



263518.



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.

15  
2 ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN



LA DIDÁCTICA MUSICAL Y EL MOVIMIENTO, COMO  
APOYOS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO EN LA EDUCACIÓN  
PREESCOLAR. (EXPERIENCIA REALIZADA CON NIÑOS DE 2  
A 6 AÑOS, EN LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DE  
LA SECRETARÍA DE AGRICULTURA, GANADERÍA Y  
DESARROLLO RURAL DE 1991 A 1996).

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A

MARIA DEL ROSARIO NUÑEZ GONZALEZ.

ASESORA: LIC. MARIA GUADALUPE GARCIA ABAN.

A ti ..., por confiar siempre en mí.

A nuestra pequeña, por aprender de la vida juntos.

A todos aquéllos que siempre me apoyaron...

...ustedes saben a quienes me refiero,  
pero hace felices a muchos.

## **INDICE**

<b>INTRODUCCION.....</b>	<b>1</b>
<b>1. RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA NIÑEZ. EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO. ....</b>	<b>5</b>
1.1. TENDENCIAS ACTUALES DE LA INTERVENCIÓN INFANTIL TEMPRANA EN MÉXICO (1960 - 1990).....	6
1.2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL. ....	19
<b>2. POLITICA PARA LA MODERNIZACION EN EDUCACION PREESCOLAR. ....</b>	<b>23</b>
2.1. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL - PEI.....	25
2.2. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA. ....	28
<b>3. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>34</b>
3.1. MARCO DE REFERENCIA.....	34
3.2. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA EN ÁREAS DE TRABAJO. ....	57
3.3. OBJETIVOS TERMINALES COMO PRODUCTOS DE APRENDIZAJE.....	74
3.4. ELABORACIÓN, SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.....	78
3.5. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA CON BASE EN EL ESQUEMA REFERENCIAL. ....	86
3.6. EVALUACIÓN. HOJA DE OBSERVACIÓN.....	92
<b>4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA. ....</b>	<b>102</b>
4.1. REFERENTES AL DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	102
4.2. REFERENTES A LA CONGRUENCIA CON EL PEI.....	105
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO I: RELACIÓN DE MATERIAL PERDURABLE Y DE CONSUMO.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO II: ADQUISICIÓN, SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE MÚSICA SELECTA.....</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>111</b>

## **INTRODUCCION.**

Al abordar el ámbito de la Educación Infantil Temprana invariablemente surgen múltiples cuestionamientos respecto al qué, cómo, cuándo, dónde y sobre todo por qué intervenir a tan temprana edad, los cuáles, se han contestado de distintas maneras: según las teorías de desarrollo prevalecientes en distintos momentos históricos, las necesidades sociales y políticas dominantes (con claras repercusiones en las estrategias de intervención), el diseño de programas con fundamento teórico y métodos didácticos innovadores, las metas y los objetivos planteados (y los implícitos), los alcances y las formas de evaluarlos (criterios de éxito - fracaso). Las interrogantes son polisémicas, todo depende del enfoque que se persiga en torno a tan ambiciosa tarea.

Cuando enfrenté la inagotable fuente informativa, descubrí que la propuesta educativa que se plantea ha funcionado tiempo atrás, lo cual obviamente invalida su originalidad y le resta erudición. Entonces, únicamente me queda recrear la experiencia y apropiarme, con todo respeto y en muchas ocasiones en forma textual, de conceptos y teorías e igualmente reconstruir aquello que la propia capacidad me permite asimilar y replantear bajo una óptica personal. Así pues, sin hacer plagio alguno, pero respetando en esencia las posturas teóricas retomadas, se reconocen los alcances y limitaciones de la presente práctica profesional.

Acotando las pretensiones creativas, describo brevemente las metas que se propuso desde su inicio el presente trabajo y los lineamientos que se trazaron, reconozco que el trabajo con menores tiende a modificarse radicalmente si se toma como punto de partida el respeto a sus intereses y necesidades, asimismo, intento ser congruente con las etapas de desarrollo y ritmo de aprendizaje individuales.

La presente práctica profesional, se realizó de septiembre de 1991 a julio de 1996, con ella pretendo dar a conocer el proceso vivido en su ejecución, sus diferentes etapas de evolución, así como, sus logros y retrocesos. Se desarrolló en Centros de Desarrollo Infantil (CDI), instituciones adscritas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para su supervisión, que ofrecen atención a los hijos de las madres trabajadoras de la Secretaría de Agricultura Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR).

Plantea una propuesta de trabajo pedagógico alternativo y congruente a cualquier programa educativo en el ámbito preescolar (con aplicabilidad en menores de 2 a 6 años), se fundamenta en las tendencias actuales educativas en México; e intenta circunscribirse al modelo curricular Cognoscitivo - Interaccionista, retomando y respetando las premisas que propone para su instrumentación didáctica a la luz de los métodos de enseñanza vigentes.

El marco conceptual de la propuesta pedagógica se sustenta en la didáctica musical y el movimiento, pretende establecer que a través del conocimiento y utilización dinámica del esquema corporal, la ejercitación y desarrollo de la sensibilidad auditiva, la expresión sonora vocal, corporal e instrumental, el niño logra fortalecer y favorecer plenamente su desarrollo motor, intelectual y moral. Para tal fin, tomo como base los postulados teóricos de Piaget, referentes a la adquisición y construcción del conocimiento con base en la interacción que el niño establece con su medio y con los otros para la transformación de su realidad.

Por germinar dentro de una institución gubernamental, la propuesta pedagógica del Programa de Música y Movimiento se engarza, en la medida de lo posible, a los requerimientos estipulados por ésta y de igual forma apuntala los postulados filosóficos en que se fundamenta, para anteponerse como modalidad sustantiva y formativa en el desarrollo de los niños.

La investigación, la actualización de conocimientos y la capacitación necesaria para su implementación, fueron permanentes, de acuerdo a los tiempos destinados a su instrumentación y evaluación.

El Programa se fue estructurando a partir de las experiencias vividas en la cotidianeidad, considerándose en cada ciclo escolar tanto las necesidades inmediatas, como el posible éxito o fracaso en su instrumentación, el espacio y los recursos materiales y humanos; asimismo, las variantes administrativas que lo posibilitaban o limitaban en sus diferentes momentos.

Cabe hacer mención, que el empobrecimiento en materia de educación musical, la deficiente preparación y falta de motivación personal, así como, la heterogeneidad de criterios y actitudes de los educadores, no en todos los casos pero si en su mayoría, bloquearon la evolución del programa.

La organización del contenido, de la presente Memoria de Desempeño Profesional, quedó distribuido de la siguiente manera:

En el primer apartado, se cita la importancia que adquirió, en las últimas décadas, la Educación Infantil Temprana para el nivel Preescolar en México, así como, la Institucionalización de los Centros de Desarrollo Infantil.

En el siguiente, se describe a grandes rasgos, el Programa de Educación Inicial – PEI, y la política de Modernización (88 - 94), que le dio soporte y estructura a la propuesta educativa de la SEP.

En el tercer apartado se expone la propuesta pedagógica de Música y Movimiento, ponderando los aportes filosófico pedagógicos que le dan cuerpo al diseño didáctico que se elaboró e instrumentó:

Rescatando la utilidad que alcanzó, en un Proyecto Educativo, la didáctica musical para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativos en niños preescolares.

Destacando la significación que conquistó, en las situaciones educativas, el movimiento para la adquisición del conocimiento en las primeras etapas de la vida.

Reconociendo el valor que logró, en la instrumentación didáctica, propiciar el desarrollo afectivo tanto como el intelectual en niños de dos a seis años.

Subrayando la importancia que adquirió, en las acciones de aprendizaje, la interacción para el desarrollo del niño en la etapa preoperacional.

El último apartado corresponde a los resultados obtenidos de la experiencia realizada:

Referentes a las posibilidades y limitaciones político administrativas. Se señalan los diferentes momentos y sus dificultades para el desarrollo y evolución del programa.

Referentes al vínculo establecido con el Programa oficial PEI. Se enmarca la razón principal por la cual el programa se vió frenado.

En las conclusiones, enfatizo que el programa de música y movimiento logra las metas que lo hacen surgir.

Al final, se incluyen anexos que proporcionan mayor información en cuanto a material y selección musical utilizada.

Por último, quiero resaltar que la opción de titulación por la cual me incliné *Memoria de Desempeño Profesional*, es idónea para egresados que han dejado pasar bastante tiempo para su acreditación como licenciados, sin embargo, adolece de cierta ambigüedad plasmada en la dificultad para su realización.

Para clarificar tal afirmación, describo puntualmente ciertos contratiempos:

1. Revisando en Ciudad Universitaria, los trabajos desarrollados en Humanidades con la opción de titulación mencionada, observé en su estructura elementos *descriptivos* de procesos y acciones en atención a cierta necesidad.
2. Al consultar trabajos aprobados bajo esta modalidad en el Programa de Pedagogía de la ENEP, percibí que en mucho continúan siendo Tesis, aunque no existen hipótesis a comprobar la metodología para estructurar el marco teórico es la misma.
3. El primer acercamiento a un posible asesor, desvaneció mi proyectiva de titulación por esta vía, pues el docente argumentó la necesidad de realizar una Tesis, aunque se le nombre de cualquier otra forma.
4. Las consultas que realicé para la aceptación del Anteproyecto me dejaron en claro que efectivamente no existe aún una estructura definida del contenido y organización de la Memoria de Desempeño Profesional.
5. Finalmente, la propia preparación recibida como estudiante en torno a la Metodología de investigación, se reflejó en la realización del presente trabajo, procurando respetar y rescatar en esencia la experiencia vivida

Las sesiones de información que mensualmente se desarrollan, para dar a conocer las opciones de titulación vigentes esclarecen, parcialmente, el panorama para quienes no somos alumnos recién egresados.

Los lineamientos teórico metodológicos contenidos en el tríptico que se distribuye para acotar los requisitos de elaboración de una Memoria de Desempeño Profesional, desde mi particular óptica y con todo respeto para quienes lo elaboraron, distan enormemente de cumplir con su objetivo.

## ***1. RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA NIÑEZ. EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO.***

En el transcurso del tiempo y a lo largo de los cambios de la especie, persiste en la humanidad un ímpetu por el cual el niño se convierte en hombre, gracias a la educación, aunque por lo general sea en condiciones adversas; desde antes del nacimiento el niño forma parte de una estructura establecida: de relaciones personales ya existentes, de reglas, tradiciones y costumbres, a las cuales él se adapta conociéndolas paulatinamente. En todos los tiempos, la primera formación que reciben los menores se da en la familia, reconocida ésta como el núcleo fundamental de la sociedad, es decir, como el primer transmisor de valores y factor de inserción social de los infantes.

Desde los tiempos más remotos, han existido pensadores que consagraron su atención al niño y su educación, otorgándole significado a partir de concepciones filosóficas de la vida, el universo y de una ardua y constante búsqueda del fin y el espíritu de la educación. En la Edad Media, por ejemplo, la infancia fue reconocida como una etapa distinta de la vida pues posee formas de percibir, sentir y pensar que le son privativas, tendientes siempre a la superación. A principios del siglo XX, el pensamiento contemporáneo acepta la idea de que el ser humano evoluciona a medida que madura física e intelectualmente, otorga al niño la capacidad de construir su realidad individual y social a partir de necesidades, intereses, madurez y ritmos propios.

Conviene observar como, a través del tiempo, los conceptos y técnicas utilizadas en distintos periodos han contribuido a asegurar el desarrollo del niño y la construcción del hombre, dando origen a métodos educativos formales que a la fecha han influido en la creación de innumerables aplicaciones pedagógicas, reflejo de una creciente preocupación por las necesidades de los pequeños.

En el presente siglo, la niñez juega un papel preponderante debido a la creciente desigualdad sociocultural, a las escasas o nulas oportunidades de ingreso al sistema escolar y a los altos índices de deserción en los estratos socioeconómicos más deprimidos; a nivel mundial e institucionalmente, la preocupación se ha centrado en la producción de proyectos educativos tendientes a prevenir o compensar tal marginación.

Las tendencias adoptadas procuran combatir déficits intelectuales y culturales en niños en condiciones sociales insatisfactorias, a través de diversos mecanismos:

- Preventivo, reforzar la educación de la primera infancia a fin de erradicar desigualdad en el rendimiento escolar posterior.
- Compensatorio, mejorar los ambientes educativos para favorecer el desarrollo intelectual y moral.
- Remedial, crear instituciones que proporcionen atención Psicopedagógica necesaria, a los posibles atrasos escolares, para obtener un nivel de aprendizaje satisfactorio.

La década de los sesenta a nivel nacional e internacional causa conmoción en el pensamiento educativo y psicológico. La Intervención Temprana o Educación Inicial y Preescolar experimentó un desarrollo a escala mundial: por un lado, surgen las instituciones preocupadas por salvaguardar los derechos del niño, su supervivencia, protección y desarrollo (UNESCO, UNICEF, OMEP, etc.); por otro, las aportaciones científico - pedagógicas en torno a la psicología evolutiva inciden en la educación preescolar, enriqueciendo su metodología y su didáctica. Actualmente el acelerado desarrollo tecnológico y científico, ha propiciado el establecimiento de escuelas para la experimentación y aplicación de nuevos métodos y procedimientos educativos.

### **1.1. Tendencias Actuales de la Intervención Infantil Temprana en México (1960 - 1990).**

La educación preescolar es uno de los niveles educativos en los que se ha experimentado una variedad de alternativas metodológicas. La gran cantidad de información arrojada por los estudios sobre el desarrollo del niño; las posibilidades de innovación propiciadas por la relativa flexibilidad que se dan en el nivel preescolar en lo que se refiere al aprendizaje y memorización de información; el interés de los profesionistas en el desarrollo de innovaciones psicopedagógicas, etc., han sido factores determinantes en la generación de modelos educativos que, por lo menos en sus planteamientos teóricos y metodológicos, han superado con un amplio margen al estereotipo de que el preescolar es un lugar para que "los niños jueguen y se entretengan antes de ingresar a la primaria", sustituyéndolo por la idea de que es un espacio necesario e idóneo para propiciar el desarrollo del niño. (Pérez, et al., 1986: 11).

En los primeros años de la década de los sesenta, las reflexiones, pensamientos y finalidades en torno a las necesidades educativas y los procesos de cognición en el menor de seis años, propician la construcción de una sólida base psicológica cristalizada en el Renacimiento de la Educación Infantil Temprana, la orientación primaria que se le otorgó

fue la de compensar el déficit (nutricional, familiar, social y cultural) acumulativo en el desarrollo de niño con antecedentes de pobreza. Se incrementó el interés hacia la creación y aplicación de programas curriculares que contemplen el desarrollo pleno del niño, la atención de sus necesidades, así como la estimulación de una conducta exploratoria y el respeto por sus intereses, durante la primera etapa de su vida.

Los primeros programas que surgen son experimentales: unos, con la finalidad de atender a niños de bajos recursos, sin contemplarse en ellos metas educativas por carecer de personal especializado; otros, resaltan la importancia de la estimulación ambiental para la adquisición del conocimiento; algunos más, destacan los primeros años de vida como potenciales para el desarrollo posterior en todos los aspectos.

