experimental y en el grupo control; se empleó la prueba Q de Cochran para grupos relacionados.

Si observamos los resultados a nivel intragrupal, el grupo experimental (Ver Tabla 4 y Gráfica 4 y 5 en Anexo 3) podemos ver que después del programa de estimulación se obtienen diferencias significativas, en cambio en el grupo control no hubo diferencias significativas. Por lo tanto se acepta la hipótesis alterna planteada en esta investigación que indica que Sí hay relación estadísticamente significativa entre el uso de la música y el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar. Por lo que podemos decir que el programa tuvo efectos positivos en los grupos experimentales, sí hubo un incremento en el puntaje del perfil psicomotor.

Grupo	Pretest	Postest	p=	se acepta
Experimental	53.5%	73.6%	.0000	Ha
Control	53.4%	53.4	.2733	Ho

Tabla 4 Diferencias intragrupales entre pretest y postest

Al mismo tiempo que se aplicó la Escala de Evaluación de la Psicomotricidad (pretest-postest) se utilizó como referencia la Figura Humana evaluando el Esquema Corporal, desafortunadamente no todos los niños estuvieron presentes debido a enfermedad o a simple inasistencia. Los dibujos obtenidos de esta evaluación se analizaron de forma cualitativa y cuantitativa, ya que lo importante para fines del presente estudio fue conocer qué tan estructurado tenían los niños el Esquema Corporal antes y después de la aplicación del programa. (Ver Anexo 4)

Se aplicó a 113 niños (28 de cada grupo) la figura humana, pero sólo a 2 grupos (1° Rojo y 1° Azul) se les aplicó pretest y postest y a los otros 2 (1° Verde y 1° Amarillo) sólo postest. Se calificó tomando en cuenta únicamente el número de elementos presentes en los dibujos, obteniéndose los siguientes datos: (Ver Tabla 5)

FIGURA HUMANA						
Elementos	1° Rojo (Experimental)		1° Azul (Control)		1° Verde (Experimental)	1° Amarillo (Control)
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Postest	Postest
Cabeza	16	27	26	26	28	25
Ojos	14	27	21	22	28	24
Cabello	4	14	7	2	13	10
Orejas	1	6	1	1	3	3
Nariz	3	20	5	8	14	10
Boca	9	20	9	14	14	15
Tronco	4	16	11	7	15	10
Brazos	7	18	5	11	19	11
Manos	1	12	1	1	8	6
Piernas	12	21	18	20	22	21
Pies	1	14	5	5	10	7
Cuello	1	2	0	1	3	0
Ombligo	0	5	0	0	2	2
Rodillas	0	1	0	0	0	1
Pestañas	0	1	0	0	0	0
Cejas	0	0	0	0	1	2

Tabla 5. Número de elementos presentes en los dibujos de la figura humana de los cuatro grupos de niños.

Por tal motivo se puede decir que la mayoría de los dibujos de la Figura Humana que realizaron los niños durante el pretest en ambos grupos eran poco estructurados, en general sólo dibujaron las

partes más esenciales como cabeza, tronco y extremidades, de una forma poco proporcionada y definida, pero con la apariencia de una persona.

En el posttest los dibujos que se obtuvieron en el grupo experimental fueron mejor estructurados, ya que éstos tenían mayor proporción en las partes del cuerpo, dichas partes estaban más detalladas, como por ejemplo: ya dibujaron cabello, manos, ropa, pies, ojos, nariz, boca, cuello, etc.

En el posttest del grupo control nos encontramos que la estructura de los dibujos era más pobre que en los dibujos del pretest, ya que faltaban más detalles que los que inicialmente habían realizado.

También se comparó el grupo experimental verde con el grupo control amarillo (a estos grupos no se les realizó pretest de la Figura Humana) y se encontró que los dibujos del grupo verde estaban mejor estructurados que los del grupo amarillo.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, podemos concluir que el programa de estimulación con música aplicado a niños entre 3 y 4 años de edad, sí facilitó el desarrollo psicomotriz de ellos, ya que incrementó sustantivamente su repertorio conductual de manera contrastante con el grupo que no fue expuesto a este programa de estimulación.

Como se describió anteriormente la comparación entre grupos fue altamente significativa en el grupo experimental, lo que nos permite afirmar que la estimulación musical en esta edad facilita todos los aspectos del desarrollo: cognoscitivo, psicomotor y socioafectivo de manera integral, además favorece considerablemente el desarrollo de la creatividad, la integración, cooperación y comunicación dentro de un grupo.

Al realizar el análisis de resultados se observó que los dos grupos experimentales aumentaron el Perfil Psicomotriz en contraste con los 2 grupos control, donde el perfil se mantuvo constante tanto en el pretest como en el postest, estadísticamente estas diferencias entre grupos control y experimental fueron significativas (.0000) Concluyendo que sí hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y control.

Asimismo es importante considerar también el análisis cualitativo de los resultados obtenidos, debido a que la personalidad del niño no sólo puede observarse a través de promedios numéricos. Y se encontró que los niños que al inicio del programa se mostraron impulsivos, desobedientes, distraídos, poco participativos o retraídos; al término del mismo lograron integrarse al grupo, cooperaron y participaron espontáneamente, se incrementó la comunicación con sus compañeros y con las evaluadoras, acataron órdenes, disminuyó su timidez, así también presentaron un incremento en el lenguaje. Esto indica que se logró favorecer de manera notoria el área psicomotriz y social, las cuales evidentemente tienen una repercusión en el resto de los comportamientos del niño.

Después de revisar los resultados y de analizar todo lo acontecido en la realización de este estudio, se puede decir que: De acuerdo con Cuenca y Rodab (1986): "un buen desarrollo psicomotriz durante la infancia es la base para un aprendizaje adecuado y el grado de desarrollo psicomotriz en los primeros años de vida de un niño, va a continuar en buena medida a lo largo de toda su

existencia". Asimismo para González (1992) la música es un elemento imprescindible para el desarrollo del menor, a través de ella, el niño logra distinguir y relacionar ritmos, sonidos, movimientos, tiempos, formas, colores y espacios; elementos que forman parte de la vida diaria del mundo que lo rodea. Además, con la música el niño desarrolla el sentido rítmico para agudizar y lograr una coordinación de los ámbitos psicomotor, cognoscitivo y socioafectivo, organizando elementos sonoros y de movimiento. El ritmo estimula en el niño conductas de análisis, orden, relación y clasificación. (cit. Nuñez, 1998)

Por lo tanto es de gran importancia llevar a cabo una educación de la psicomotricidad como base dentro de la educación integral, manejando actividades a través de música con juegos que permiten al niño participar de manera activa en su propio aprendizaje; ya que a través de él los niños adquieren un gran número de conocimientos y habilidades que le ayudarán a lograr un buen desarrollo tanto motriz como cognoscitivo. Lo anterior hizo que el programa planteado en la investigación fuera para los niños muy atractivo, y ayudo a que participaran con entusiasmo e interés en todas las actividades que se les propuso, esto se pudo observar en la actitud positiva con la que los niños nos recibían y en que se mostraban ansiosos por iniciar cada sesión, lo cual resultó muy gratificante.

Los resultados de la presente investigación concuerdan con la hipótesis alterna planteada al inicio de la misma: Sí hay relación estadísticamente significativa entre la música y el desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar.

Esto indica que estadísticamente el programa de psicomotricidad con música sí facilitó el desarrollo psicomotriz del niño de 3 a 4 años de edad en los grupos experimentales (Rojo y Verde) en el postest. Asimismo no existieron diferencias significativas entre los grupos control (Azul y Amarillo) ya que permanecieron constantes tanto en el pretest como en el postest.

Estos resultados constatan lo dicho en el marco teórico: la música es un medio muy importante para fomentar el desarrollo integral del niño, ya que con ella se puede estimular la coordinación motora (fina y gruesa), el lenguaje, la atención, el seguimiento de instrucciones, aumenta la creatividad, permite la expresión de sentimientos y emociones y fomenta la capacidad de comunicación del niño.

Debido a que los resultados de la presente investigación en el grupo experimental fueron significativos se sugiere implementar un programa de psicomotricidad y música con juegos para incrementar los repertorios conductuales de los niños.

En resumen se concluye que este programa propicia actividades lúdicas más creativas, la participación activa en la enseñanza-aprendizaje y la adquisición de conocimientos y habilidades en el área motriz, lo cual favorece su maduración y le permitirá una mejor adaptación al medio que le rodea.

La siguiente investigación muestra las siguientes ventajas:

- Este programa no requiere de gran desembolso económico para su realización y ofrece la oportunidad al instructor de realizarlo en los ámbitos del hogar, la escuela, u otros lugares de implantar estas actividades para lograr el desarrollo integral de sus educandos.
- Las actividades no son tradicionales: no son trabajos de lápiz y papel en los que el niño tenga que permanecer sentado recibiendo la información de manera pasiva; por el contrario, el programa propuesto maneja actividades a través de música con juegos que permiten que el niño participe de manera activa en su propio aprendizaje.
- El uso de la música como elemento facilitador del desarrollo psicomotriz del niño, ya que la música conlleva a una forma más activa de participación de los niños.
- Debido al diseño experimental que se utilizó (4 grupos de Solomon) se lograron controlar variables como la historia, la maduración, la manipulación experimental, la interactividad y verificar los posibles efectos del pretest sobre el posttest, puesto que en algunos grupos se les administra pretest y a otros no.
- La clase de Cantos y Juegos ya tenía un lugar y un horario asignado para cada grupo, lo cual facilitó el trabajar con los niños sin interrumpir su horario de clases en sala.
- El apoyo de la maestra de Cantos y Juegos fue muy importante ya que nos ayudó en la música tocando el piano y nos facilitó los instrumentos necesarios para cada sesión.

LIMITACIONES

- En México la educación musical en las escuelas es deficiente, ya que se concretan sólo a clase de cantos y juegos, en la cual los maestros no enseñan a los niños a que escuchen y comparen los sonidos para que puedan repetirlos; asimismo a la psicomotricidad se le da poca importancia en estas clases que sólo se limitan a repetir canciones y realizar movimientos sin objetivos específicos, reflejando con esto la carencia (de los maestros) de una preparación especializada, siendo su único interés el de cumplir con la asignatura.
- La mayoría de padres de familia dejan toda la educación de sus hijos a los maestros, lo que ocasiona que no haya una adecuada estimulación de los niños en casa, más en lo que se refiere a actividades de este tipo.
- Hubo mucho ausentismo de los niños por enfermedades, retardos e ingresos tardíos, lo que provocaba que se atrasara el trabajo con el grupo (en especial el grupo verde)
- El tiempo en la aplicación del estudio, resultó menor al esperado, ya que por disposición del calendario escolar que se sigue en el Jardín de Niños CU, y por diferentes actividades ya establecidas dentro del mismo fue limitado el tiempo, lo cual causó que en algunos días las actividades programadas se realizaran con mayor rapidez de lo esperado.

SUGERENCIAS

- Se recomienda que en las actividades donde se utilizan instrumentos de percusión (tambor, maracas, platillos, triángulo, metalofono, etc.) se dé claramente la instrucción de cómo y en qué momento se va a tocar, para lo cual es importante mostrarles nosotros primero cómo se hace y que los niños lo repitan varias veces.
- Se sugiere emplear para los niños de esta edad piezas musicales cortas y variadas para evitar la monotonía y para combatir el aburrimiento, la fatiga y la distracción, debido a que a esta edad sus periodos de atención son relativamente cortos.

- Los niños pequeños no tienen inclinación natural a formar orquestas, quieren experimentar con los instrumentos y escuchar los distintos sonidos que éstos producen. Por lo tanto, los instrumentos deben estar expuestos para que los niños los conozcan, los toquen, y experimenten con ellos.

- Se sugiere que cuando el grupo este inquieto se utilicen canciones lentas para tranquilizarlo. Aquí por ejemplo se tocaba la Canción del Piano Triste. Para esto se sugiere hablar con ellos y preguntarles qué creen que pasaría si el piano se pone triste y ya no tocara música.

Nos interesó trabajar en el CENDI el presente programa, ya que durante nuestro servicio social detectamos diversas necesidades en los niños, principalmente en la clase de cantos y juegos, en la cual no se le da la debida importancia a la psicomotricidad y no explotan a la música como tal, solo la consideran como una materia más en la que deben enseñarles canciones.

De acuerdo a nuestra experiencia el trabajo con los niños ha sido gratificante, ya que en el transcurso de la aplicación del programa observamos una actitud de entusiasmo y participación de los niños hacia las actividades propuestas en el programa, mientras que, durante la evaluación inicial los niños no seguían instrucciones, los grupos de 10 niños que se evaluaban se desordenaban fácilmente; sin embargo, en la aplicación del programa los niños estaban más atentos, debido a que se entrelazaba la psicomotricidad con la música y el juego, además de que en cada sesión las actividades fueron variadas. Al finalizar se estimularon las áreas de: locomoción, equilibrio, coordinación de piernas, coordinación de brazos, coordinación de manos y conocimiento del esquema corporal.

De acuerdo a lo anterior observamos que al reforzar todas las áreas antes vistas, por medio de música con cantos y juegos se incrementaron los cambios cualitativos (más atención, seguir indicaciones, estaban contentos) y, en la evaluación final se incrementaron cuantitativamente todos los aspectos reforzados.

Referencias Bibliográficas

- Alsina, P. (1997) El área de educación musical. Barcelona: Imprimeix.
- Álvarez, G. (1995). *Aplicación del Programa de Psicomotricidad de Pierre Vayer en un grupo de preescolares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Ajuriaguerra, J. (1972). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Aquino, F. (1988). *Cantos para jugar*. México: Trillas.
- Beltrán, J. (1994). *Para comprender la Psicología*. España: Ed. Verbo Divino.
- Benenson, R. O. (1981). *Manual de Musicoterapia*. España: Piados Ibérica, S.A.
- Beniers, E. (1990). *El lenguaje del preescolar*. México: Trillas.
- Berger, K. y Thompson. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. España: Médica Panamericana.
- Beschamps, C. (1990). *Expansión de la musicoterapia*. México: Diario el Sol de México, 850, 10.
- Bronstein, M.; Brawerman, R. y Dubovoy, S. (1996). *Juguemos con la música*. México: Trillas.
- Cesar, M. (1992). *El aprendizaje de la música en el nivel inicial*. Buenos Aires: Braga.
- Craig, G. (1988). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cuenca, F. y Rodab, F. (1986). *Como desarrollar la psicomotricidad en el niño*. Madrid: Narcea.
- De la Cruz, M. y Mazaira, M. (1990). *Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en el Preescolar*. Madrid: CEPE.
- Delval, J. (1994). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. (1985).
- Durivage, J. (1984). *Educación y Psicomotricidad. Manual para nivel preescolar*. México: Trillas.
- Durivage, J. (1990). *Educación y Psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar*. México: Trillas. 2a. Edición.
- Enciclopedia de la Educación Preescolar. Fundamentos Pedagógicos. Psicología Evolutiva y Diferencial* (1986). Madrid: Aula Santillana.
- Enciclopedia Electrónica Grolier* (1993). Cd Rom. Microsof Corporation.
- Eysench, H. y Wilson, G. (1990). *Texto de Psicología Humana*. México: Manual Moderno.
- Fitzgerald, H.; Strommen, E. y McKinney, J. (1981). *Psicología del Desarrollo. El lactante y el preescolar*. México: Manual Moderno.
- García Núñez (1999). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- García, J. y Martínez, P. (1990). *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid: Narcea.
- García Sicilia, J., et. al. (1992). *Psicología Evolutiva y educación preescolar*. México: Santillana.