Algunos programas "preventivos" ..., tuvieron como objetivo mejorar la salud del niño, ayudarlo en su desarrollo emocional y social, mejorar y desarrollar la habilidad de pensamiento, razonamiento y locución: ayudar al niño a ensanchar y ampliar las experiencias que le faciliten la conversación y mejoren su comprensión del mundo en que vive; proporcionar al niño frecuentes oportunidades de experimentar éxito, que erradiquen de su mente la sensación de fracaso y de frustración y desarrollar un clima de confianza para que el niño se sienta deseoso de aprender. (Guzmán, 1983: 19).

Las tendencias adoptadas parten del supuesto que alrededor de los seis años los niños ya han desarrollado una gran parte de las habilidades intelectuales que poseerán como adultos y que, por tanto, es imprescindible que tengan una vida académica intelectual antes de esa edad. Como supuesto, cabe rescatar, que no se trata de idealizar este período como panacea para el desarrollo intelectual, ni perder de vista, que en la práctica existirán las instituciones abocadas a la educación pero también las que únicamente atienden al niño nutricional y asistencialmente.

En realidad, existen serios debates en torno a la importancia de una intervención temprana, como también la incertidumbre respecto a los enfoques educativos operantes; sin embargo, el punto nodal en que confluyen todas las tendencias es el favorecer el desarrollo humano, integrando actores no menos importantes para el proceso como el docente mismo, la familia y el contexto socioeconómico y cultural. No hay que perder de vista, que pese a la dimensión otorgada a la infancia, la preparación y funcionamiento de dichos protagonistas es deficiente e improvisada lo que la mantiene en constante crisis, persistiendo latentes en muchos casos, los riesgos ambientales para el sano desarrollo del menor.

A partir de la década de los setenta, las aportaciones de los programas con reconocimiento oficial, consideran las variables socioculturales que influyen diferencialmente en la conducta de los niños y en diferentes momentos. A partir de los años ochenta a la fecha, la atención y educación temprana se ha generalizado a todos los niños de todos los estratos sociales con la institucionalización de ambientes especializados para tal fin.

Como ejemplo de ello para 1981, específicamente en zonas marginadas de Cd. Nezahualcóyotl surge un planteamiento alternativo de educación preescolar llamado 'Proyecto Nezahualpilli'; éste se sustenta en una metodología de investigación-acción integrada por padres de familia, promotores, profesionistas, educadores y niños quienes comparten, independientemente del nivel de escolaridad, los mismos supuestos teóricos y metodológicos como equipo de trabajo:

Los más importantes eran la posibilidad de adecuar un currículo a la realidad sociocultural, de trabajar con la experiencia educativa y cultural de las comunidades marginadas, de generar sistemas de participación permanente en la educación, de organizar la educación preescolar como un proceso que impulsara la autonomía de niños, sin que esto afectara el desarrollo de otras habilidades, en fin, de utilizar la educación preescolar como una herramienta de trabajo de un grupo de familias. (Pérez, et al., 1986: 13).

El proyecto propone que, con base en una metodología que impulse el cuestionamiento, la experimentación, el trabajo en equipo, el diálogo tanto en niños como en adultos, y a partir de los contenidos que se obtienen de situaciones y problemas cotidianos en la comunidad, se impulsará el desarrollo psicológico y social. A la fecha dicho trabajo comunitario es vigente y en permanece en constante evolución.

Asimismo, para la década de los noventa, la SEP se aboca a la construcción de un nuevo programa para el nivel preescolar que, considere el reelevante papel del menor en la actualidad, la importancia de una intervención educativa apegada a la realidad social y la interacción de todos los integrantes del proceso educativo.

Sin embargo, en la implementación del Programa Oficial PEI en todos los centros de educación preescolar, y con base en la práctica profesional desarrollada dentro de los CDI de la SAGAR de manera directa, se observó en lo cotidiano la evolución de ciertas incoherencias e incongruencias que en la práctica afectan los distintos momentos del proceso educativo:

- No existe una correspondencia entre los contenidos programáticos y los lineamientos de supervisión de la SEP.
- No corresponde la finalidad conceptual de “educación integral” y la finalidad escolar cotidiana enfocada a la producción de modelos obsoletos bajo una instrumentación didáctica netamente tradicional.
- Existe un alto índice de profesores improvisados carentes de formación pedagógica y/o deficiente preparación profesional.
- No corresponde el ideal de atención personalizada a las necesidades e intereses del menor con el hacinamiento de grupos.
- No corresponde la carencia de material didáctico con los programas emergentes propuestos por la SEP. durante todo el ciclo escolar, como: “Viaje a través de la Ciencia” y otros permanentes “Las Jornadas Nacionales de los Niños por la Paz y el Desarrollo”.
- Existe el uso y abuso de instalaciones adaptadas con alto riesgo para la seguridad del menor en los CDI - SAGAR.
- No se otorgan estímulos individuales o reconocimientos de grupo, que propicien cambios de actitud ante el niño, los compañeros y el trabajo. Persiste la competencia en desventaja.
- Los criterios filosófico - pedagógicos que dan cuerpo a planes y programas al no establecer ni precisar fórmulas y acciones, previamente definidas, crean la dicotomía entre teoría y práctica.

En tales condiciones no es posible instrumentar principios e ideales tan sublimes, leyes tan atinadas y reformas tan innovadoras que los principios generadores de destacadas propuestas pedagógicas enarbolan, sin contar con una infraestructura humana preparada para tan titánica labor.

Para la presente década, observamos que las reformas aplicadas a la educación preescolar oficial han sido paliativas, manteniéndose vigente su reestructuración a fin de mejorar la calidad de la misma.

Al reconocer que la situación educativa cuenta con un alto nivel de riesgos ambientales (psicológicos, urbanísticos, habitacionales, ecológicos, económicos, y educativos) que afectan a amplios sectores de la población, y que actualmente, se han incrementado.

...habría que agregar, dentro del Programa para la Modernización Educativa, un apartado de importancia capital para el desarrollo y promoción de la educación especial, en virtud de que gran parte de los millones de niños provenientes del campo a la ciudad, y de los que pertenecen a las clases sociales más deprimidas, presentan graves retrasos en el aprendizaje. (Cueli, 1996: 35).

Es necesario que dentro de los centros de educación temprana se modifiquen los factores ambientales, que en los primeros años de vida tienden a limitar la igualdad de oportunidades para promover lo mejor de las capacidades mentales, emocionales, físicas y sociales de los menores; se construyan ambientes enriquecidos en estímulos y experiencias sensoriomotrices, favorecedores del desarrollo perceptivo, la conducta exploratoria y la capacidad de aprendizaje y finalmente se desechen tendencias privativas de atención médica y nutricional, con el fin de cumplir el cometido de su institucionalización.

En la presente década la proliferación de programas es incalculable: los tradicionales (La Salle) acreditados ancestralmente; los celosamente apegados a teorías filosófico - pedagógicas (Montessori) con años de reconocimiento; los que plantean alternativas metodológicas para sectores marginados (Nezahualpilli) innovaciones vigentes que en la práctica han cristalizado; los netamente eclécticos (escuelas que carecen de sustento teórico/metodológico propio) y ofrecen únicamente buenas intenciones; y el Programa Oficial (Programa de Educación Inicial - PEI) implementado a principios de los noventa. Todos ellos bajo la supervisión de la SEP.

La perspectiva ante tal pluralidad es de inestabilidad en los ambientes de aprendizaje, traducida en algunos casos, en la pérdida del perfil filosófico - pedagógico que los origina; de su metodología; de los objetivos; generándose al interior de las salas una inercia operativa significativa. "En consecuencia, las escuelas deberían ser evaluadas no con base en la influencia cognitivo - intelectual, sino en términos de qué tan satisfactoriamente los niños y los maestros encuentran una forma de realización." (Evans, 1987: 23).

Dicho enfoque orienta el establecimiento de un equilibrio en los programas tanto en los aspectos conceptuales o teóricos y su discrepancia en la instrumentación práctica, como en los aspectos cognitivo y afectivo. Asimismo, las técnicas y estrategias instrumentadas

deben contemplar respeto a la individualidad del niño, reconocimiento a sus capacidades, una comunicación niño - adulto, verbal, corporal y gestual, permanente y creciente, prolongada a la participación activa de los padres.

La vida afectiva y la vida cognoscitiva son inseparables. Lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. No se podría razonar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y, a la inversa, no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación. (Alonso, 1985: 12).

La necesidad de cambios radicales y significativos de fondo y forma justifican la creación e instrumentación, de programas complementarios especiales (artísticos, ecológicos, culturales, deportivos, musicales, etc.), que puedan llegar a compensar, en alguna medida, los déficit en el desarrollo psicomotor, cognoscitivo y afectivo de origen ambiental. En el desarrollo de la práctica profesional se observó que la aplicación de estas opciones, amén de favorecer y optimizar los fines educativos del programa oficial, facilitan tanto a los agentes educativos como a los niños la adquisición del conocimiento en un ambiente placentero, permitiendo a ambos libertad y espontaneidad en las manifestaciones personales.

El mérito de las tendencias educativas actuales, ha sido el énfasis puesto en el proceso educativo integral (cognoscitivo, psicomotor, afectivo y social), así como el reconocimiento del currículo oculto y su importante trascendencia al manifiesto; toda su disposición innovadora se contraponen férreamente a la tradicional. Mientras el enfoque tradicional basado en la autoridad centra sus esfuerzos en lograr un orden material estático, estructurado rígidamente; el enfoque actual centrado en el menor insiste en la flexibilidad académica y normativa que permita al niño desenvolverse con libertad, basado en la autoselección y la autoprogramación a partir de reglas propias aceptadas por los demás en forma espontánea y natural.

Hasta nuestros días, esta transformación de pensamiento ha obtenido gran significado, sobre todo para los educadores que operan directamente con los menores, pues en ellos recae la responsabilidad total del momento; a fin de cuentas, son los únicos testigos de los progresos globales duraderos, de naturaleza intelectual y afectiva, que se le puedan atribuir a los programas preescolares al instrumentarlos.

Es importante apuntar que para lograrlo en esencia, se requieren cambios de actitud, ante los procesos de aprendizaje que permitan concebir a la educación temprana como la

responsable de que los niños desarrollen paulatinamente: su autonomía, criticidad, capacidad para solucionar problemas, responsabilidad, creatividad, solidaridad y su autoestima.

En todos los tiempos y en la modalidad educativa que se esgrima, debe coexistir el consenso de que los niños se sientan cómodos con lo que realizan en las instituciones educativas. Para lograrlo, el docente está obligado, o cuando menos debe considerar: que prevalezcan las experiencias exitosas sobre el fracaso, desechar la coerción y el castigo como técnicas de control, abrir paso a los incentivos alentadores y significativos, respetar al niño en su totalidad íntegramente como un todo orgánico y no una colección de partes, propiciar que las experiencias educativas tiendan a robustecer esa unidad natural, procurar su seguridad, confianza y una autoestima positiva. "No obstante lo ocurrido en el pasado, ahora existe un periodo de consolidación, introspección y análisis más crítico de las premisas, las intenciones y los procedimientos de los programas de intervención temprana." (Evans, 1987: 22).

Finalmente, las tendencias de educación temprana deben conjugar acciones que propicien las condiciones necesarias para que las capacidades funcionales del niño se desarrollen óptimamente, en cualquier contexto cultural donde esas funciones se vayan a desplegar. Su significado más profundo está en constituir un elemento modelador de la personalidad del ser humano y, por ende de la sociedad. Bajo esta óptica, resultaría posible mejorar la calidad de vida.

#### *a) Los enfoques teóricos del aprendizaje y el desarrollo en educación temprana.*

Todas las teorías respecto al aprendizaje y desarrollo del niño, incluso en disciplinas diferentes a la pedagogía y la psicología (médica y nutricional), aceptan el hecho de la evolución gradual del niño en el transcurso de diferentes etapas consecutivas y de sus diferentes características acordes con su comunidad. Sin embargo, no existe una sola que se considere definitiva o totalmente verdadera pues sus orientaciones se encuentran en la búsqueda constante de nuevos conocimientos a tal grado que, a veces, unas con otras se traslapan en un mismo aspecto. "...resulta de fundamental importancia que la persona que se dedica a la educación preescolar pueda establecer una relación entre las formas en que ésta se da y las formas en que se entiende al niño". (Pérez, et al., 1986: 24).

Para la presentación y clasificación de los enfoques actuales, se sigue la propuesta hecha por (Stevens y King, 1991: 39 - 41):

Tabla 2.1. Marcos de referencia teóricos de los modelos curriculares de educación temprana.

Teoría del desarrollo	Estimulo-respuesta (E-R)	Cognoscitiva-Interaccionista (C-I)	Psicoemocional-Interaccionista (P-I)	Maduracionista
Teóricos e Investigadores	Skinner Bushell Baer Resnick Englemann Karnes Miller y Camp	Piaget Kammii Lavatelli Nimnicht Hughes	Erikson Biber	Gesell Ilg Ames
Tipo de ejemplares del programa	Preacadémico/académico Análisis de la conducta DISTAR DARCEE De mejoramiento	Descubrimiento cognoscitivo Montessori Programa Curricular de Weikart, orientado cognoscitivamente Responsivo de Nimnicht Tuscon (TEEM) Modelos británicos de primaria abierta	Descubrimiento Bank Street Educational Development Center (Centro de Desarrollo Educativo)	Descubrimiento Escuelas preescolares tradicionales Escuelas de juegos
Naturaleza del contenido	Habilidades preacadémicas - académicas Habilidades y actitudes necesarias para la competencia cultural	Desarrollo de habilidades de pensamiento lógico Desarrollo de estructuras cognoscitivas internas, esquemas, maneras características de pensar y actuar en el ambiente	Desarrollo socioemocional de actitudes básicas, valores y maneras de interactuar con otros	Desarrollo global del niño
Resultados esperados	Que el niño sea capaz de ejecutar operaciones específicas que constituyan requisitos culturales	Que el niño actúe con confianza en el ambiente y organice la experiencia; que exhiba flexibilidad.	Que el niño sea enérgico, autónomo y orientado hacia el dominio de conocimientos y habilidades	Que el niño desarrolle sus capacidades únicas
Naturaleza del proceso de aprendizaje	Un cambio conductual observable y medible, directamente transmitido por medio de la enseñanza	Un aprendizaje mediante el juego activo y espontáneo Construcción activa de la realidad; internalización de la realidad externa.	Resolución activa y reflexiva de los problemas planteados por las restricciones sociales mediante el funcionamiento eficaz del ego	Un ambiente liberal y enriquecido que constituya un apoyo al desarrollo y al aprendizaje naturales
Ámbito del contenido	Habilidades básicas Lectura, Aritmética, Ciencia, etc. Actitudes Motivación del logro Persistencia Aplazamiento de la gratificación	Conocimiento físico Conocimiento social Conocimiento lógico Desarrollo de la función simbólica	Desarrollo de actitudes y modos de interacción saludables	Desarrollo global del niño Desarrollo social, emocional, físico e intelectual

Teoría del desarrollo	Infancia - respuesta (E - R)	Constructivista - Intelectualista (C - I)	Psicoanalítico - Intelectualista (P - I)	Maduracionista
Secuencia del contenido	Sin etapas De lo simple a lo complejo De lo concreto a lo abstracto Análisis lógico y análisis de tareas Habilidades como requisito previo Habilidades componentes Validación empírica	Etapas de desarrollo Sensoriomotor Preoperacional Operaciones concretas Operaciones formales	Etapas de desarrollo de Erikson Confianza Autonomía Inicio Laboriosidad	Seguimiento de las especificaciones genéticas
Resolución del problema de la combinación ambiente - habilidad de Hunt	Apareamiento por parte del maestro de cada tarea de aprendizaje en el nivel de desarrollo de habilidades del niño	Apareamiento por parte del niño de la habilidad a la tarea de aprendizaje, dentro de una estructuración ambiental proporcionada por el maestro (A veces éste suministra la combinación)	Apareamiento por parte del niño de la habilidad a la tarea de aprendizaje, dentro de alguna estructuración dispuesta por el maestro	Apareamiento por parte del niño solo de la habilidad a la tarea de aprendizaje
Función del maestro	Evalúa/diagnostica Prescribe objetivos y tareas Estructura ambientes favorables Enseña directamente Reevalúa Modela Refuerza selectivamente	Observa Evalúa el interés y la habilidad del niño Estructura el ambiente conforme al interés y la habilidad del niño Formula preguntas Se extiende Redirige	Observa Ayuda al niño a reconocer situaciones problema Ayuda a resolver problemas de maneras socialmente apropiadas Apoya el desarrollo del dominio y la autonomía Estructura el ambiente	Observa Estructura el ambiente
Función del niño	Función correspondiente; opera dentro del ambiente en respuesta a instigaciones y estímulos discriminativos	Experimentación, exploración y selección activas	Exploración activa y actividad autodirigida	Actividad autodirigida
Propósito de la enseñanza temprana	Acelerar el desarrollo del niño	Mejorar la amplitud y profundidad del desarrollo total del niño	Ayudar al niño a resolver problemas personales y sociales desde una perspectiva de desarrollo apropiada	Permitir al niño crecer y desarrollarse a su propio ritmo o velocidad

El cuadro, muestra algunas de las variables instrumentales y metodológicas que estructuran y organizan actualmente al sistema educativo, en él se observa como cada

modelo curricular adquiere especificidad de acuerdo al propósito que lo genera, al contexto, al grupo y a la naturaleza del proceso de aprendizaje.