- González, F. (1992). *Evolución de la afectividad y comienzos de la socialización*. En Moraleda, M. (coord.). *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema.
- Hargreaves, D. (1998) *Música y desarrollo Psicológico*. España: Editorial Graó.
- Hernández, A. (1993). *Música para niños*. España: Siglo XXI. 2a Edición.
- Jiménez, J. y Jiménez, I. (1995). *Psicomotricidad, Teoría y programación*. España: Escuela Española.
- Lacárcel, J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Editorial Visor distribuciones.
- Lexicon (1987). *Diccionario castellano ilustrado*. México: Fernández y editores.
- López, L. (1994). *Consideraciones psicológicas y educación del juego infantil: lineamientos para una propuesta didáctica*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1983). *La Educación Psicomotora*. Madrid: Morata.
- Manrique, Y. (1997). *La importancia del juego en el niño preescolar para el proceso de la adquisición de la lecto-escritura*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Morris, C. (1992). *Introducción a la Psicología*. México: Prentice Hall.
- Mussen, P. (1991). *Desarrollo de la Personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Munguía, M. y Sámano, S. (1990). *Disminución de la agresividad y la inseguridad por medio de un programa de psicomotricidad en niños institucionalizados*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Nie, N; Hull, C; Jankis, J; Stttembrenner, M y Bent. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences*. Nueva York: McGraw Hill.
- Núñez, M. (1998). *La didáctica musical y el movimiento como apoyos en el desarrollo del niño en la educación preescolar*. Tesis de licenciatura de Pedagogía, ENEP Acatlan.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). *Psicología del Desarrollo de la infancia a la adolescencia*. 5ª Ed. México: Manual Moderno.
- Papalia, D. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1945). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pick, L. (1972) *Educación Psicomotriz y retraso mental*. México: Científico médica.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental* Barcelona: Científico-Médica.
- Ramírez, B. (1997). *Apoyo en Método y Estadística*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Prentice-Hall.

- Sandi, L. (1985). *Introducción al estudio de la Música*. México: Ediciones para el maestro. 3a Edición.
- Sánchez, M. (1984). *La Música en Psicoterapia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Sarafino, A. (1980). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (1988). *Guía de actividades musicales en el nivel preescolar*. México: Fernández Cueto Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Desarrollo del niño en el nivel preescolar*. México: Fernández Cueto Editores.
- Serrano, G. (1992). *El proceso de adquisición de la lectura y escritura en el niño preescolar*. Tesis Profesional. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sroufe y Cooper. (1989). *Child development: It's Nature & Curse*. New York: Alfred a. Knopf, Inc.
- Stant, M. (1976). *El niño preescolar*. Buenos Aires: Edit. Guadalupe.
- Suárez, B. (1998). *Diplomado Psicomotricidad en educación musical*. México: Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tasset, J. (1996) *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Barcelona: Paidós.
- Toro, M. y Gisbert C. (1970). *Pequeño larousse ilustrado*. México: Larousse.
- Tort, C. (1984) *Educación musical en el primer año de primaria*. México: UNAM.
- Tripero, T. A. (1994). *La dinámica del desarrollo psicomotor*. En Moraleda, M. (coord.). *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema.
- Vasta, R.; Marshall, M.; Haith y Scott A. Miller. (1996). *Psicología Infantil*. 1ª Ed. España: Ariel, S.A.
- Vayer, R (1988). *El Diálogo Corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Willems, E. (1975) *Introducción a la Musicoterapia*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de educación musical.
- Willems, E. (1981) *El valor humano de la educación musical*. España: Paidós.
- Wuytack, J. (1996). *Audición Musical Activa*. España: Lito Finearte. 2a Edición.

EN PREESCOLARES
DE LA PSICOMOTRICIDAD
ESCALA DE EVALUACION

ANEXO
1

ESCALA DE EVALUACION DE LA PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR

Autoras: de la Cruz María Victoria y Mazaira Carmen

Administración: Individual o grupal

Duración 10 a 20 minutos

Aplicación: niños de 3 a 6 años

Significación: Evalúa aspectos de la psicomotricidad como: locomoción, equilibrio, coordinación y conocimiento del esquema corporal.

HOJA DE ANOTACION COLECTIVA

2. LO HACE
1. LO HACE CON ALGUNA DIFICULTAD
0. NO LO HACE O TIENE MUCHAS DIFICULTADES PARA ELLO

CONDUCTA

NOMBRE DE LOS NIÑOS

LOCOMOCION

1. Camina sin dificultad
 2. Camina hacia atrás
 3. Camina de lado
 4. Camina de puntillas
 5. Camina en línea recta sobre una cinta
 6. Corre alternando movimiento de piernas-brazos
 7. Sube escaleras alternando los pies
- Total de Locomoción

[illegible]

POSICIONES

8. Se mantiene en cuclillas
9. Se mantiene de rodillas
10. Se sienta en el suelo con las piernas cruzadas
Total Posiciones

[illegible]

EQUILIBRIO

11. Se mantiene sobre el pie derecho sin ayuda
12. Se mantiene sobre el pie izquierdo sin ayuda
13. Se mantiene con los 2 pies sobre la tabla
14. Anda sobre la tabla alternando los pasos
15. Anda sobre la tabla hacia adelante, hacia atrás y de lado
16. Se mantiene en un pie (ojos cerrados) 10 segundos o más



COORDINACION DE PIERNAS

17. Salta desde una altura de 40 cm.
18. Salta una longitud de 35 a 60 cm.
19. Salta una cuerda de 25 cm. de altura
20. Salta más de 10 veces con ritmo
21. Salta avanzando 10 veces o más
22. Salta hacia atrás 5 veces o más sin caer

Total Coordinación de piernas

[illegible]

COORDINACION DE BRAZOS

23. Lanza la pelota con las dos manos a 1 metro
24. Coge la pelota cuando se le lanza, con las dos manos
25. Bota la pelota dos veces y la recoge
26. Bota la pelota más de cuatro veces controlándola
27. Coge la bolsita de semillas con una mano

Total de Coordinación de brazos

[illegible]

COORDINACION DE MANO

28. Corta papel con tijeras
29. Corta papel siguiendo una recta
30. Corta papel siguiendo una curva
31. Puede atomillar una tuerca (rosca)
32. Con los dedos doblados los toca uno a uno con el pulgar

Total Coordinación de mano[illegible]

ESQUEMA CORPORAL DE SÍ MISMO

33. Conoce bien sus manos, pies, cabeza, piernas y brazos
34. Muestra su mano derecha cuando se le pide
35. Muestra su mano izquierda
36. Toca su pierna derecha con su mano derecha
37. Toca su rodilla derecha con su mano izquierda

Total Esquema corporal en sí mismo

[illegible]

ESQUEMA CORPORAL EN OTROS

38. Señala el codo
39. Señala la mano derecha
40. Señala el pie izquierdo

Total Esquema corporal en otros

[illegible]

INTEGRACION
DEPSICOMOTRICIDAD
PROGRAMA

ANEXO
2

El presente programa comprende una serie de actividades cuyo propósito fue el determinar la influencia de la música en el desarrollo psicomotriz del niño en edad preescolar.