Bajo la óptica de Pérez, et al., los modelos curriculares se pueden clasificar a partir de la forma en que son atendidas las necesidades de los menores. (Pérez, et al., 1986: 31).

### LOS TRES GRANDES MODELOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Modelo Curricular	Necesidades Atendidas	Características
Modelo tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuarse al sistema escolar</li> <li>• Aprendizaje de normas sociales</li> <li>• Adquisición de conocimientos básicos</li> </ul>	Técnicas verticales de enseñanza, de control de grupo, de evaluación del conocimiento. Énfasis en actividades dirigidas. Exclusión de padres y comunidades
Modelos activos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de sentimientos</li> <li>• Juego libre</li> <li>• Exploración del mundo que lo rodea</li> <li>• Intercambio con otros niños</li> <li>• Desarrollo como un proceso espontáneo</li> <li>• Etc.</li> </ul>	Técnicas horizontales orientadas a crear un ambiente constructivo y de respeto al interior de la escuela, sin forzar procesos naturales de desarrollo. Posible participación de padres y comunidad
Modelos orientados socialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades vitales: salud, vivienda, recreación, seguridad social, identidad cultural, etc., que implican una estabilidad económica en la familia. También se incluyen, pero contextualizados con necesidades vitales, los planteamientos del 2º. modelo, referidos al desarrollo del niño</li> </ul>	Participación comunitaria en el proceso educativo; análisis y reflexión de las condiciones de vida con base en acciones transformadoras por los padres de familia, así como recuperación de experiencias de vida como base del trabajo educativo, para lo cual se pueden utilizar técnicas del 2º.

Cabe señalar que en ambas clasificaciones se contemplan la mayoría de los programas educativos preescolares del presente siglo, y de las últimas décadas, desde diferente óptica.

Tomo ambos cuadros como marco de apoyo porque, la práctica educativa concreta, queda inserta en uno u otro de los modelos, el cual la caracteriza e impulsa en diferentes direcciones. Por ejemplo: la orientación E-R nos muestra el enfoque tradicional del proceso educativo, mismo que se retoma en algunos de sus elementos estructurales como son la medición y la preparación académica para la inserción escolar competitiva; por otro lado, la

orientación Cognoscitiva - Interaccionista bajo el enfoque liberador de la educación, muestra la tendencia actual de propiciar el trabajo directo, la exploración y la autodeterminación, así como el respeto por las etapas de desarrollo de los menores.

La implementación de una u otra modalidad no queda en pugna, sobre todo si su elección es el resultado de acuerdos comunes y acordes con las metas definidas al principio del proceso. Ante todo, en el ejercicio docente, es el agente educativo quien debe tener claridad por salvaguardar la creatividad, la iniciativa y la actitud crítica si pretende orientarse hacia una educación liberadora, pese a que la organización y política administrativa institucional contemple la planeación anticipada y rígida de las situaciones educativas y la medición de las experiencias de aprendizaje.

Pongo énfasis en tal argumento, pues la intención no es acreditar ni desacreditar tal o cual enfoque sino por el contrario retomar aspectos estructurales de uno y otro que en la práctica y en diferentes momentos sean funcionales, y porque de hecho, la propuesta pedagógica de la práctica profesional realizada pretendió circunscribirse a la tendencia Cognoscitiva - Interaccionista, sin embargo, por diversas circunstancias de índole político - administrativa, dicha propuesta, en algunos casos se desvió, y en muchos otros se truncó.

En definitiva, al rescatar el valor que adquirió la experiencia, parte del programa se diseñó en términos de la orientación E - R, y el equilibrio del mismo refleja la postura Cognoscitiva - Interaccionista sobre todo en las variables instrumentales y metodológicas que lo organizaron. La integración de ambas teorías dió cuerpo a un programa ecléctico, adecuado y coherente a las variables contextuales, individuales y de aprendizaje propias de la institución, asimismo, congruente a las demandas del programa oficial vigente.

Finalmente, la gama de posibilidades que presentan los distintos modelos curriculares descubre la posibilidad de contemplar la dinámica grupal, bajo una óptica distinta y enriquecida, como un proceso dialéctico tendiente al logro de aprendizajes significativos en espiral, es decir, cada vez más complejos y completos, en forma ascendente, orientados al logro final del proyecto educativo trazado, donde la participación activa del agente educativo y del infante sea complementaria y funcional en el desempeño de diversas situaciones educativas. Como Fréire afirma acertadamente: "...nadie educa a nadie, así

como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.” (Fréire, 1979: 86).

La experimentación, la enseñanza mutua y el aprendizaje conjunto son factores que en la actualidad reorientan la dinámica grupal, pese a que se persigan resultados medibles al finalizar el proceso. El éxito o fracaso, de tal o cual modelo es impredecible, debido a la complejidad de la conducta humana y de los cambios sociales que la comprenden.

### *b) Las metas de los modelos curriculares vigentes.*

Sin entrar en polémicas respecto a la eficiencia de los programas vigentes y la coherencia y congruencia de los enfoques teóricos que versan, se hace un señalamiento de las metas que éstos se plantean a largo y corto plazo.

Apegándonos a la clasificación hecha en ambos cuadros, algunos programas dentro de su planeación centran la definición de las metas educativas en términos del desarrollo intelectual como del desarrollo moral (por ejemplo: aquéllos que se circunscriben a la teoría Cognitivo Interaccionista), inclinándose por metas a largo plazo como:

- el logro de etapas de desarrollo cada vez más complejas o superiores que propicien, en los menores, la construcción de estructuras que le permitan comprender los principios lógicos y éticos trascendentales a la cultura y al tiempo,
- el desarrollo de la Autonomía basada en la razón.

Dichas metas han dominado el escenario de la mayoría de los programas actuales de educación temprana, desde mediados de siglo a la fecha aproximadamente.

Bajo el mismo tenor, dentro de los programas con metas definidas a corto plazo (por ejemplo: aquéllos que se circunscriben a la teoría Estímulo Respuesta), surgen propuestas inmediatas como:

- la preparación hacia el éxito escolar,
- el dominio de habilidades y destrezas.

Metas a alcanzar en los tiempos predeterminados que le brindan al agente educativo la oportunidad de especificar aquello que el menor puede lograr y enfatizar en lo que no puede.

Mientras las metas a largo plazo plantean un ideal al que se aspira, las metas a corto plazo se formulan en términos de lo que necesita un menor en su contexto, de aquello que no ha aprendido aún en su ambiente escolar o familiar. Sin embargo, siempre que se tienen metas a corto plazo se tienen ya tomadas decisiones a largo plazo para que en realidad se cumplan las primeras y viceversa.

*c) Los métodos de enseñanza actuales.*

Los métodos de enseñanza, de los modelos curriculares de educación temprana vigentes clasificados por Stevens y King, se pueden reducir de la siguiente manera:

- ◆ Aprender descubriendo, es la acción directa del menor en la transformación y exploración de su ambiente lo que le orienta al aprendizaje.
- ◆ Aprender expresándose, es la utilización que puede hacer el menor, de experiencias pasadas y de información obtenida al comunicarlo de alguna forma: verbal, corporal y gestual.
- ◆ Aprender interactuando socialmente, es la libre interacción y comunicación entre todos los integrantes del proceso educativo, todos aprenden de todos en un ambiente de confianza, libertad y espontaneidad.

Los nuevos métodos establecen, al menos en teoría, que el aprendizaje es un proceso natural y espontáneo que debe ser guiado y canalizado hacia objetivos de desarrollo que parten de la naturaleza, necesidades e intereses del educando. En este proceso, el maestro es un estimulador, un compañero de viaje que ayuda al estudiante a descubrir aquellos conceptos, principios, leyes, fuentes de información y problemas que son significativos para su desarrollo intelectual, emocional y social. Se contraponen, por tanto, a cualquier actividad que trate de inducir el aprendizaje por medio del control directo tanto del contenido y de la secuencia de actividades del curriculum como de las relaciones del estudiante y de las condiciones de su medio, para obtener metas predeterminadas y al margen de las necesidades individuales y sociales. (Guzmán, 1983: 75).

Aunque los métodos son muy específicos, los tres tienen una meta en común: el aprendizaje activo, de tal forma que todos se pueden conjugar logrando una continua aplicación de la práctica y a la vez una constante reflexión de la misma en los ambientes en que se desarrolle el menor, individual y socialmente.

## **1.2. La Institucionalización de los Centros de Desarrollo Infantil.**

Los Centros de Desarrollo Infantil son instituciones que trabajan en todo el país, brindando una prestación de beneficio a los hijos de madres trabajadoras de organismos públicos y privados. Cabe señalar que en el medio rural este servicio es menos demandado, así pues la educación preescolar, se convierte en privativa de las ciudades y de zonas urbanas bien ubicadas.

Dentro del marco legal, en el ámbito nacional e internacional, existen documentos referentes a los derechos de las madres trabajadoras y a la protección y seguridad de sus hijos.

### Documentos Internacionales:

Declaración de los Derechos del Niño - UNESCO 1959 - Principios 2 y 9: hacen referencia al derecho que tiene todo niño a recibir cuidado y educación, así como a la necesidad de protegerlos de todo tipo de abandono.

Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer - O.N.U. - 1967 - Artículo 10 - II: se refiere a la protección de la mujer trabajadora antes y después del parto, incluyendo el cuidado del niño.

### Documentos Nacionales:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos - 1917 Título VI. Artículo 123:

Apartado A, Fracción XXIX: menciona el servicio de guardería como una prestación correspondiente a la Ley del Seguro Social.

Apartado B, Fracción XI, Inciso C: se refiere al servicio de guardería infantil como un derecho de la mujer trabajadora. (SEP, DGEPI, 1987: 15).

Desde principios de siglo a la fecha todos los organismos públicos y privados abocados a prestar y defender los derechos ya mencionados instituyen reglamentos internos destinados a vigilar que se cumplan las disposiciones oficiales.

Haciendo un recorrido histórico, en México desde el siglo pasado se establecen instituciones de beneficio a madres trabajadoras conocidas como: Las instalaciones del Mercado del Volador en 1837, La Casa de Asilo de la Infancia en 1865, El Asilo de San Carlos en 1869, La Casa Amiga de la Obrera No. 1 en 1887, Hogares Infantiles en 1929, Guarderías Infantiles en 1937. De 1946 a 1952 se establecen Guarderías dependientes de Organismos Estatales (Secretarías) y Paraestatales, así como la primera Guardería del Departamento del Distrito Federal, Estancias Infantiles del ISSSTE en 1959 y los Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública en 1976, hasta nuestros días.

Dichas Instituciones, desde entonces tenían un propósito fundamental, dar servicio a los hijos de las madres trabajadoras, exclusivamente durante la jornada laboral, y cuya edad

oscilara entre los 45 días de nacido y los 5 años 11 meses. No hay que perder de vista, que el ingreso de la madre al área laboral, aumenta el riesgo de deterioro del medio ambiente en que se desarrolla el menor durante los primeros años de vida. La rigidez, en los horarios, tanto para el hombre como para la mujer, y la dificultad para el trabajo en tiempo parcial, son factores que también contribuyen a deteriorar la calidad de vida del grupo familiar.

Según Stevens y King,

Los parvularios se inscribían sólo cuando la madre tenía que trabajar o cuando eran maltratados o abandonados. Los parvularios representan algunos de los primeros programas de asistencia diaria. El énfasis de los mismos se centraba en proporcionar un ambiente relativamente saludable y seguro, en vez de poner en marcha experiencias educativas sistemáticas para los niños inscritos. (1991: 21).

Bajo la óptica de Guzmán,

A pesar de que existen proyectos experimentales de probada eficacia en otros países similares al nuestro, las autoridades educativas de México sólo se han preocupado por ofrecer educación preescolar a los niños cuyas madres trabajan en las instituciones gubernamentales, o en empresas Paraestatales. (1983: 265).

Es claro que la orientación primaria con que se desenvuelven dichas instituciones, fue de "atención infantil" soslayando la "educación infantil", recientemente, alrededor de los setenta, se hace un replanteamiento acerca de la estrecha relación de la educación infantil temprana con los sistemas de atención infantil, pues ambas orientaciones tienen como meta propiciar el desarrollo completo del niño.

En el México contemporáneo, durante el sexenio de Echeverría, "La Reforma Educativa Nacional" puso en marcha la revisión e innovación de los diferentes niveles del sistema educativo, pero poca o nula atención recibió el nivel preescolar. El 25 de noviembre de 1973, la promulgación de "La Ley Federal de Educación", estableció en el Art. 16 que la educación preescolar no constituye antecedente obligatorio de la Primaria.

El primer rasgo dirigido hacia la Educación Preescolar aparece en el Diario Oficial del 27 de febrero de 1978, donde el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública en su capítulo IV declara:

...de la competencia de los derechos y otras unidades administrativas (Art. 24), corresponde a la Dirección General de Educación Preescolar:

- Organizar, operar, desarrollar y supervisar el sistema federal de educación preescolar.
- Llevar a cabo la conducción técnico pedagógica del sistema, y

- Realizar todas aquellas funciones que las disposiciones legales confieren a la Secretaría, que sean afines a los señalados en las fracciones que anteceden y les encomienda al secretario.

Posteriormente, en el Diario Oficial del 4 de febrero de 1980, se reconoce a la formación previa a la básica, como Educación Pre - Primaria, es hasta el mes de marzo del mismo año que se publica en el Diario Oficial fechado el 17 de marzo de 1980:

...que la formación previa a la Educación Primaria se denomina legalmente Educación Preescolar, y ese término es usado regularmente por los tratadistas y técnicos en la materia, y que en el ámbito internacional hay consenso en cuanto a la identificación del concepto con la denominación indicada...

Para el 20 de enero de 1981 el concepto es cambiado como Educación Preescolar, dentro del reglamento interno de la Secretaría de Educación Pública, Artículo IV, bajo el régimen de López Portillo con su ambicioso "Plan Nacional de Desarrollo" cuya meta fue "educación para todos".

Continuando, el entonces Presidente Miguel de la Madrid, emprende la "Revolución Educativa" donde propone mejorar los Programas y asegurar cuando menos un año de Educación Preescolar, previo del ingreso al Programa Básico.

En el sexenio pasado, con Salinas de Gortari al frente, el "Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994" contempla a la Educación Preescolar:

Como sustento a la primaria, el mencionado Programa también concede una importancia de primer orden, y de carácter estratégico, a la educación inicial y preescolar. La escolaridad temprana puede ser factor nivelador de la heterogeneidad de origen de los escolares mexicanos y contribuir a la retención escolar. (Cueli, 1996: 35).

La SEP en coordinación con la Dirección general de Educación Preescolar (DGEP) trabajan paulatinamente en una reestructuración e innovación necesaria para el nivel preescolar. Dicho trabajo da inicio en 1989 en su etapa de diagnóstico, y culmina en 1994 con la implantación oficial del PEI en todos los Centros de Desarrollo Infantil a nivel Nacional y en tres modalidades: Escolarizada, No Escolarizada y en su última etapa Semi-escolarizada.

Para el presente sexenio 1994 - 2000 con el Presidente Zedillo al frente, las redes de modernización a nivel preescolar quedan tendidas.

Recapitulando, es obvio que independientemente del momento histórico en que se sitúe al concepto de educación preescolar, y de educación en general, invariablemente la política educativa que se esgrima corresponderá a la política de gobierno en cuestión.

El incluir dos años de educación preescolar dentro del Plan de Educación Básica, no será suficiente si no se considera que la meta esencial, para este nivel, es el logro de un mínimo madurativo en las primeras etapas de vida de los menores, tanto en el aspecto perceptivomotor como en el aspecto cognitivo-afectivo, asimismo, el propiciar un pensamiento objetivo, progresivamente analítico y abstracto, para lograr una interacción dinámica con su medio y su transformación.

Dicha meta se logrará en la medida en que procuremos la relación más conciente del niño con su realidad, en la medida que podamos estimular en ellos un proceso de recreación, de búsqueda constante, de independencia. Proceso, que genere la fuerza para cambios sustanciales en su entorno y, de este modo, llegar a obtener una vida cuantitativa y cualitativamente diferente.

Un despertar y crecimiento de la conciencia, un cambio de mentalidad que implique comprender lo más objetivamente posible el sentido de la existencia y la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente y establecer comparaciones y una acción capaz y transformadora. (Dultzin, 1989: 15).

Si nuestro papel como agentes educativos implicados en dicho proceso, es el de propiciar y guiar una constante y diversificada reflexión conciente, habría que poner énfasis en la propia formación y actualización para garantizar un mínimo de comprensión del compromiso con la "formación" del hombre del mañana y por ende de la sociedad.

Tal vez podamos tomar este centímetro cúbico de oportunidad que nos ha dado la historia, no solamente para corregir algunos de los errores más claros, obvios y trágicos que hemos cometido con los niños, sino para voltear a aquél desarrollo de tres billones de años que se encuentra dentro de nosotros; a esa sabiduría del cuerpo claramente programada en el niño, para respetarla y hacerla florecer. Al aprender a aprender de nuevo, podemos aprender de esta sabiduría y permitir a nuestros niños y a nosotros mismos, el convertirnos en los individuos libres y realizados que esta buena tierra nos ha preparado para ser. (Dultzin, 1989: 19).

Finalmente, si se pretende que la formación del hombre sea armónica e integral como lo señala el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, resulta indispensable iniciar la propia "formación y transformación" así como emprender la revisión exhaustiva de nuestras estrategias, conductas, motivaciones y preocupaciones por "equipar a los menores lo mejor posible para la vida".

## **2. POLITICA PARA LA MODERNIZACION EN EDUCACION**

### **PREESCOLAR.**

Los avances científicos, las reuniones nacionales e internacionales y la voluntad política de diferentes países, han logrado imprimir una valoración creciente al desarrollo de la Educación Inicial y Preescolar. En marzo de 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, se tomó como acuerdo, que tanto niños, como jóvenes y adultos tienen derecho a educarse; se apuntó que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento y que, en consecuencia, es necesario extender la Educación Inicial a todos los niños de todos los estratos económicos. Se contempló, involucrar, activa directa y comprometidamente a la familia, la comunidad e instituciones diversas. (Cfr. SEP - PEL, 1992: 36).

Actualmente, la Educación Inicial y Preescolar en México, se ha conformado como una necesidad inherente al desarrollo social con base en los criterios de justicia y equidad, surgió como compensatoria ofreciendo atención prioritaria a la población rural, a la indígena y a la que vive en condiciones de marginación, a través de sus modalidades:

- Escolarizada, opera a través de los Centros de Desarrollo Infantil.
- No Escolarizada, por medio de módulos de atención y servicio, funciona en zonas rurales, indígenas y urbano marginadas.
- Semi - escolarizada, implementada en 1994, a través de manuales de operación y de la comunidad en su conjunto.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la política de modernización consideró al sistema educativo nacional como herramienta de cambio social y estructural del país. Tal modernización educativa se definió como un proyecto sensible a las demandas sociales, alerta a los problemas nacionales y en concordancia a los propósitos del desarrollo del país. Para lograr tan ambiciosa meta, la estrategia de acción, al interior de las salas pretendía: "...promover el pensamiento crítico y creativo de los alumnos, las actitudes de búsqueda y las metodologías de investigación, el conocimiento de la propia realidad y el compromiso con ella." (Cueli, 1996: 35). Siempre con base en los postulados constitucionales que dan cuerpo a la educación mexicana: el ser democrática, nacional, solidaria y popular.

La modernización de la Educación Inicial establece un compromiso de articulación pedagógica con los otros niveles educativos; una vinculación con la educación para adultos, a fin de fortalecer las posibilidades formativas de los niños; una congruencia con los propósitos nacionales y la comprensión de que su quehacer formativo se encuentra estrechamente relacionado con el sistema educativo en todo el país. (SEP - PEI, 1992: 17).

La política de modernización marcó un cambio radical para los Centros de Desarrollo Infantil de la SEP, y para organismos gubernamentales prestadores de este servicio incorporados y supervisados por ella, a partir de 1989 dicha institución inicia una reestructuración de los programas de Educación infantil los cuales hasta entonces se habían formulado con tres tendencias básicas:

- *Programa Asistencial.* Abocado a cuidar la salud, la alimentación y la seguridad física del niño. La acción se centra en el adulto.
- *Programa de Estimulación.* Centrado en satisfacer necesidades básicas y estimular el desarrollo del niño, dividido en tres áreas: cognoscitiva, física y social. El niño es mero receptor y reproductor de modelos
- *Programa Educativo.* Orienta las actividades que se realizan con los niños hacia fines formativos, a través de procesos interactivos entre adultos y niños. La intervención del adulto incorpora aspectos de estimulación temprana a las actividades sistemáticamente aplicadas, así como de desarrollo creativo y exploratorio por parte de los niños. Se basa en tres áreas de desarrollo: personal, social y ambiental.

La evolución de dichas tendencias logra que el actual Programa de Educación Inicial quede inscrito en esta última, revalorizando las actividades diarias como acciones educativas para los niños.

Considera como categoría básica la interacción que el niño establece con su medio natural y social; respeta y retoma el tipo de necesidades e intereses de los niños como centro para la configuración de los contenidos educativos y de las actividades sugeridas; valora su capacidad de juego y creatividad, y favorece el proceso de formación y estructuración de su personalidad. (SEP - PEI, 1992: 10).

La propuesta pedagógica del PEI planteó como punto de partida el reconocimiento social del menor otorgándole el papel de agente transformador de su ambiente escolar, familiar y social. Asimismo, el planteamiento pretende que los procesos educativos sean ejecutados tanto dentro como fuera de las aulas, de tal forma que el aprendizaje se logre a partir de la acción directa de los niños en su medio y de la interacción con todos los adultos

involucrados, considerándolos “agentes educativos” con una participación directa y comprometida. Para lograrlo contempla cambios radicales de actitud en todos los participantes.

Con el fin de brindar atención educativa a la mayor población infantil posible, el Programa de Educación Inicial adecua sus contenidos a cada contexto o situación basándose en las experiencias particulares y contemplando la participación de las personas involucradas en este nivel como agentes educativos para lograr un proceso integral cimentado en la interacción adulto - niño. (SEP - PEI, 1992: 15).

Pese a que el discurso político de modernización del pasado sexenio dá soporte a la innovación educativa de la SEP, al esfuerzo de su diseño en torno al concepto de interacción; a sus campañas de capacitación, supervisión y seguimiento, en cuanto al conocimiento y manejo del material didáctico. La institución, carece de una infraestructura humana capacitada para dar cohesión a la propuesta didáctica; sumado a ello, las instituciones incorporadas a dicho organismo también adolecen, a su vez, del mismo mal. Es obvio que este no es el único factor, pero si uno de los más importantes, que impiden la conversión de todos los participantes como “agentes educativos”, amén de la aún incomprensión de las variables instrumentales y metodológicas y de su carácter funcional - operativo.

### **2.1. El Programa de Educación Inicial - PEI.**

La construcción del nuevo Programa de Educación Inicial abarcó seis etapas substanciales, logradas en seis años, de trabajo continuo, (1989 - 1994):

1. Primera etapa. Diagnóstico (1989).
2. Segunda etapa. Elaboración del Diseño Curricular (1990).
3. Tercera etapa. Surgimiento del PEI en su versión definitiva (1991 - 1992).
4. Cuarta etapa. Implantación del PEI (1992 - 1993).
5. Quinta etapa. Consolidación del PEI (1994).
6. Sexta etapa. Seguimiento y Evaluación del PEI (en proceso, en julio de 1996).

El nuevo Programa de Educación Inicial se sustentó en ciertas premisas que aún le caracterizan:

En todo momento consideró los primeros años de vida del menor como esenciales para su desarrollo futuro como ser humano; por lo tanto, la calidad en la atención y la formación que se le brinden desde su nacimiento serán determinantes en las capacidades de los niños.

Reconoció que los menores se desenvuelven en un marco de interacciones que le dan sentido y estructura a sus conocimientos, sentimientos y deseos, su desarrollo individual se realiza en conjunción con su medio ambiente circundante. Asimismo, contempló el apoyo y participación de personas, los ambientes preparados y diversos materiales eficaces que posibilitarán y contribuirán a la formación integral de los niños.

Se orientó hacia la significatividad dentro del contexto nacional y la política de modernización que versaba en el sexenio del 88 - 94.

Sus metas a largo y corto plazo fueron (y son actualmente), mejorar la calidad de la interacción a través de una doble acción educativa; por un lado, respetar las necesidades e intereses naturales de los menores y por el otro, conducir su potencial al logro de cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo.

#### *a) Fundamentos teóricos.*

Para la elaboración del Programa pedagógico la Unidad de Educación Inicial (conformada en 1990 y dependiente directa de la Subsecretaría de Educación Elemental), tomó como Marco de Referencia, las tres premisas básicas antes mencionadas:

- El reconocimiento social que adquiere la niñez en las últimas décadas.
- La importancia de una intervención educativa temprana.
- La interacción educativa.

Como se expuso en el primer apartado, el reconocimiento que adquiere la niñez mundialmente a mediados del presente siglo, trastocó hábitos, costumbres y pautas de crianza sostenidas históricamente. Así cada sociedad, en cada época, comprendió, atendió y se comportó con el niño de acuerdo con el conocimiento, costumbres e ideas que tuvieron con respecto a él.

La niñez en el contexto educativo, posee la facultad de actuar dentro y fuera de las escuelas sus capacidades y habilidades no se determinan por la presencia institucional, tanto dentro como fuera del recinto escolar el niño interroga, calcula, busca, decide, actúa; en síntesis, construye su realidad individual y social, la cual, le permitirá la interpretación e inserción al ambiente circundante.

La interacción educativa. Los niños crecen y maduran en un mundo de interacciones, a través de ellas construyen y asimilan el mundo que los rodea. Para Educación Inicial, la interacción fue la categoría medular para la organización de un programa educativo de consecuencias en la educación de los niños:

Así, la interacción constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite o impide la evolución de las generaciones infantiles. Los niños interactúan con el mundo con el propósito de buscar, experimentar, constatar y estructurar principios y acciones que aseguren su ingreso y permanencia al núcleo social. (SEP - PEI, 1992: 39).

Bajo la misma óptica, Educación Inicial consideró tres planos básicos de interacción del niño:

Uno referido a la confrontación consigo mismo, a la estructuración de su inteligencia, de su afectividad, de la construcción de sus esquemas de interpretación. (Área Personal).

Otro caracterizado como un encuentro constante con el mundo social, con sus exigencias, normas y reglamentaciones de convivencia y urbanidad. (Área Social).

El último, con las características peculiares de las cosas físicas que tiene el mundo que lo rodea, sus propiedades y especificidades que lo hacen más comprensible. (Área Ambiental).

A mayor interacción planeada, a través de un enriquecimiento de la relación adulto - niño, mayor solidez en los alcances educativos.

#### ***b) Objetivos del programa.***

El Programa de Educación Inicial, pretendió promover acciones tendientes a favorecer procesos de cambio y construcción en los menores como: independencia, conocimientos, valores, actitudes y destrezas que le facilitarán su comprensión e integración al mundo social en el que se encontraba inserto. Sus propósitos fueron:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cfr., S.E.P. - Programa de Educación Inicial, Versión Experimental, México, Grupo Orsa, 1992, p. 55.

- Promover el desarrollo personal del niño a través de oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, su capacidad de comunicación y comprensión verbal, su psicomotricidad y su interacción afectiva.
- Contribuir a la orientación de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para protegerla y conservarla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

## **2.2. Organización del Programa.**

### ***Estructura.***

Pretende constituir una estructura flexible que metodológicamente posibilite su instrumentación en diferentes campos educativos. El Programa se estructuró en tres grandes ámbitos:

- ❖ Marco Conceptual, en el cual se presentaron los lineamientos de la política de Modernización para el nivel, su vinculación con el Acuerdo Nacional, los propósitos del programa y los fundamentos teóricos que sostienen la categoría central - enfoque interactivo -, y las áreas de desarrollo educativo desde el punto de vista Psicológico, Pedagógico y Social.
- ❖ Marco Curricular, en el que se delimitaron los alcances del programa y los niveles de profundidad de contenidos que requieren ser considerados. Los contenidos se relacionan con la construcción personal de nociones y conceptos básicos para el desarrollo, se vinculan con la adquisición y formación de normas y valores dentro de una cultura específica y se caracterizan por el conocimiento y transformación

del entorno físico con el cual convive cotidianamente el niño. (Áreas de desarrollo Personal, Social y Ambiental)

- ❖ Marco Operativo, en el cual se realizó el tratamiento particular de los contenidos ligados directamente a las modalidades de atención (Escolarizado y No Escolarizado). Este marco ofrece un panorama de actividades alternativas que pueden utilizarse en la interacción con los niños. Propone retomar y respetar las necesidades e interés de los niños, como base para configurar los temas, contenidos, ejes y actividades. Pone en consideración, niveles de madurez e intervalos de edad.