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD INTEGRADO CON MUSICA

El objetivo de este programa es que el niño conozca su cuerpo, sus posibilidades de acción y sus límites. Partiendo de la música con juegos, el niño explorará su cuerpo. Identificará las partes de su cuerpo, para qué sirven y todas las posibilidades de acción que puede encontrar. A través del movimiento el niño explorará, creará y aprenderá a valorarse, a la vez que irá, progresivamente construyendo su orientación espacio-temporal.

Objetivos específicos:

Equilibrio: Controlará su cuerpo al usar ambos lados simultáneamente, individualmente y alternadamente

Esquema Corporal: Identificará la ubicación de cada parte de su cuerpo.

Discriminación Auditiva: Los niños de darán cuenta de las relaciones que guardan entre sí los sonidos, así como sus características y su organización, para poder representarlos gráficamente, reproducirlos en objetos e instrumentos musicales y crear sus propias combinaciones.

Actividades Simétricas: El niño aprenderá a diferenciar izquierda derecha

Coordinación de Manos: El niño desarrollará la habilidad de coordinar movimientos del ojo con la mano para efectuar un movimiento específico.

Coordinación de Piernas y Brazos: El niño aprenderá a sincronizar los movimientos de acuerdo a una situación determinada que permita no tan solo un movimiento de desplazamiento.

Locomoción: Utilizará diferentes formas de desplazamiento o cambios de posición del niño de acuerdo a sus propios medios.

La estructura de éste se diseñó tratando de evitar la rigidez, la imposición de reglas, que alejaran al niño de su forma natural de jugar; incluye juegos, movimientos totales como caminar, correr, saltar, lanzar, trepar, y se apoya en el uso de la música.

El programa en su totalidad consta de 22 sesiones de 30 minutos cada una de ellas; cada sesión se organiza de la siguiente forma:

Entrada

Organización

Saludo

Desarrollo de las tareas principales. En esta parte de las sesiones se hace énfasis en que el niño a través del movimiento logre un control de su cuerpo.

Despedida y entrega de premios (dulces)

Salida.

Entrada.- Se pretende una integración grupal desde el inicio de cada sesión, en la cual el grupo se pone de acuerdo en la forma en que quieren entrar al salón de cantos y juegos y la maestra de música toca de acuerdo a lo que hayan escogido. Por ejemplo ranas, aviones, etc.

Organización.- Es una canción la cual al escuchar la música los niños cantando forman un círculo y hacen los movimientos que la canción indica, organizándose grupalmente.

Saludo.- Inmediatamente de la organización se canta la canción del saludo que consiste en darse los buenos días tanto a las maestras como a los demás niños.

Desarrollo de las Tareas Principales. En esta parte de las sesiones se hace énfasis en que el niño a través del movimiento y la música logre un control de su cuerpo mediante diferentes actividades, por ejemplo: equilibrio con la canción del barquito

Despedida y entrega de premios. Al finalizar la clase se canta la canción de despedida en la cual al escucharla en el piano forman dos hileras una de niños y una de niñas y al terminar la canción se les entregan los dulces, siempre y cuando hayan participado.

Salida. Al igual que la entrada los niños deciden grupalmente una canción para ir cantando a su salón.

Para el niño tienen gran interés los juegos en los que él participa activamente, así como todos los movimientos en forma de juego y la música.

En este programa el adulto propicia la interacción, permite que el niño explore nuevas formas de movimiento, proporcionándole materiales que enriquecen el juego.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

Las actividades del programa se llevarán a cabo en el salón de cantos y juegos del Jardín de Niños C.U. Una de las ventajas de la aplicación de este programa es que se puede llevar a cabo ya sea el patio, gimnasio, parque, salón de música, etc. que brinde una superficie que permita el libre desplazamiento del grupo de niños, para que cada chico goce del espacio que necesita para la exploración de sus posibilidades motoras.

Las propuestas deben ser siempre lúdicas porque ésa es la forma de hacer del niño, jugando. Pero el adulto no puede quedar afuera del juego, se tiene que integrar de manera conjunta con el grupo, no basta con dar las indicaciones y quedarse al margen. Se trata también de no perder de vista la temática de cada sesión.

Los horarios rígidos no son convenientes para la dinámica de la actividad preescolar. Es importante ser flexible con el tiempo.

En la práctica se maneja un lineamiento semanal de las actividades cuidando el equilibrio de las áreas:

- Percepción Sensoriomotriz (visual, táctil y auditiva);

- Motricidad Gruesa (coordinación general, equilibrio, coordinación visomotriz, autocontrol, respiración y relajación);
- Motricidad Fina (coordinación visomanual, fonética y motricidad facial y gestual);
- Esquema Corporal (nociones corporales, diálogo tónico, juego corporal, control del cuerpo, lateralización global, en uno mismo y en otros, espacio: adaptación, nociones, orientación y estructuración espacial, tiempo-ritmo y expresión gráfica, verbal y corporal)

Materiales:

Son sencillos y de fácil construcción y de bajo costo

pelotas

aros

barras

sillas

pañuelos

bolsitas con semillas

cinta canela

hojas de diario

globos

donas para el pelo

ilustraciones

pinzas de ropa

jabón y alambre

instrumentos de percusión: metales, parches, madera, etc

tarjetas, dibujos de colores, formas, longitudes, posiciones.

Láminas de muñecos articulados

A continuación se presentan ejemplos de algunas sesiones:

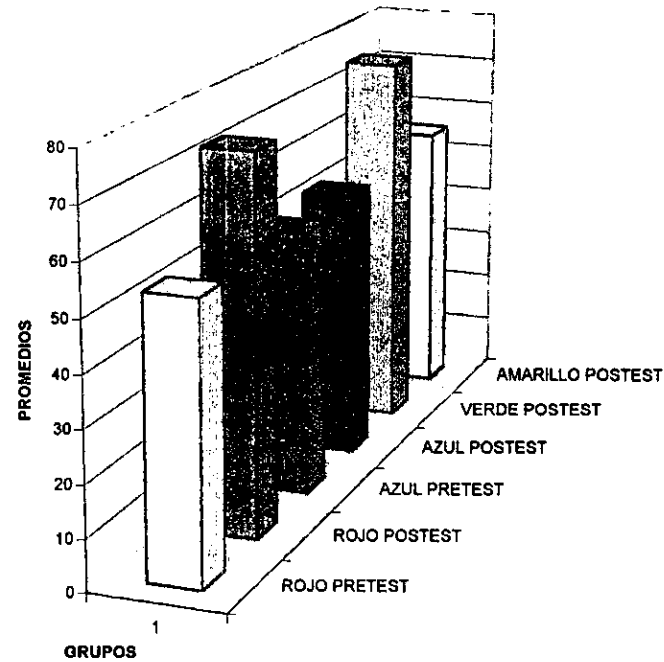
SESIÓN	ACTIVIDAD	ASPECTO ESTIMULADO	MATERIAL
1	• Entrada libre. • Organización: Canción de una Rueda. • Presentación. • Escuchar el canto de "Saludo" y realizar los movimientos corporales que pide el canto para su integración. • Cantar la canción "Esta es mi cabeza" y tocar cada parte del cuerpo que se indica. • Mostrar a los niños láminas del cuerpo de un niño y una niña de frente, de espaldas y de costado. Se les preguntará como se llama cada parte del cuerpo y señalaran en ellos la parte nombrada. • Juego: "A las Estatuas de Marfil". Realizando en vez de una rueda desplazamientos libres, rápidos y lentos. • Realizar un Dibujo de Figura Humana. • Salida Libre.	Inducción. Esquema Corporal. Esquema Corporal. Posiciones.	Canción en piano: "Rueda bien hecha". Canción: "Saludo". Canción: "Esta es mi Cabeza". Canción: "Estatuas de Marfil". Papel y Crayolas.