### *Contenidos.*

Relacionados con la construcción personal de nociones y procesos básicos para su desarrollo, tales como: control de movimientos, esquema corporal, comprensión verbal y expresión creadora.

Vinculados a la adquisición y formación de normas y valores dentro de una cultura específica, entre ellos: la convivencia, la cooperación, la formación de hábitos y la valoración de sus actitudes.

Caracterizados por el conocimiento y la transformación del entorno físico con el cual convive diariamente, tales como: la comprensión de algunos elementos de la naturaleza, modificación de las condiciones de higiene y alimentación, conservación de la flora y fauna, y el cuidado de su salud.

### *Metodología.*

Genéricamente, el Programa contempló cinco etapas para su realización:

1. Diagnóstico de necesidades educativas.
2. Planeación y realización de actividades.
3. Seguimiento y Sistematización de acciones.
4. Evaluación de proceso y efecto.
5. Realimentación del proceso educativo.

Estas etapas se realizan con base en tres tipos de interacciones educativas básicas:

- a) Adulto - niño, en la cual pueden realizarse actividades dirigidas por los adultos, concertadas entre niños y adultos y surgidas por el interés y espontaneidad de los niños.
- b) Niño - niño, donde los intercambios entre ellos pueden revestir un alto valor formativo, sea entre niños de la misma edad o de distintas.
- c) Adulto - adulto, en la cual se busca que la participación y responsabilidad generen posibilidades y condiciones para un mejor desarrollo de los niños.

Las actividades que se realizan requieren cumplir con dos criterios de diseño:

- Actividades propositivas, en las cuales se busca dirigir la acción infantil hacia fines específicos establecidos de antemano por los adultos.
- Actividades indagatorias, en las que se propicia y programa el desarrollo de las capacidades del niño bajo un marco de actuación espontánea y consecuente con sus intereses.

Es necesario señalar que el desarrollo del programa descansa, en gran medida, en la participación creciente y responsable de todos los adultos que intervienen como agentes formativos para el niño.

### ***Evaluación.***

Se han establecido tres funciones permanentes.

1. Como instrumento para obtener información sustantiva para la planeación de las actividades.
2. Como mecanismo de realimentación a lo largo de todo el proceso a fin de ajustar y modificar las acciones previstas.
3. Como sistema que permite constatar los efectos y el impacto sobre los niños, los padres y la comunidad.

El esbozo que se hace en el presente apartado, del Programa de Educación Inicial, corresponde a la circunscripción que de alguna forma la propuesta pedagógica de "La

Didáctica Musical y el Movimiento” tuvo en forma paralela, dada la correlación temporal de su génesis, desarrollo y culminación. Además, la parte administrativa institucional SEP - CDI - SAGAR, demandó constantemente la vinculación de ambos programas para validar al segundo, lo cual, aportó tanto beneficios como bloqueos al diseño e instrumentación de la propuesta alterna.

Hasta aquí se han expuesto las variables instrumentales y metodológicas que expone el Programa de Educación Inicial a nivel teórico. Ahora bien, en retrospectiva, las instancias de carácter funcional operativo en lo cotidiano le dieron otro significado.

A saber, en retrospectiva, antes de llegar el PEI a los CDI, la SEP reunió a los Directivos de las instituciones educativa, trasladándoles la responsabilidad de “concientizar” al personal docente de la urgencia de cambios en la estructura establecida. Se otorgó participación en el “Diagnóstico de necesidades” (formato de evaluación estandarizado), permitiendo dar rienda suelta a la imaginación y resaltando la importancia de la libertad de opinión, para la elaboración de un nuevo modelo Curricular. El ofrecimiento de que habría cambios radicales en la organización e instrumentación generó un ambiente de aceptación por lo desconocido y prometedor.

La introducción de una terminología diferente logra su cometido (interacción, agentes educativos, mapa Curricular, áreas de trabajo, temas y contenidos), reflexionar y cuestionar el trabajo realizado hasta el momento rescatándose una tendencia básica: la de enriquecer y restar tensión al trabajo cotidiano. En ese momento reina la calma.

La implantación del PEI no fue tarea fácil, pues la carencia de personal especializado para la capacitación, en cuanto a su conocimiento, comprensión e instrumentación, dirigida al personal en general de todos los centros de educación temprana se hizo palpable. Así se otorga a las supervisoras, la capacidad de reproducir los fundamentos teóricos del programa en tiempos y espacios improvisados, tal estrategia lejos de disipar dudas creó otras. Da inicio la angustia.

Lo que realmente preocupaba al personal docente, responsable directo de las salas, fue y es la instrumentación didáctica de los manuales ofrecidos y el manejo de los formatos de planeación y evaluación. Los agentes educativos, nuevamente, improvisaban lo que

habían captado haciendo uso de sus buenas intenciones. Se genera una actitud defensiva por lo que sucede al interior de las salas, así como el rechazo a cualquier intervención.

Numerosos fueron los intentos de capacitación que la SEP llevó a cabo, pero en cada uno de ellos se presentaban versiones diferentes de interpretación del programa, nuevos formatos, esquemas de planeación, cuadros de evaluación, de tal forma que cada quien lo instrumentó a partir de su personal punto de vista, convirtiéndose el trabajo en una práctica caótica carente de articulación. La incertidumbre y la apatía se hacen presentes.

Aunado a lo anterior y con base en los Marcos de referencia teóricos de los modelos curriculares de educación temprana actuales clasificados por Stevens y King, expongo algunos aspectos de la orientación Estimulo - Respuesta (E - R) y de la Cognoscitivo - Interaccionista (C - I), en correlación con las propuestas del Programa de Educación Inicial (PEI), con la finalidad de ubicar la propuesta de la SEP.

Por ejemplo: La orientación E - R, se inclina por la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para la competencia cultural. El PEI, entre sus acciones educativas reconoce la conducción del potencial del menor hacia el logro de cualidades socialmente necesarias. Al igual que la orientación C - I, el PEI se plantea como resultado de la experiencia: que el niño actúe con confianza en el ambiente y organice la experiencia.

El PEI, pretende que sus contenidos sean válidos para cualquier estrato de edad, centrándose simplemente en el criterio "de lo simple a lo complejo" tomando en cuenta ciertas habilidades como requisito previo; este es el mismo criterio de la orientación E - R.

La función del maestro es la misma para el PEI y la orientación E - R. Prescribir objetivos (Mapa Curricular), Evaluar (Formatos estandarizados), reforzamiento arbitrario.

Para PEI, la función del niño es la misma que plantea la orientación C - I, sin embargo, dadas las discrepancias que hay para su comprensión prevalece una ambivalencia, se le permite actuar en libertad y es valorado por ello siempre y cuando corresponda a los esquemas esperados. Al igual que en el punto anterior el PEI persigue el propósito educativo de ambas orientaciones, persiste la ambivalencia: acelerar el desarrollo del niño (E - R) y mejorar la amplitud y profundidad del desarrollo total del mismo (C - I).

Finalmente, a nivel institucional la SAGAR realizó cambios estructurales de orden administrativo, suprimiendo plazas y niveles de categoría. Dichos cambios incidieron en la organización de los CDI pertenecientes a la misma, removiendo y cesando a los directivos en servicio, como al personal injustificado de contratación interina. Estos movimientos terminaron por desplazar los problemas académicos que se enfrentaban, volcándose la atención al aseguramiento de la plaza. La intervención de la SEP es frenada y los problemas sindicales emergen.

### 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA.

#### 3.1. Marco de Referencia.

Hablar de educación es referirse a ella como institución social, como sistema educativo; hablar de educación, asimismo, es referirse al resultado de una acción; y finalmente, hablar de educación, es referirse a un proceso, en el que existe comunicación entre dos o más personas y hay posibilidades de modificaciones recíprocas. Así pues, la educación puede entenderse fundamentalmente en tres sentidos: como sistema, como producto y como proceso. (Arredondo, et al., 1979: 5).

Cuando se pretende elaborar un proyecto educativo alternativo, sustantivo, complementario o paralelo al programa oficial vigente, se enfrentan premisas político - administrativas, pedagógicas e infinidad de cuestionamientos: de orden filosófico respecto a la concepción de hombre, conocimiento, universo, acordes al contexto en el que se trabaje. También, en torno a la teoría Psicopedagógica en la cual se enmarcarían dichas concepciones para lograr el proceso educativo; asimismo, los referidos a la organización curricular y metodológica coherente con las metas definidas, las instalaciones y los recursos. Sin embargo, independientemente del contexto que se trate o de la tendencia que se adopte, todas las implicaciones educativas deben considerar la forma en que el niño adquiere el conocimiento.

Para hacer referencia al proceso de adquisición del conocimiento, se retoma el acotamiento presentado por Adam Schaff en torno a la operatividad de una misma teoría a la luz interpretativa de dos modelos contrastantes:

TEORIA DEL REFLEJO (Cfr. Schaff, 1974, en Antología: 31 - 43).

CONCEPCION	MODELO MECANICISTA	MODELO OBJETIVO- ACTIVISTA
HOMBRE	agente pasivo, contemplativo y receptivo. Concepción: individualista, subjetiva.	sujeto activo, transformador constructivo. Concepción: social, objetiva.
CONOCIMIENTO	es reflejo o copia fiel del objeto es un dato fijo y definitivo. Acto único. Copias, reproducciones de la realidad. Reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. Contemplativo y pasivo.	es interacción, es un proceso, un devenir. Proceso infinito. Representación mental de la realidad. El sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan uno sobre el otro. Activo y práctico.
RELACION COGNOSCITIVA	predomina el objeto en la relación sujeto - objeto.	predomina la interacción de ambos en la relación sujeto - objeto.

El cuadro refleja claramente la polaridad que se establece en ambas concepciones, mientras el modelo mecanicista anula la acción del hombre en su entorno para la adquisición del conocimiento, en contraste. el modelo objetivo - activista permite contemplar al hombre bajo otra óptica, como ser activo transformador de su realidad producto y productor de relaciones sociales, capaz de dar sentido a su entorno a través de una práctica directa y variable; un ser concreto captado biológica y socialmente, autor y actor de su conocimiento. Para esta concepción un factor es preponderante: la interacción.

Qué es la interacción?. Este concepto es polisémico, y de difícil operativización, sin embargo, en el contexto que se trabaje hace referencia a algún tipo de relación entre variables. La intención de su definición corresponde a la propia necesidad de asimilar la profundidad del término y su aplicabilidad en el proceso educativo.

La interacción, en sentido pedagógico, es la basada en la búsqueda permanente de la óptima relación del profesor y del alumno y de éstos entre sí. Sería, pues, la interacción del protagonismo compartido, de la implicación permanente, de la ayuda continua, que facilite al alumno la máxima capacidad de autonomía personal, de realización humana, y ella no se consigue sin una asunción clara y comprometida del rol que le compete al profesor y de la cooperación creativa y participativa de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un proyecto común que profesor y alumno llevan a cabo mediante la comunicación. (Diccionario, 1983: 817).

La interacción en situación de docencia implica la interrelación de todos los involucrados, tanto profesores como alumnos, para conformar un grupo con dinamismo propio, propiciador de experiencias para todos. Es en grupo, en constante comunicación y a través de la experiencia directa y diversificada que cada persona aprende y se desarrolla como tal, en constante modificación.

La interacción así entendida, debe ser promovida e incrementada por su valor educativo; el valor esencial de un grupo es precisamente su valor experiencial, pues es sobre todo a través de la interacción en el grupo que se constituyen y se transforman los esquemas referenciales básicos de la conducta. (Arredondo, et al., 1979: 18).

La interacción no es simplemente el actuar sobre los objetos o convivir con otros sujetos que se encuentren en el mismo ambiente, la interacción supone experiencias de elevado valor que permitan y propicien una comunicación significativa y trascendente, internalizada de tal forma, que logre una transformación constante en nuestra particular forma de percibir, pensar y relacionarnos. La interacción así concebida logra cambios en los esquemas cognoscitivos, de los implicados en el proceso, comprometidos con su papel en el interjuego establecido de transformaciones mutuas y constantes.

Al respecto, Santoyo apunta: "La evolución de un ser humano nunca se produce, pues, en solitario. El hombre evoluciona haciendo evolucionar a los demás. Es influido influyendo". (1985: 15). La interacción humana y la comunicación son experiencias indisolubles que permiten al hombre crearse y recrearse en el proceso educativo, configurar la dinámica de los grupos en las diferentes organizaciones e instituciones sociales.

En torno al concepto, Piaget, afirma que la adquisición del conocimiento requiere de la indagación y exploración, de la experimentación directa por parte de los cognoscentes, de la acción continua en su entorno, de la transformación a través de la praxis permanente:

...para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos y por lo tanto transformarlos: debe desplazarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos y armarlos nuevamente...

Desde las acciones sensoriomotrices más elementales (como empujar y jalar) hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones interiorizadas efectuadas mentalmente (como por ejemplo reunir, poner en orden, colocar en correspondencia de uno a uno), el conocimiento está constantemente ligado a las acciones u operaciones, es decir, a las transformaciones.

...El conocimiento... en su origen, no surge de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones - inicialmente intrincadas - entre el sujeto y dichos objetos. (Hohmann, et al., 1994: 173).

Indagar, explorar, experimentar, transformar, actuar, operar, practicar son verbos que invariablemente implican "manipulación directa y movimiento", acciones que el sujeto debe ejecutar para adquirir conocimientos cada vez más complejos. Este papel activo del sujeto es lo que determina al proceso mismo y su producto, como también, la influencia que ejerce en la resolución de factores externos, que a su vez, en una reciprocidad ascendente, determinan su propio desarrollo. En conclusión, toda experiencia cognoscitiva, tanto la conducta motora externa como los procesos mentales internos, debe ser activa.

#### **a) La orientación Cognoscitiva - Interaccionista.**

La orientación Cognoscitiva - Interaccionista, se basa en las aportaciones hechas por Piaget referentes al desarrollo cognoscitivo: "...Piaget considera al individuo como un organismo orientado hacia la acción, la investigación, la exploración y en continua adaptación. El niño aprende por medio de la interacción del juego activo y espontáneo con el ambiente y las personas que le rodean". (Stevens y King, 1991: 45), se hace hincapié en la concepción de niño activo y no en la del niño pasivo, contemplativo y receptor. Ese tipo de aprendizajes solo ocurren cuando se posibilita la interacción entre sujetos y objetos y como resultado se transforme tanto su conducta como, de alguna forma, los objetos mismos.

Para esta orientación, los protagonistas del proceso educativo tienen un perfil definido, condición necesaria para la reestructuración cognoscitiva y para el desarrollo:

El adulto, llámese, guía, coordinador, agente educativo, educador, etc., debe favorecer los ambientes en que el niño se desenvuelve y facilitar actividades autoiniciadas promovidas por el propio interés del menor. Debe limitarse a ayudar al menor, sólo si éste lo solicita, debe cuestionar y observar el trabajo, y mantener siempre abiertas las vías de comunicación.