5	• Entrada libre. • Organización: Una Rueda. • Saludo. • De rodillas con manos apoyadas en el suelo, se les pide que levanten la mano derecha y luego la izquierda. • Apoyado en dos manos levanta los pies alternadamente. Levantar el pie y mano del mismo lado, primero derecho, después izquierdo y finalmente con patrón cruzado. • Los niños se hincan y caminan hacia delante y atrás con los brazos. • Cantar la canción del "Barquito" realizando los movimientos que se indican en ella. • Iniciación tabla de equilibrio: caminar hacia delante, caminar de puntitas, caminar hacia delante y atrás. El niño se para sobre el centro de la tabla y empieza a caminar hacia la derecha e izquierda. • Despedida y Salida.	Lateralidad. Lateralidad. Posiciones. Direccionalidad. Equilibrio. Equilibrio.	Canción: "una Rueda." Canción: "Saludo". Cassette. Cassette. Cassette. Canción: "El Barquito". Tabla de equilibrio. Música en piano.
10	• Entrada libre. • Organización: Una Rueda. • Saludo. • Canción Mi Cuerpo realizando los movimientos que se indican en la canción. • Acostados en el piso oír música, identificando los instrumentos que se tocan e imitando tocarlo. • Imitación de Movimientos de animales como elefantes, perros, gatos, pollos, hienas y caballos. • Inflar globos. • Aventar con las manos globos sin dejarlos caer al suelo, primero individual y después por parejas. • Trabajar con la canción Tumbas para distinguir Agudo-Grave; Alto-Bajo. • Juego de Garabatos: a los niños por parejas se les nombra un parte del cuerpo y ellos las deben de juntar con su compañero, cuando se les diga garabatos cambian de pareja • Despedida.	Esquema Corporal. Discriminación Auditiva. Motricidad. Respiración. Coordinación Gruesa. Discriminación Auditiva Pulso y Ritmo.	Canción: "Mi Cuerpo" Cassette. Cassette.

G
R
A
F
I
C
A
S

A
N
E
X
O
3

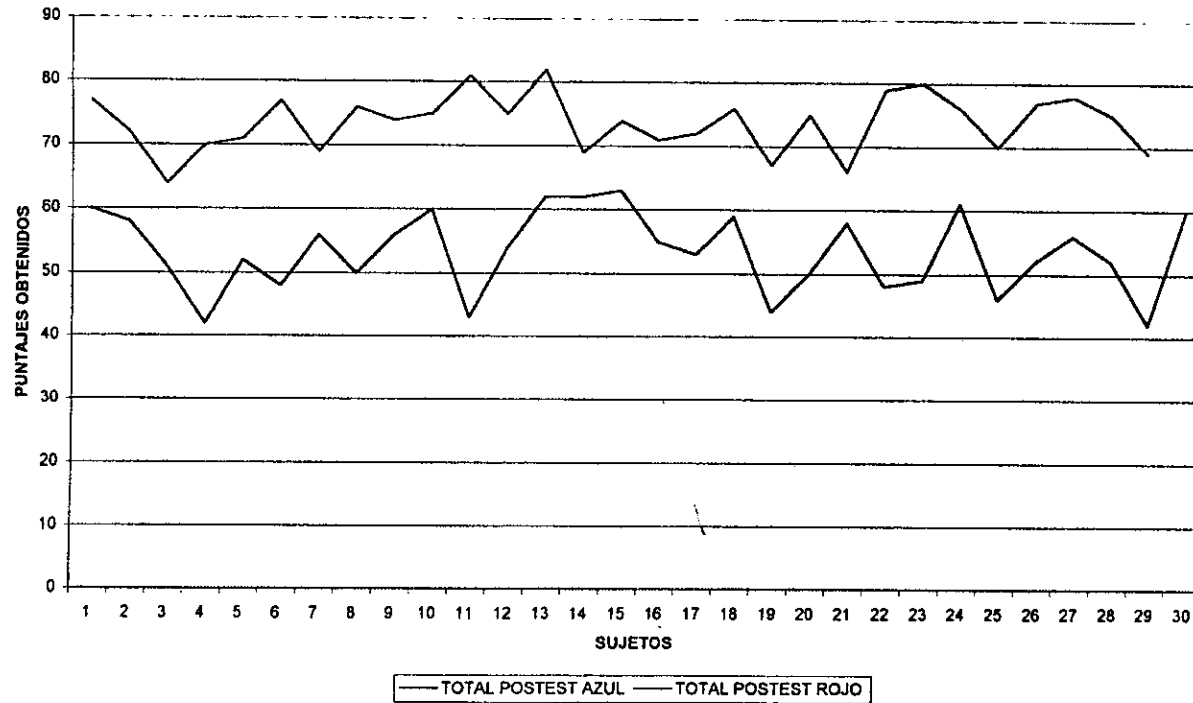
PROMEDIOS GRUPALES



ROJO PRETEST ROJO POSTEST AZUL PRETEST AZUL POSTEST VERDE POSTEST AMARILLO POSTEST

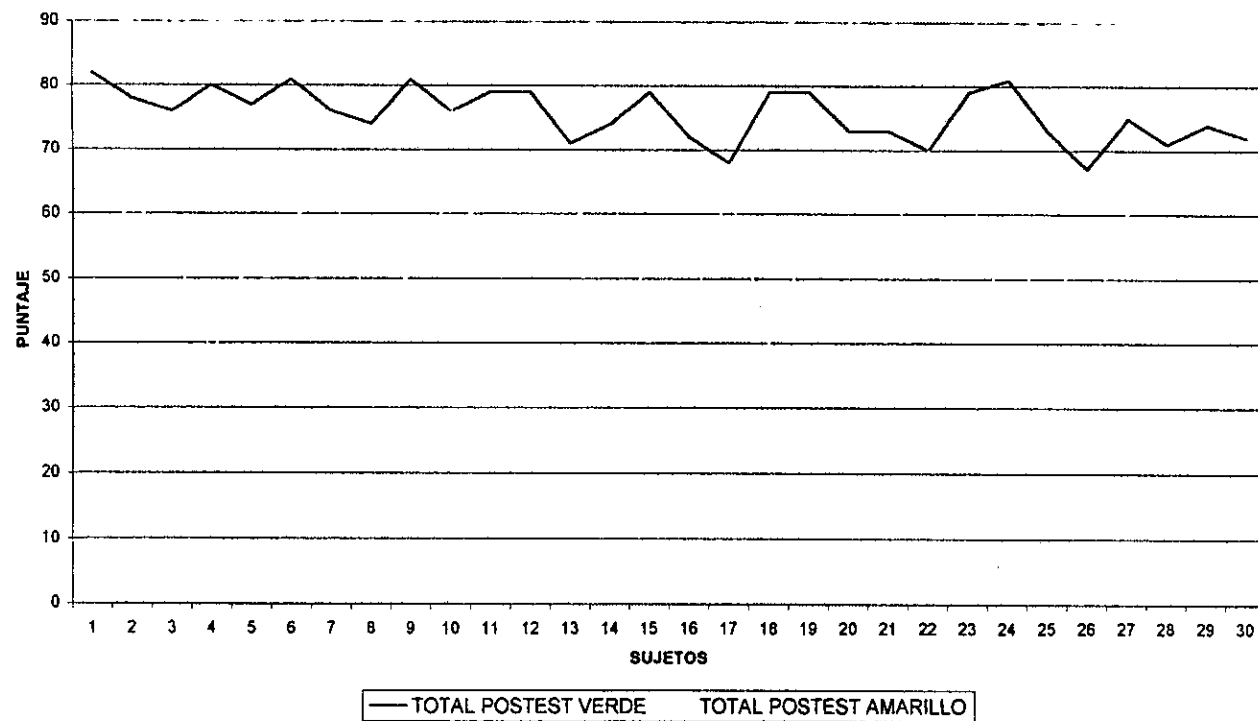
Gráfica 1. Puntajes obtenidos durante el Pretest y el Posttest del EEPP en los 4 grupos.

COMPARACION POSTEST PRIMERO ROJO Y PRIMERO AZUL



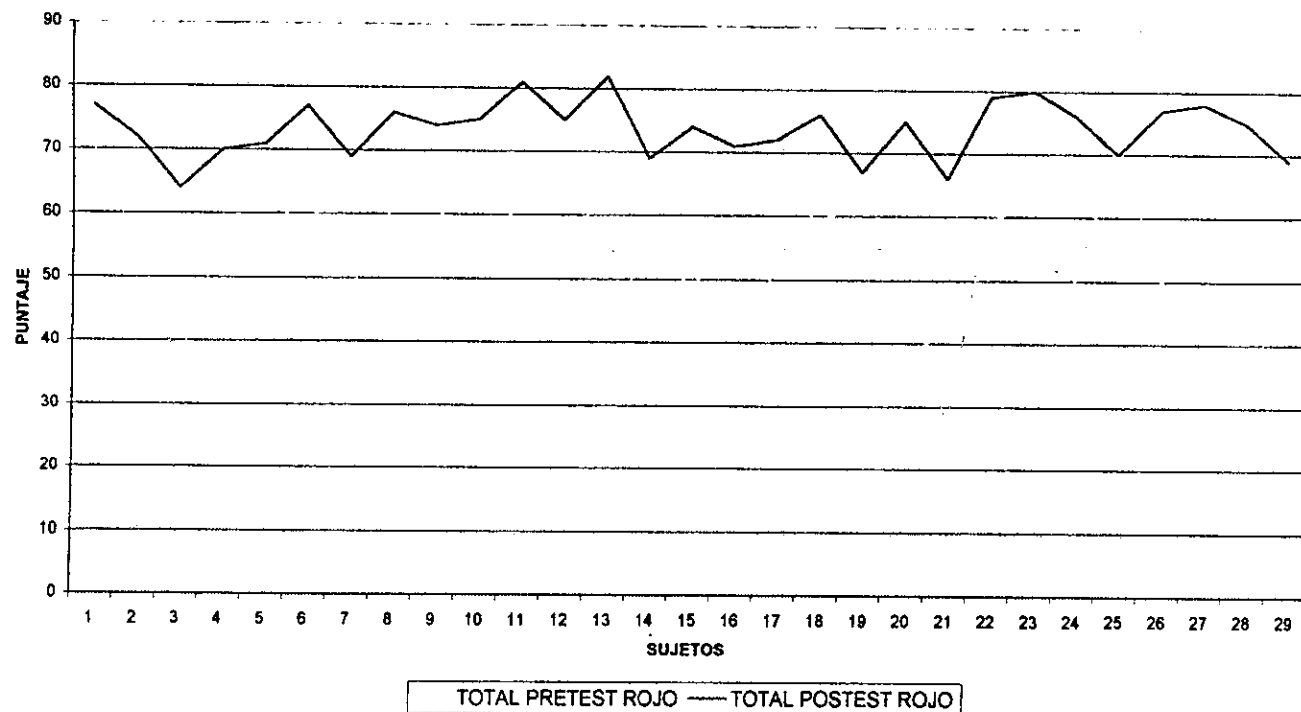
Gráfica 2. Comparación de resultados entre grupo control y experimental en el posttest.

COMPARACION POSTEST PRIMERO VERDE Y PRIMERO AMARILLO



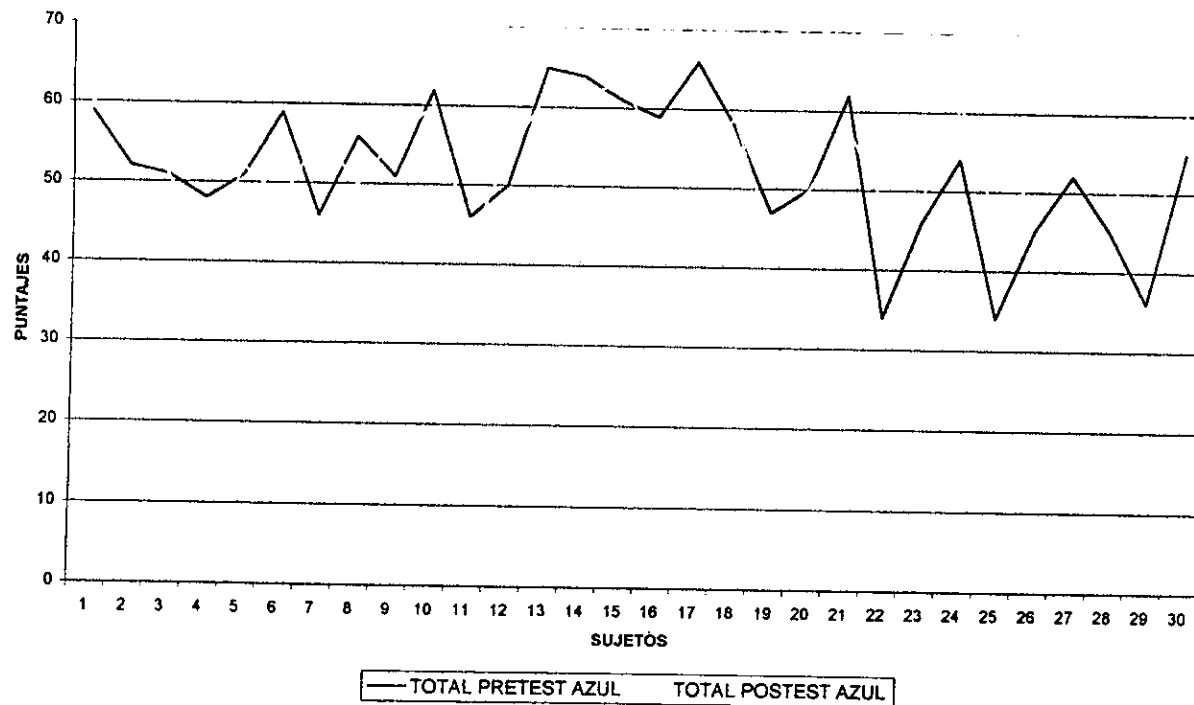
Gráfica 3. Comparación de resultados entre grupo control y experimental en el posttest.

COMPARACION DE RESULTADOS PRIMERO ROJO (Experimental)



Gráfica 4. Comparación de resultados del grupo experimental durante el pretest y el postest.