El ambiente, o salón de clase debe estar centrado en el niño, a fin de propiciar la autoenseñanza y el aprendizaje por descubrimiento. Su renovación y/o actualización debe ser constante a fin de mantener activo el interés del menor.

El niño, es un experimentador activo, quien explora su ambiente y selecciona de él los materiales o asuntos que estimulan su interés, "El niño actúa en el ambiente, construye relaciones entre los objetos y las personas, y modifica su propio comportamiento conforme a la realidad ambiental y de acuerdo con sus propias construcciones internas acerca de la realidad". (Stevens y King, 1991: 56).

El aprendizaje activo, es la experiencia inmediata y directa con los objetos, las personas y los sucesos. Sus resultados podrían no ser observados en forma inmediata, pues constituyen construcciones internalizadas de las acciones externas del niño. Piaget intenta explicar el aprendizaje como un proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto, en interacción con los objetos de conocimiento; y es en esa interacción sujeto - objeto que se efectúa una modificación recíproca (asimilación - acomodación)". (Arredondo, et al., 1979: 6).

Cuando concebimos al aprendizaje en constante movimiento, hablamos de un proceso dinámico que se genera en todo grupo (interna y externamente), donde los integrantes se interrelacionan e interactúan constantemente de acuerdo al contexto social que lo sustenta y revitaliza. Lo que se denomina espiral dialéctica del aprendizaje, mencionada en apartados anteriores, es precisamente esa constante de interacción hacia dentro y fuera del grupo, la cual no implica estabilidad para el proceso pues se contemplan las rupturas y contradicciones debido a que todos los integrantes del grupo se manifiestan íntegramente con sus esquemas de comportamiento más arraigados. Percibir esas variantes de la personalidad permite encauzarlas hacia el logro de aprendizajes significativos, profundos y perdurables, que es finalmente, lo que mantiene esa espiral dialéctica, la cual debería caracterizar a todo proceso de aprendizaje.

Los programas basados en esta orientación sostienen que los niños aprenden por la exploración y el juego autodirigido, su enfoque consiste principalmente en apoyar al niño en encontrar maneras lógicas de desarrollar y organizar sus experiencias. Aunque sea reiterativo, las orientaciones que basan su metodología en la interacción, facilitan el trabajo al interior de los ambientes preparados, pues ofrece a los protagonistas del proceso de aprendizaje compartir experiencias pluralizadas, desvaneciendo la tendencia tradicionalista del control grupal. La evaluación que el maestro realiza de esta dinámica se basa en la observación del nivel de desarrollo alcanzado por el menor, posteriormente proporciona nuevas alternativas de aprendizaje que el niño selecciona de su interés para su propia actividad, el producto de tales experiencias siempre gira en torno a la seguridad del menor en su desenvolvimiento práctico.

Por otra parte, el conocimiento de las etapas de desarrollo de los infantes permite el respeto por las mismas, observándose: en los niños mayor plenitud en su desempeño pues disfrutan del trabajo y comparten en libertad inquietudes e intereses logrando soluciones a sus problemas. El guía o coordinador por su parte, cuenta con más tiempo para realmente observar a los menores, compartir, decidir y discutir organizadamente, el trabajo bajo esta modalidad implica una aventura intelectual y dinámica compartida.

Para concluir, podemos observar que, aunque Piaget jamás se propuso concebir una teoría del desarrollo cognoscitivo, toda su aportación, centrada en la infancia, plantea la optimización del proceso cognoscitivo en sus diferentes etapas.

#### ***b) La importancia de propiciar el movimiento en la infancia.***

El organismo humano se desarrolla como un complejo cuya configuración tiene manifestaciones externas tales como la postura, locomoción, ajuste perceptual, prehensión y conducta adaptativa; todas estas manifestaciones están condicionadas por el movimiento. (Alardín, 1991: 95).

A partir del momento en que el óvulo es fecundado, convirtiéndose en el germen de un nuevo ser, se inicia el desarrollo de la célula ovular que pasará por las etapas de embrión, feto y neonato. En las primeras semana de gestación se observan en el embrión reflejos de diverso tipo, manifestados a través de movimientos muy específicos, propios de su evolución dentro del claustro materno. Los movimientos de brazos y piernas que el feto realiza, en respuesta a las posiciones adoptadas por la madre, muestran cambios perceptibles correspondientes a su desarrollo. Existen investigaciones que ponen a prueba,

la sensibilidad fetal a las diferencias térmicas, a los estímulos eléctricos y también a los auditivos, en los cuales puede observarse cierta movilidad indicando que se ha producido ya un aprendizaje, y, aunque éste sea de naturaleza muy primitiva, el hecho es que tiene lugar durante esta época temprana del desarrollo.

Más tarde, el neonato exhibe una conducta que refleja muy característica, tiene que pasar un determinado tiempo antes de que las funciones de todo el cuerpo queden establecidas definitivamente; estas funciones llegarán a una realización madura hasta que hayan pasado por el proceso de mielinización.

**Mielinización.** (Biol., Fisiol.) Formación de sustancia blanca o "mielina" en torno a las fibras nerviosas. Dicho revestimiento constituye una vaina aislante que favorece la transmisión de los impulsos nerviosos. La formación de esta vaina constituye un estadio tardío del desarrollo del sistema nervioso. Al nacer el niño, no todas las fibras nerviosas poseen el revestimiento de la mielina. El proceso de mielinización se establece progresivamente a lo largo de la infancia. Las capacidades funcionales del sistema nervioso central dependen de la mielinización. La mielinización condiciona, por lo tanto, la maduración. (Diccionario, 1983: 972).

La presencia o ausencia de reacciones motoras no voluntarias, debidas a la falta de mielinización, ha sido tomada como un criterio confiable para juzgar el desarrollo del niño recién nacido. La mielina, conduce las respuestas de las vías nerviosas, a través de conductas motoras.

Los movimientos corporales gruesos, que el bebé realiza estando en la cuna, son conductas motrices que van dando lugar, a medida que el niño se desarrolla, a la aparición de otras conductas más finas; por ejemplo, la conducta de prehensión palmar es una preparación a la conducta de prehensión fina, que a su vez dará lugar a los movimientos controlados para la escritura; toda esta serie de conductas se presenta en forma paralela con otras experiencias que enriquecen el campo perceptual y que hacen posible la aparición de conductas más elaboradas.

Las funciones sensoriomotoras que se deben desarrollar a través de la educación del movimiento son: movimiento corporal, manipulación (o la habilidad de cambiar la forma y la ubicación de un objeto), conocimiento del yo (incluyendo el cuerpo) y el conocimiento del mundo exterior. El niño necesita jugar, correr, saltar y brincar para tomar conciencia de su cuerpo y de las relaciones de éste con su medio. Estas experiencias lo ayudan emocionalmente pues, a través de ellas, disfruta y siente bienestar. (Silva y Ortiz, 1996: 159).

Las sensaciones propioceptivas de movimiento, aunadas a las percepciones visuales táctiles, auditivas olfativas y gustativas, capacitan paulatinamente al menor para lograr sus primeras discriminaciones. Conforme el niño crece sus movimientos van evolucionando

siempre de lo simple a lo complejo de acuerdo al principio direccional cefalocaudal y proximodistal (leyes del desarrollo), es decir, los movimientos evolucionan en forma progresiva, primeramente controla la cabeza y paulatinamente logra dominar el cuerpo y sus segmentos.

- *Características del movimiento corporal en el desarrollo del niño.*

El niño en edad preescolar aprende el mundo a partir de su cuerpo y del movimiento del mismo porque es el primer medio de que dispone para establecer el contacto y la comunicación con su entorno; es por ello que en su proceso educativo debe confrontar experiencias significativas que le permitan transferirlas a otras situaciones y generar todas las posibilidades de adquisición autónoma de aprendizaje. (Sefchovich y Waisburd, 1992: 5)

En la primera infancia el niño conoce el mundo a través de su cuerpo, el movimiento es su medio de comunicación con el exterior, por lo que representa un papel trascendental para el desarrollo. Los movimientos del recién nacido se orientan hacia la exploración y conquista del espacio, indaga distintas posiciones hasta que logra sentarse, a pararse (con o sin apoyo) posteriormente el gateo y/o el arrastre lo llevan a desplazarse (uno o dos pasos), su aventura culmina cuando logra caminar sin ayuda, más tarde, brincar, correr, alternar, equilibrar; estas acciones se van perfeccionando permitiendo al niño la interacción con su medio ambiente, creando y recreando en el tiempo y en el espacio. A cada edad corresponde la predominancia de cierta actividad, lo cual origina cambios individuales y por consiguiente el enriquecimiento en la relación del niño con su ambiente.

La capacidad de movimiento depende de dos factores básicos: la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono.

La Maduración del sistema nervioso o mielinización de las fibras nerviosas, la cual se rige por dos leyes: la cefalocaudal (control del cuerpo, que va de la cabeza a los pies) y la proximodistal (la acción corporal se inicia en forma masiva hasta lograr ser específica, va del tronco a los grandes segmentos). Ambos procesos evolutivos alcanzan, con el crecimiento y la maduración su mayor grado de especificidad.

La evolución del tono. El tono sirve de fondo sobre el cual surgen las contracciones musculares y los movimientos; por tanto, es responsable de toda acción corporal y, además, es el factor que permite el equilibrio necesario para efectuar diferentes posiciones. Estas modificaciones se hacen posibles, debido a dos funciones complementarias que cumple la musculatura: una es la función clónica, o encogimiento del músculo, movimiento

involuntario; y la función tónica, o tensión del músculo, a través de movimientos voluntarios (varía de acuerdo a las condiciones fisiológicas del niño). Este, mecanismo se va perfeccionando y permite al menor modificar sus relaciones con el medio.

El tono, en su expresión emocional, persistirá durante toda la vida, enriqueciendo la comunicación a través del movimiento y una actitud gestual satisfactoria para cada niño. Se puede afirmar que, su función no es meramente neurofisiológica, puesto que también depende de las emociones que se traducen en actividades, posturas, mímica y que acompañan toda comunicación. Esa manifestación no verbal se expresa desde los primeros meses de la existencia y permite al niño entrar en contacto con el mundo exterior. Los estados de ánimo y sus alteraciones, así como, las manifestaciones motoras; son respuesta al medio ambiente, especialmente a la madre; la cual propicia un diálogo tónico manipulando al niño durante los cuidados o los juegos. Los contactos físicos cargados de contenido emocional son la primera forma de vida relacional y asimismo precursores de la comunicación verbal y, consecuentemente, son condición necesaria para el desarrollo de la personalidad.

En síntesis, la estimulación del movimiento propicia en el niño la utilización de sus capacidades así como la adquisición y/o el desarrollo de habilidades y destrezas, además, le provoca una satisfacción natural, generándole un desarrollo básico para conseguir satisfacción y seguridad emocional.

*Durante el periodo sensoriomotor, cuando no hay representación ni pensamiento todavía, se utiliza la percepción y el movimiento, así como una creciente coordinación de ambos. A través de esta coordinación entre la percepción y el movimiento, el pequeño logra poco a poco organizar su mundo. Logra coordinar desplazamientos especiales y secuencias de tiempo. (Durivage, 1987: 25).*

El aprendizaje que el niño logra a través de la acción directa, empieza concretamente con la manipulación de objetos y el movimiento de todo el cuerpo, en situaciones concretas y en determinados momentos en que su interés se manifiesta a través de la imperiosa necesidad de: gritar, moverse, tocar, crear, imaginar y construir.

María Montessori, concibe al movimiento como esencial para la experimentación y construcción continuas.

La destreza del movimiento se empareja con la de observación, la habilidad de operación con la de distinción y comprensión. El fin no es sólo comprobar y enseñar, sino hacer adquirir el dominio del propio cuerpo y de las cosas, e incluso facilitar que el niño  *Cree*  su propio cuerpo ..., que lo cree como  *función* , como elemento vivo e instrumento realizador e individualizante de la personalidad humana, como poder positivo que se organiza dando un orden y un sentido al mundo sobre el cual actúa y apropiándose. (G. Caló, 1980: 301).

Para Piaget el movimiento que el niño realiza en su etapa sensoriomotriz y preoperacional satisfacen su necesidad de exploración e indagación, es únicamente a través de su cuerpo, del movimiento constante que realice, como influya en su desarrollo cognoscitivo y transforme de manera positiva sus relaciones afectivas y sociales.

Según Piaget, la inteligencia se desarrolla a partir de las primeras funciones sensoriomotoras: el niño aprende acerca de los objetos y las acciones, el espacio, el tiempo y la causalidad, la reversibilidad de los procesos, hechos ligados entre sí. El movimiento es la base para el desarrollo de todos los procesos mentales e influye en las demás funciones. (Silva y Ortiz, 1996: 159).

...la acción termina en cuanto las necesidades están satisfechas..., desde el momento en que el equilibrio ha sido establecido entre el hecho nuevo que ha desencadenado la necesidad y nuestra organización mental tal y como se presentaba antes de que aquél interviniera. (Piaget, 1985: 16).

- ***El movimiento y los estadios del desarrollo, según Henry Wallon.***

...el cuerpo, principalmente a través de la motricidad, el tono y las sensaciones participa de manera muy intensa en la instauración, desarrollo y diversificación del funcionamiento mental. (Vázquez, 1997: 14).

Las posibilidades orgánicas de la especie humana en interacción constante con el mundo en que vive dan lugar al hombre concreto..., que es agente y producto de esa interacción. (Alonso, 1985: 19).

Wallon estudia, el desarrollo del niño y los factores que influyen en ese proceso, tales como la emoción, el otro, el medio, el movimiento, la imitación y la representación, considerándolos como auténticos motores de la evolución psicológica.<sup>2</sup>

**Impulsividad motriz.** El neonato realiza gestos espontáneos, movimientos incoordinados, descargas musculares bruscas; se inician los reflejos condicionados ligados a dos necesidades principales: la alimenticia y la postural. Se establece un sistema de comunicación, compuesto de actitudes, gestos, movimientos, con una base afectiva, que satisface física y emocionalmente al bebé. Los movimientos del neonato se generan a partir de las sensaciones de malestar y en la necesidad de bienestar; en ellos se mezclan reacciones tónicas y clónicas.

<sup>2</sup> Cfr., Alonso, Palacios M. Teresa, *La afectividad en el Niño. Manual de Actividades Preescolares*, 1ª. ed., México, Trillas, 1985, p.23.

**Emocional.** Alrededor de los seis meses, el niño domina ya una serie de matices, tales como alegría, dolor, cólera. Se establece la comunicación afectiva con la madre (diálogo tónico).

**Sensoriomotor.** A fines del primer año de vida, el niño va descubriendo las cualidades de las cosas, su causa y efecto, su actividad y los desplazamientos le permiten integrar el espacio; su movilidad le ayuda a ubicar la posición relativa de los objetos a los que se acerca o de los que se aleja; realiza juegos de alternancia, como dar y recibir una pelota, alternar palmadas, lanzar objetos, esperándolo nuevamente. Se trata de una actividad circular, ya que el efecto de un movimiento provoca su repetición.

**Personalismo.** Da principio alrededor de los tres años. Predomina la búsqueda de la independencia y el enriquecimiento del yo. Se suspenden los juegos de alternancia; nace una actitud de rechazo; el niño habla en primera persona y utiliza los pronombres adecuadamente; imita a los demás y actúa para recibir la aprobación ajena. De los tres a los cinco años su relación con los miembros de la familia forma parte de su identidad personal.