COMPARACION DE RESULTADOS PRIMERO AZUL (Control)

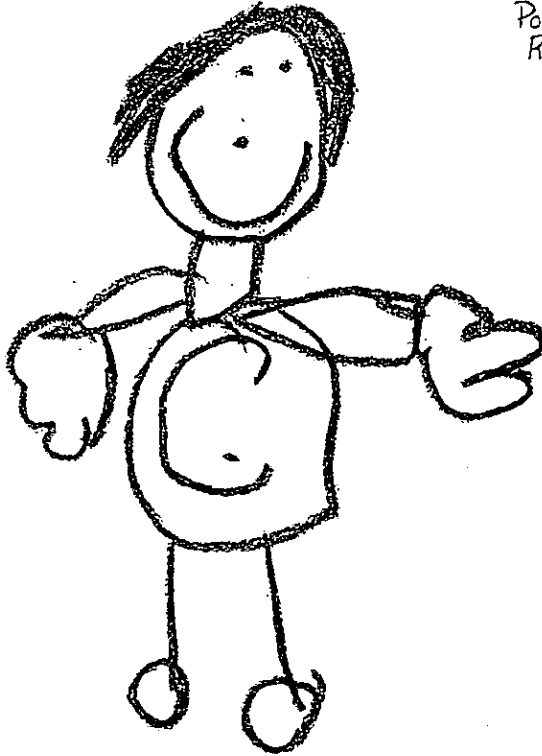


Gráfica 5. Comparación de resultados del grupo control durante el pretest y el posttest.

DIBUJOS
DE FIGURA HUMANA

ANEXO
4

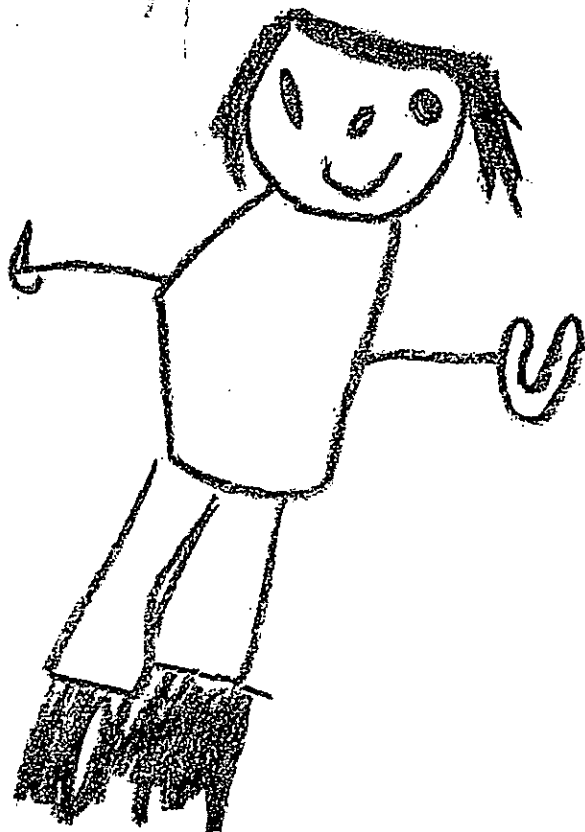
Nidia
Posttest
Rojo



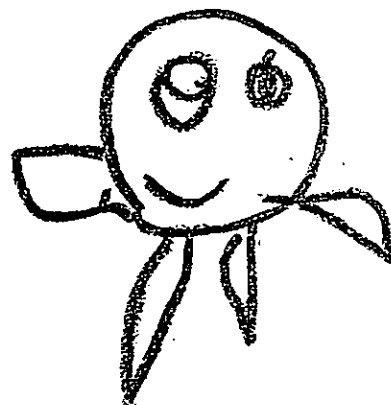
Nidia
Pretest
Rojo



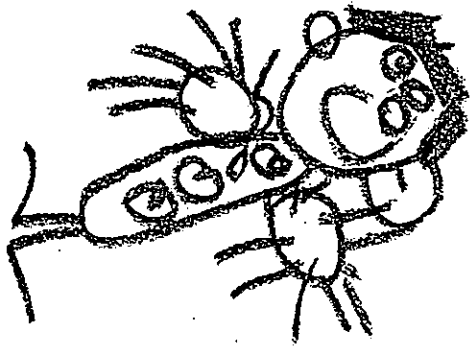
Diana
Posttest
Rojo



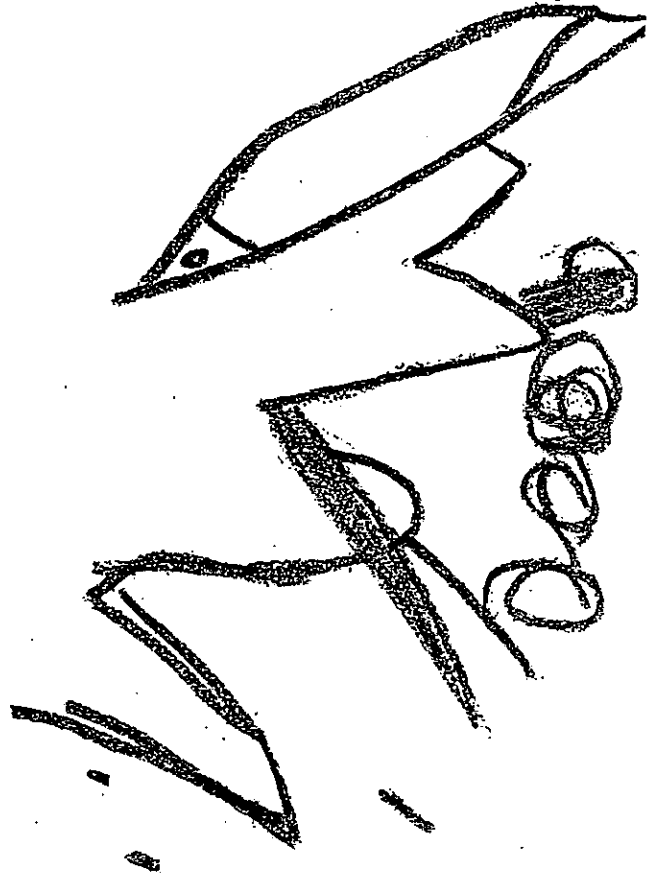
Diana
Pietest
Rojo



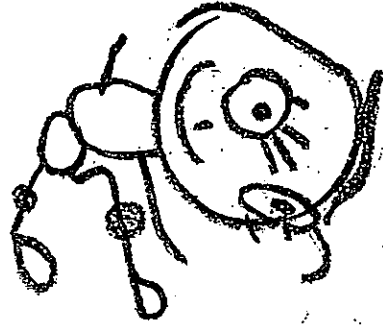
Karla
Postest
Rojo



Karla
Pietest
Rojo



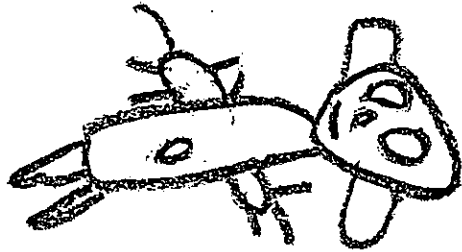
Sara
Posttest
Rojo



Sara
Pretest
Rojo



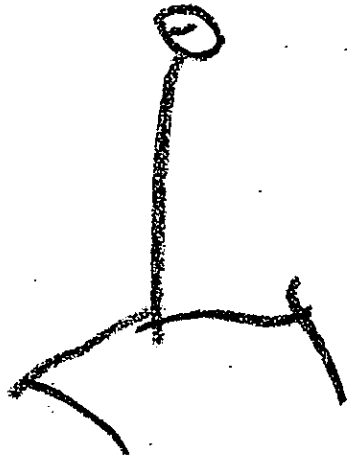
Owen
Posttest
Rojo



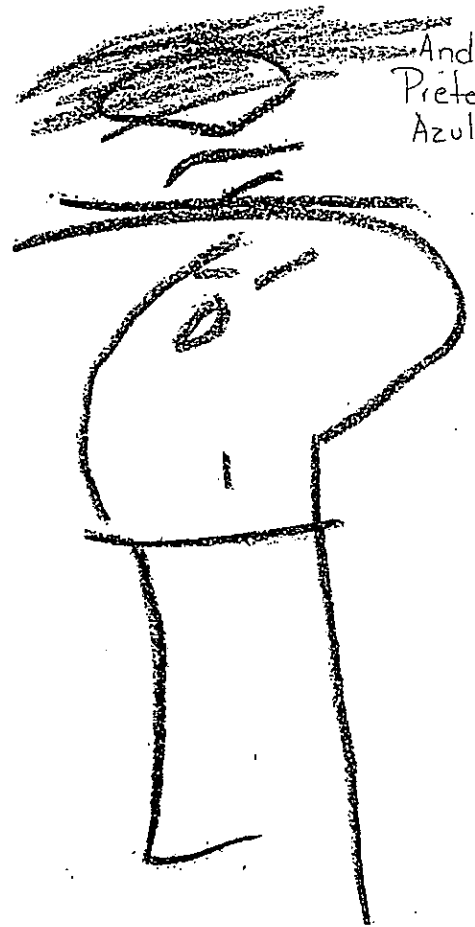
Owen
Pretest
Rojo



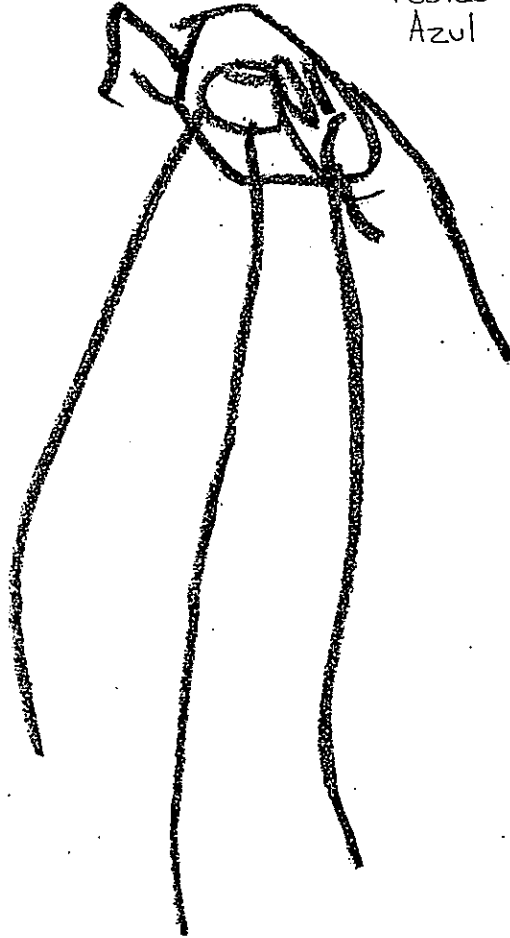
Bryan
Posttest
Azul



Andreo
Pretest
Azul



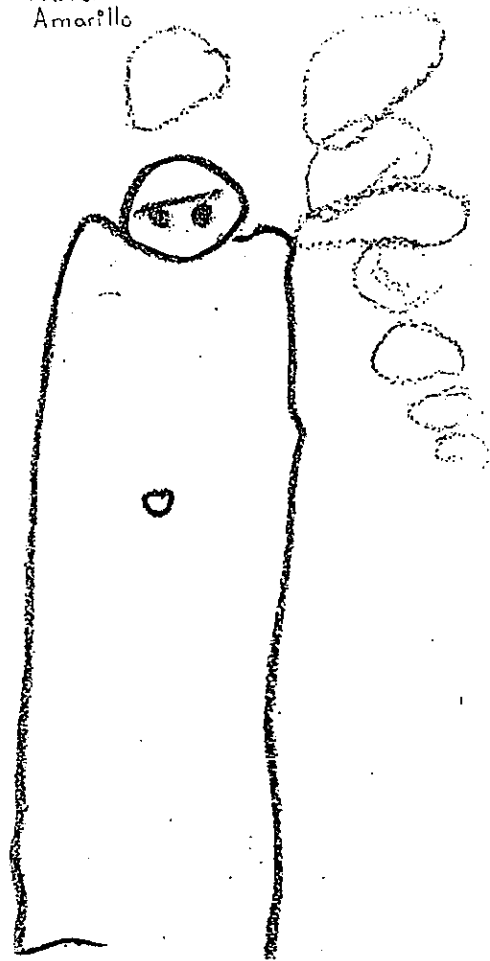
Andrea
Posttest
Azul



Bryan
Pretest
Azul



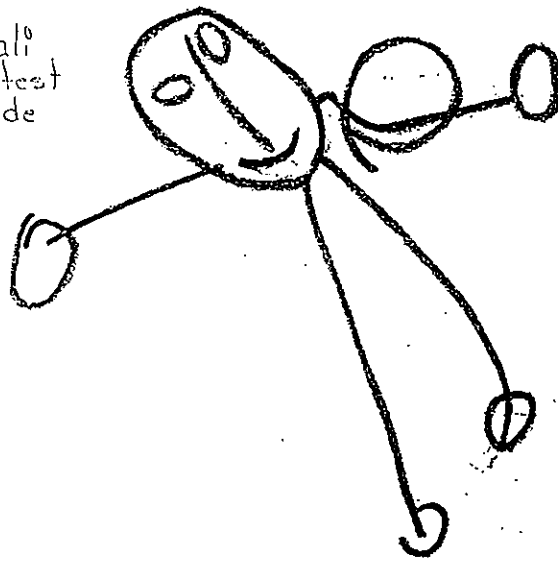
Pamela
Posttest
Amarillo



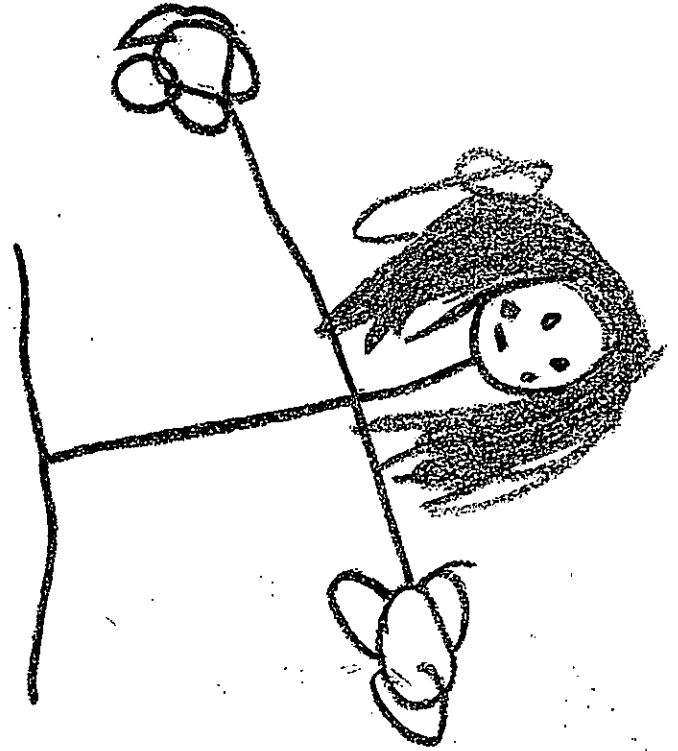
Paola
Posttest
Amarillo



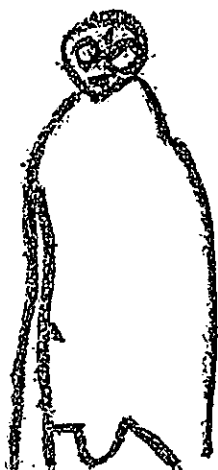
Citlali
Posttest
Verde



Abril
Posttest
Verde



Diego
Pretas
Rojo



Diego
Postes
Rojo