**Socialización.** Entre los seis y los once años de edad se amplía y diversifica el panorama que existe en sus relaciones con los demás. El niño aprende a conocerse; se da cuenta de cuáles son sus virtudes y sus defectos; identifica y clasifica los diferentes rasgos y propiedades de los objetos y de las situaciones; su conducta se ajusta a circunstancias particulares.

Con base en lo anterior, se observa, cómo los movimientos van evolucionando progresivamente de acuerdo a cambios tanto cualitativos como cuantitativos que experimentan los niños, aún antes del nacimiento, siempre en concordancia con las posibilidades o limitaciones que les brinde su ambiente familiar y social. Wallon como Piaget, concibe el desarrollo de los niños en permanente y progresiva construcción a través de su interacción con el medio ambiente. El acto motor, puede representar un parámetro para medir el funcionamiento cognitivo, y por ende, del aprendizaje en general.

Ahora bien, la actividad postural es el antecedente de la imitación, es decir, si el niño se siente motivado por las acciones que observa, las repetirá, quizá no inmediatamente pues la gestación puede prolongarse de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentre. Por ejemplo: hacia los tres años, en la medida que el niño experimenta la necesidad de

afirmarse, se interesa por las personas y lo manifiesta por medio de la imitación; después de los seis años, la imitación se torna razonada y reflexiva, el niño imita para llamar la atención, para obtener algún premio, o ganarse el afecto: la imitación pasa de ser una simple reacción a una demostración.

Es importante rescatar la trascendencia de dicha acción pues los gestos imitativos nacen con los movimientos reflejos y se desarrollan desde los gestos imitativos mecánicos hasta llegar a los gestos imitativos diferenciados, que constituyen una importante etapa del lenguaje pre-verbal, son determinantes en el nacimiento de la función simbólica y en la estructura de la personalidad.

- *La actitud gestual como manifestación de movimiento.*

El movimiento como medio de expresión se manifiesta durante toda la vida del hombre, empieza en el claustro materno, se intensifica progresivamente a partir del nacimiento y termina con la muerte, por esto es sinónimo de vida; para ser interpretado necesita de la expresión gestual a la que le imprime un ritmo.

Gesto. (Del latín *gestus*, movimiento del cuerpo). Movimiento o conjunto de movimientos que expresan un mensaje, indican un estado emotivo o acompañan a una expresión verbal. Normalmente se realizan con los músculos de la cara y también de los brazos y manos. El gesto es el reflejo de la emoción. A través de los gestos se comunican, consciente e inconscientemente, estados de ánimo, sentimientos y actitudes. En el ser humano se da toda una mímica de las emociones, lenguaje gestual que se aprende desde la niñez. (Diccionario: 1983: 690).

La actitud gestual, es la suma de movimientos expresivos de todo el cuerpo, y abarca desde un pliegue apenas perceptible del rostro hasta la participación plena de la masa corporal. Los gestos que acompañan al movimiento representan un dato importante para el conocimiento del estado anímico de los menores; un niño triste permanece inmóvil, aislado y callado, mientras que un niño alegre es expansivo, lúdico y ruidoso, estas manifestaciones van evolucionando de acuerdo a la edad.

El neonato que manifiesta *displacer*, presenta un llanto diferenciado de dolor con una actitud gestual en la que pueden observarse las extremidades flexionadas recordando la posición fetal, la expresión del rostro es de dolor y el llanto presenta características especiales, en su ritmo e intensidad. Los movimientos del bebé van siempre acompañados con actitudes gestuales bien definidas, el monólogo corporal que el bebé establece en sus primeros meses de vida es acompañado con movimientos producidos por las extremidades

inferiores y superiores del mismo ritmo que vocaliza; las expresiones del rostro y los diversos movimientos de manos, muñecas, dedos y sus combinaciones representan gestos elementales distintos. En los niños, con alteraciones anímicas severas pueden observarse movimientos repetitivos oscilantes o inmovilidad total y permanente, los niños siempre manifiestan sus alteraciones a través de movimiento o su ausencia, relevantes para su conocimiento y comprensión.

Para Wolff, la evolución gestual se desarrolla a través de tres períodos:

**Fase Instintiva** (primer estadio de la evolución).

Gestos de equilibrio.- de movimientos provocados por el miedo, de extensión de los brazos para conservar el equilibrio e iniciar sus primeros pasos, de contracción para evitar un golpe.

Gestos de boca.- de sonrisa, de succión, de placer y displacer.

Gestos de la mano.- reflejo prensor y tacto.

**Fase emocional** (segundo estadio de la evolución).

Gestos de cólera.- agitación y temblor de los labios, moviendo la lengua, movimientos incontrolados de las manos y los pies, flexión y extensión de las manos, agresividad contra objetos y personas.

Gestos de miedo.- agitación y lágrimas, movimientos lentos, palabras entrecortadas, gritos, ausencia del lenguaje verbal, contracción de los músculos.

Gestos de desagrado.- contracción de los labios, reflejos gástricos, expresiones de rechazo con la mano, movimientos de cabeza.

Gestos de celo y envidia.- agresividad y deseo de poseer.

Gesto de alegría.- rostro radiante, boca entreabierta, risas y carcajadas, chillidos de alegría, movimientos rítmicos del cuerpo.

Gestos de alegría exuberante.- aceleración, extensión en el espacio y el ritmo, elevación del cuerpo del suelo y ámbito especial de los movimientos.

Gestos de afecto.- ternura y deseo de complacer. Deseo de dar y recibir caricias y besos.

Gestos autísticos.- Son resultado de sensaciones cinestésicas (conocimiento del propio cuerpo obtenido por las diferentes sensaciones internas).

Gestos de imitación.- se manifiestan primero a base de reflejos y constituyen el medio más importante para el aprendizaje.

Gestos estereotipados.- expresiones gestuales exhibicionistas y complejas.

**La fase media emocional media objetiva.** (Estado intermedio de evolución entre la conciencia emocional y la objetiva).

Gestos proyectivos.- corresponden a la conciencia subjetiva que es comienzo sobre el cual el niño gradualmente construye su conciencia objetiva. Su gesto está condicionado por las características de su pensamiento concreto. Objetiviza el mundo que le rodea y proyecta sus emociones.<sup>3</sup>

La actitud gestual evoluciona con la edad y toma características diferentes; el neonato emplea gestos distintos que el bebé de seis meses y el niño tiene una riqueza expresiva mayor. En correlación, a medida que el lenguaje verbal evoluciona, la actitud gestual decrece y se hace menos necesaria. Puede ser instintiva o intencional, pero en ambos casos es utilizada como medio de expresión; si es intencional, se puede controlar y se emplea para clasificar y ampliar la expresión verbal. Sin embargo, existen multitud de sensaciones que no podemos verbalizar, simplemente las hacemos a un lado, y las manifestamos únicamente a través de actitudes o de movimientos representativos.

La aportación de Wolff, permite valorar la comunicación corporal y gestual que establecen los menores como requisito o sustitución de una larga explicación. Dentro de esta forma de comunicación, el contenido de los mensajes es significativo, sobre todo si debido a la circunstancia o situación es difícil verbalizar. Además, los constantes cambios intelectuales y emocionales impiden establecer patrones donde encasillar los avances o retrocesos en los aprendizajes de los niños.

<sup>3</sup> Cfr., Alardín, González Susana, Los procesos de Aprendizaje en el Niño con Problemas de Comunicación Humana, Programa Inicial, (El Sistema Multisensorial Simbólico. Programa I), 1ª. ed., México, Impresos Hilmac, 1977, (4ª. ed., 1991), p.111.

La multiplicidad de respuestas, a los ambientes preparados, a las actividades, a la coordinación es variable cotidianamente, es por ello que la observación y seguimiento de las manifestaciones, a veces corporales, otras gestuales, permite ampliar el conocimiento y comprensión del ritmo de desarrollo que cada niño imprime.

*c) La educación musical y los niños.*

Tanto el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como los artículos 2º, 5º y 24º de la Ley Federal de Educación se refieren a la educación como medio para "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano"; como medio para fomentar el amor a la patria, como acrecentadora de la cultura, como medio de enriquecer y proteger los bienes y valores culturales de la nación, de tornarlos accesibles al pueblo, de favorecer la creación artística y la difusión cultural, de apoyar y difundir las actividades culturales. (Jiménez, 1989: 4).

En su momento, tanto el Plan Nacional de Desarrollo como la Revolución Educativa se manifestaron en el mismo sentido. Asimismo, el Programa para la modernización Educativa presentado por el Presidente Salinas, hace hincapié, entre otras recomendaciones, en la importancia de la educación artística al referirse tanto al nivel básico como al nivel profesional (formación y capacitación de docentes). La capacitación permanente de los profesores fortalecería la promoción cultural, a fin de desarrollar satisfactoriamente los contenidos programáticos. Ante esta perspectiva se hace indispensable capacitar y/o actualizar a educadoras en diversas áreas como: educación física, expresión corporal, psicomotricidad, música y danza; brindándoles la oportunidad de conceptualizar y contextualizar actividades musicales específicas e integrarlas a su labor educativa en una forma sistemática.

La música propicia la interacción del niño con el objeto de conocimiento, a partir del conocimiento del esquema corporal como experiencia predominante, lo orienta a una sensibilidad auditiva que determine la sensibilidad de la reacción física, así el niño al responder a los estímulos sonoros, esta expresando con su cuerpo lo que éstos le comunican, la sensación que le producen, es decir, se propicia la participación total de todos los elementos físicos y psíquicos a través del movimiento en la unidad que forma con el cuerpo.

Específicamente, la iniciación musical ofrece una gama de posibilidades realizables a través de actividades cotidianas sugeridas por el niño y la educadora en su interpelación con el entorno, sistematizando didácticamente el procedimiento de interacción dentro del marco

de referencia musical. Respecto a la adecuación de los contenidos de aprendizaje, el conocimiento de la teoría musical debe proporcionarse en el momento oportuno, conforme al grado de desarrollo del menor y los niveles de madurez alcanzados, por lo tanto la lectura rítmica y el solfeo tienen, como la lectoescritura, un momento apropiado para su aprendizaje, de igual forma la ejecución de un instrumento musical, que conjunta a la teoría con la práctica, debe realizarse tomando en cuenta la capacidad, tanto física como intelectual, de los niños. Así, el vínculo niño - música se sustenta en el goce del preescolar, en las posibilidades de ofrecerle un ambiente favorable que propicie la construcción de actividades en grupo, le facilite la expresión de su mundo sonoro y, fundamentalmente, disfrute y aprecie la música a partir de lo interesante de las actividades musicales que lo acercan a ella.

En el nivel preescolar la música ha sido utilizada para apoyar el desarrollo integral y armónico de la personalidad del educando en el proceso de desarrollo, agradadamente y en las últimas décadas, la actividad musical ha pasado de ser considerada como elemento recreativo, a ser un medio de formación para la infancia. Lo primordial, no es introducir al niño a la teoría de la música de manera formal, sino procurar una vivencia placentera, a través de: juegos, cantos, movimientos rítmicos, expresión corporal y plástica, danzas sencillas, ensambles rítmicos, cuentos musicales y conciertos didácticos; que son recursos flexibles y adecuados a la edad de los menores y a sus capacidades.

Al educar musicalmente al niño, es de gran importancia tener en cuenta que la experiencia musical debe ser agradable, de tal manera se le introduce a la teoría sin presión, se fomenta en él una apreciación y una expresión artística plasmada, en cualquier etapa de su desarrollo, porque la música es eminentemente formativa y constituye un medio de expresión y comunicación que da cauce a la sensibilidad del menor. El niño aprende haciendo, sintiendo lo vivido, manifestando sus emociones en libertad, creando situaciones nuevas y placenteras para él, es importante que sea actor y no espectador, por tanto, es vital que el maestro y la educadora sean miembros activos del grupo, facilitadores de dichas vivencias que enriquezcan la experiencia musical.

Un niño que desarrolle en forma equilibrada sus capacidades físicas, sociales y psicológicas será un niño sano. Un niño que pueda expresar con espontaneidad lo que siente y lo que piensa, que tiene la oportunidad de satisfacer no solo sus necesidades materiales sino también sus necesidades afectivas e intelectuales; que desarrolle una confianza en sí mismo y conozca sus posibilidades y limitaciones, será un niño con mejores posibilidades de pasar a etapas posteriores de su desarrollo, de asumir responsabilidades adultas y será capaz de desenvolverse mejor en todos los aspectos de su vida. (Arroyo, 1989: 11).

La educación musical propone actividades a través de las cuales se vive algo que no puede definirse fácilmente. Lo vivido es una experiencia sentida y por consiguiente, pasa a formar parte de la vida emocional de los seres y por ende parte de la vida subjetiva. La idea fundamental de dicha formación es la creación de un ambiente de trabajo dentro del cual el niño se viva y exprese como ser humano constructor de su realidad y como parte importante del grupo al que pertenece, para ello, el movimiento y el sonido, la danza y la música, los juegos y la creatividad plástica, son elementos favorables para su creación.

Alma E. Cervantes, Pedagoga e investigadora del INBA, opina:

La educación musical en el nivel preescolar no se considera como un medio de diversión, entretenimiento o descanso; tampoco se propone la fabricación o repetición mecánica de cierto tipo y número de obras; ni pretende atender a un reducido número de privilegiados o formar futuros artistas. Tampoco busca encauzar a los educandos dentro de una corriente artística determinada, ni limitarlos exclusivamente a la apreciación de obras. Pretende que cada niño participe con todas sus posibilidades de expresión y de creación, exteriorizando sus emociones, sentimientos e ideas y que sean atendidos tres aspectos básicos en el individuo: sensibilidad, creatividad y autonomía, factores esenciales para buscar o preservar la "humanización" de la sociedad. (Cervantes, 1989: 9).

En general, los educadores musicales en el ámbito preescolar y básico, afirman que: la música en nivel de educación preescolar persigue promover actitudes dinámicas y creativas, estimular la imaginación, memoria, razonamiento, emotividad, fomentar y desarrollar la iniciativa, colaboración, propiciar y afirmar la adquisición de conocimientos.

En la iniciación musical infantil es, sumamente importante y necesario, retomar las conductas que se presentaron en las etapas anteriores del desarrollo, para subsanar carencias y afirmar lo aprendido. Toda actividad musical, proporcionada oportuna y adecuadamente, estimula todos los aspectos del desarrollo (cognoscitivo, psicomotor y socioafectivo) integrándolos, además, favorece considerablemente el desarrollo de la creatividad y actúa como estabilizador de la vida afectiva infantil.

La proyección educativa así lograda, trasciende incluso los objetivos fijados por la propia educación musical en sí: atención, concentración, memoria, capacidad discriminativa, imaginación, creatividad y posibilidad de expresión espontánea son

promovidos a través de la actividad, la cual en forma paralela, contribuye a la formación de disciplina y responsabilidad en el trabajo facilitando la integración, cooperación y comunicación dentro de un grupo.

La música dentro de este proceso deja de centrarse como un fin en sí misma para considerarse un medio que propicie en el niño su desarrollo integral; respetando a cada instante su participación libre, su autonomía y creatividad en la solución de situaciones problemáticas para él.

- *La música como recurso didáctico.*

La iniciación del niño preescolar en la música, se apoya en el ritmo viviente que es simple y conocido por él, para llevarlo al ritmo musical, elemento estructural de la música, es decir, ésta se puede introducir como parte del proceso educativo, llevando al niño de lo simple y conocido por él a las formas musicales más elementales. Existe además, una estrecha conexión entre la propia experimentación con el sonido y el desarrollo de los medios de expresión: voz, cuerpo, objetos e instrumentos. (Cfr., SEP, 1988).

La didáctica musical se fundamenta en las características y el nivel de desarrollo individual, para llevar al niño a disfrutar de la música a partir de la recreación, el descubrimiento y la creación, firmando las bases que le permitan sistemáticamente, a través del movimiento, vivenciar corporalmente los conceptos musicales. Toda producción sonora va unida a un movimiento global y a la inversa, la relación sonido movimiento es recíproca.

Para L. Arroyo, Psicóloga y maestra de Educación Musical del INBA, independientemente de que el niño aprende a escuchar, a reproducir sonidos con su voz, a conocer símbolos para la lectura y escritura de la música y a manejar instrumentos sencillos; se estimulan y desarrollan otras áreas fundamentales para cualquier tipo de aprendizaje, entre ellas menciona:

- Atención y concentración
- Memoria auditiva, visual y corporal
- Capacidad discriminativa, especialmente auditiva
- Capacidad de expresar ideas y sentimientos
- Capacidad para comunicarse con otro
- Disposición para el aprendizaje y la experimentación

- **Creatividad e imaginación**

El objetivo principal de esta actividad no es formar músicos, sino formar individuos íntegros. La didáctica musical responde a las necesidades de movimiento del niño, de igual forma, se incide en una estimulación sensorial al involucrar la respiración, dicción, audición y visualización, el objetivo que se persigue se ve coronado cuando el niño logra desarrollar su sensibilidad y utilizarla en su beneficio y en el de los demás, la toma de conciencia acerca de lo que es él como individuo y de su relación con el ambiente.

Para Cervantes, la didáctica musical a nivel preescolar persigue las siguientes finalidades:

- Estimular en el educando la percepción, la imaginación, la memoria, el razonamiento, la emotividad y la expresión.
- Promover actitudes dinámicas y creativas, que puedan manifestarse en todos los actos y momentos de la vida.
- Encauzar las expresiones espontáneas de los niños de acuerdo con sus intereses, inquietudes, necesidades, experiencias, y vivencias para formar otras nuevas.
- Proporcionar las formas básicas de comunicación humana (expresión corporal, musical y oral).
- Motivar una actitud consciente que permita al educando experimentar, desarrollar su iniciativa, propiciar y afirmar la adquisición de conocimientos.
- Fomentar el espíritu de colaboración y comprensión hacia los demás.

En síntesis, el objetivo de una didáctica musical eminentemente formativa es estimular todas las modalidades de comunicación y desarrollar actitudes creativas, a través del ejercicio de las funciones psíquicas, sensoriomotrices, perceptuales y afectivas del niño, ofreciéndole la posibilidad de continuar su desarrollo expresivo. Asimismo, compartir experiencias y ampliar las oportunidades de conocer y transformar lo que le rodea, mediante la exploración de los medios, por medio de los cuales, el menor, produce sonidos: con su cuerpo, los objetos y el entorno.

La expresión sonora 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. (Gómez, et al., 1989: 17).

En la ejecución concreta de actividades, algunos educadores musicales coinciden en que la influencia de una didáctica musical se ve reflejada en:<sup>4</sup>

- Genera hábitos de atención.
- Reacciona corporalmente a estímulos sonoros diversos con movimientos libres o dirigidos, favoreciendo la expresión corporal, tanto individual como grupal.
- Se ubica en el tiempo y en el espacio.
- Estimula su lateralidad.
- Desarrolla su coordinación motora gruesa y fina.
- Agudiza su sensibilidad auditiva y se convierte en oyente participativo.
- Logra hábitos de respiración y buena postura.
- Desarrolla su lenguaje memoria y buena dicción.
- Integra varias de sus capacidades cuando realiza una ejecución musical.
- Despierta su creatividad e imaginación.
- Realiza creaciones propias con los elementos musicales que aprende.
- Es un protagonista activo en la construcción de su aprendizaje.
- Fortalece el sentimiento de identidad Nacional a través de cantos patrios, coplas, cantos tradicionales, rondas y cantos infantiles.
- Despierta su apreciación hacia el disfrute de la música.
- Manifiesta actitudes de aceptación, convivencia y responsabilidad en sus actividades escolares.

---

<sup>4</sup> Gómez, Reyes Irma, et al., "Educación Musical en la Escuela Primaria. Una alternativa". Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Música Infantil, 1989, p.18.

Es palpable que la enseñanza de la música se traduce en elemento integrador de las demás áreas programáticas, facilitando el acceso del niño a los contenidos y simultáneamente, proporcionando al docente una nueva alternativa para orientar, complementar y enriquecer su tarea educativa.

En la práctica profesional realizada, sobre todo en los últimos dos años (94 - 96), la introducción de la música como recurso didáctico sistematizado e instrumentado en un ambiente preparado engarzado, como parte sustantiva, al programa oficial vigente, coadyuvó al potencial infantil en desarrollo, favoreciendo las capacidades que surgen en las diferentes etapa o período y facilitado la utilización de habilidades recién adquiridas.

La propuesta de Música y Movimiento, dentro de la práctica profesional desarrollada, se planteó como metas:

- Propiciar la distribución simétrica de sonidos en el tiempo y en el espacio.
- Favorecer la precisión de movimientos, a través del conocimiento de la imagen corporal y la utilización de los ejes corporales respetando las leyes de desarrollo.
- Ejercitar el aparato fonoarticulador y con ello la expresión verbal.
- Incrementar las habilidades de convivencia y participación social espontánea.
- Acrecentar la sensibilidad auditiva.

Los beneficios o aportaciones que en la práctica se observaron con la aplicación del Programa de Música y Movimiento, cristalizaron principalmente en el desarrollo del niño, lo cual se reflejó en la evolución de las situaciones educativas propiciadas por los agentes educativos, quienes, a su vez, al dosificarse su intervención directa y responsabilidad total en los tiempos destinados al proceso, modificaron en cierta medida (no todos, ni radicalmente) su actitud frente al niño, esto definitivamente incrementó la comunicación y coadyuvó a optimizar el proceso interactivo.

La didáctica musical, a nivel preescolar, ofrece al niño la posibilidad de: percibir el mundo sonoro en el que se encuentra inserto y actuar dentro de él; desarrollando su capacidad de atención, concentración y organización temporoespacial; fomentando actividades cooperativas a través de diversas formas de comunicación (verbal, gestual,

corporal) niño - niño y adulto - niño y fortaleciendo su sentido de autoestima e independencia; estos aspectos suponen acciones, externas e internas, ya sea percibidas por el niño en los primeros meses de vida o ejecutadas por él, cuando ha logrado la capacidad de integrarse a los juegos, actividad volitiva y placentera, que le permite actuar sobre las cosas que están espacial y temporalmente presentes y apropiarse del espacio al recorrerlo con movimientos amplios y libres.

- *El juego - trabajo dentro del proceso música y movimiento.*

"El juego es el trabajo del niño",... el juego constituye un medio natural y necesario para la internalización de valores, tensiones, intereses e inhibiciones, y para la construcción de conceptos y relaciones. El desarrollo social del niño se estimula por medio del juego, el cual es un medio para descubrir la propia identidad individual, para relacionarse con los demás, para comprender otros puntos de vista, para aprender a usar símbolos en el pensamiento, y para internalizar las normas de la sociedad mediante la imitación de los roles y las situaciones de los adultos. ( Stevens y King, 1991: 26).

Lo importante y trascendental de una situación educativa es el proceso que se vive mientras se lleva a cabo la experiencia de aprendizaje, la interacción entre los involucrados niño - niño, adulto - niño, niño - ambiente propician tanto la socialización como el conocimiento y manejo del medio en que ocurre. Esto no quiere decir que no importe el contenido del programa; definitivamente será indispensable para la adquisición de habilidades musicales, pero en realidad lo que importa es el proceso mediante el cual el niño aprende la música y al mismo tiempo desarrolla otras habilidades que fortalecerán la formación de una personalidad equilibrada y armónica.

Las actividades musicales recurren al juego como modalidad de acción: al juego - trabajo y al juego - creación. sus reglas se emplean como elementos fundamentales en los procesos de adquisición de conocimientos y de creación que realiza el niño, beneficiando su formación general.

El juego, además de propiciar el desarrollo individual, es un medio para la socialización, ya que el niño aprende a comunicarse con los demás, a establecer y respetar las reglas, a aceptar éxitos y fracasos, a convivir, compartir y respetar. La realidad y la fantasía se entrelazan en el juego. Mediante la actividad lúdica el niño libera tensiones, sueña, crea, externa sus pensamientos, manifiesta su curiosidad, resuelve problemas y aprende. (Alonso, 1985: 42).

Las actividades de tipo lúdico creativo, ayudan al niño en el proceso de socialización al plantear una serie de problemas que deben ser resueltos y, que al estar en el marco de sus propias reglas le facilitan su solución, le permiten canalizar la ansiedad y adquirir habilidades psicomotrices, perceptuales y sociales. Además, por medio del juego el niño

comprende y acepta de una manera más significativa el concepto y la necesidad de la disciplina, elemento fundamental para el desarrollo armónico de la personalidad.

La teoría de Piaget, sostiene la relevancia del juego como medio principal por medio del cual los niños adquieren y construyen el conocimiento.

Los juegos de la primera infancia allanan el camino para que el niño desarrolle la reversibilidad de su pensamiento, característico de la etapa de las operaciones mentales \_ en términos de Piaget \_ sobre todo en los juegos musicales o rondas infantiles, donde se intercambian los papeles de los distintos personajes o del director y el coro. ( Stevens y King, 1991: 27).

Los juegos tradicionales son de gran utilidad, pues cumplen con una doble función, una es la de vincular al menor con las tradiciones culturales y la otra mantener la cohesión e identidad propia de los diferentes grupos humanos.

Para el trabajo desarrollado, el juego: representó el medio de comunicación (verbal y corporal) para disfrutar de la acción, agudizó la sensibilidad de los menores para la interpretación de mensajes musicales e incrementó su capacidad de socialización. La selección de los juegos aplicados, giró en torno a variantes: rítmicas, de expresión corporal libre y dinámica, de lenguaje y auditivas

Cabe resaltar, la inagotable diversidad de acepciones que se le pueden otorgar a un mismo juego, apoyados en la imaginación y la creatividad de los niños en sus diferentes etapas madurativas.

- *El adulto, como integrante en el proceso música y movimiento.*

El quehacer pedagógico del educador trasciende más allá de la conducción del niño en el proceso de adquisición de conceptos señalados en un contenido programático, puesto que lo guía hacia el conocimiento de sí mismo, del objeto y de los seres que lo rodean. El niño en edad preescolar aprende el mundo a partir de su cuerpo y del movimiento del mismo porque es el primer medio de que dispone para establecer el contacto y la comunicación con su entorno; es por ello que en su proceso educativo debe confrontar experiencias significativas que le permitan transferirlas a otras situaciones y generar todas las posibilidades de adquisición autónoma de aprendizaje. (Sefchovich y Waisburd, 1992: 5).

El agente educativo, guía o coordinador al sostener una comunicación permanente y directa, desde un gesto hasta respuestas verbales, propicia intercambios substanciales de información permitiéndole al menor la posibilidad de construir y reconstruir aprendizajes significativos y trascendentales.

Para la aplicación de una didáctica musical, la personalidad del docente representa un papel trascendente, tal vez más importante que la metodología y el contenido, pues los

resultados del proceso dependen de la forma en que oriente las actividades y despierte el interés de los niños. Se requiere, además, que el docente sienta el mensaje musical que pretende comunicar, conocimientos psicopedagógicos y ciertas cualidades como: entonación, musicalidad y oído musical, también conocimiento de la teoría y cultura musical y cierto dominio de algún instrumento.

En este nivel educativo, el coordinador no va a enseñar cómo se canta, cómo se toca o interpreta, porque no va a imponer la imitación o la copia al niño, por el contrario, el coordinador va a ser un impulsor y propiciará estímulos suficientes para que el niño, en un ambiente de libertad, utilice todas sus posibilidades, recursos y funciones.

En una actividad musical el niño tiene la oportunidad de interactuar con adultos que no son sus padres, por tanto, el adulto pasa a ser una autoridad racional, aceptable, alegre; es quien marca los límites pero al mismo tiempo crea un ambiente de libertad, proporciona los medios y conduce al niño marcando los puntos de referencia para permitir la experimentación y la creación de algo nuevo.

Las experiencias que vive el niño en forma libre y placentera ocurren cuando se cuenta con: un espacio o ambiente preparado que posibilite los desplazamientos amplios, una distribución de material no dañino y a su alcance, una interacción dinámica entre todos los participantes, que dé como resultado la transformación del medio y de su propia conducta. El éxito o fracaso, en la realización de actividades, estará determinado por la actitud del coordinador, pues, es condición que ésta sea afectiva en virtud de que las emociones y los sentimientos son la sustancia de la comunicación con los niños.

Considerando que el aprendizaje se concibe como el resultado de la interacción entre el niño y el medio que lo rodea y que es un proceso activo mediante el cual se construye el conocimiento, se hace necesario enfocar nuestra atención en la relación agente educativo – niño, ésta debe ser de respeto, de cooperación, con reglas de mutuo acuerdo. Al respecto, Piaget concibe el desarrollo moral e intelectual como una combinación de cuatro elementos:

- a) La maduración del sistema nervioso
- b) La experiencia que supone la interacción con el mundo físico, la actividad la acción.
- c) La transmisión social, el cuidado y la educación que influyen en la experiencia del individuo

d) El equilibrio, es decir, la autorregulación.

El último elemento es central en su teoría, la cual considera al desarrollo como un progresivo proceso de equilibrio, siempre de menor a mayor. (Alonso, 1985: 13).

El afecto ha sido considerado como la principal necesidad psicológica del niño, de su satisfacción dependerá el desarrollo de un sentido de seguridad y autoconfianza, así como del establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias. El adulto, sensible es capaz de detectar dicha necesidad y definir la respuesta idónea fortaleciendo no sólo un desarrollo moral sino también intelectual.

### **3.2. *Elaboración del Programa en Áreas de Trabajo.***

Con la educación del propio cuerpo, en relación consigo mismo y con el mundo exterior, no solo se consiguen 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 tales como la sensación, la percepción, la representación, la memoria, la atención, el razonamiento, la orientación, la simbolización y el lenguaje. Indirectamente se estimula el desarrollo afectivo, cognitivo, social y del lenguaje. (Suárez, 1997: 46).

A la luz interpretativa del cuerpo como unidad, es obvio que no podemos fragmentar las capacidades innatas y las tendencias madurativas de otras funciones que se estimulan, optimizando su evolución en forma simultánea al establecerse la interacción con el medio y con otros.

La educación del movimiento puede ser de gran apoyo en el desarrollo de otras funciones psicológicas, como ejemplo de ellas se señala: (Silva y Ortiz, 1996: 161, 162).

- a) Percepción visual.
- b) Percepción auditiva.
- c) Lenguaje.
- d) Asociación.
- e) Imaginación.
- f) Procesos del pensamiento.
- g) Movimiento creativo.
- h) Habilidades escolares.
- i) Desarrollo social y emocional.

El programa de música y movimiento comprende la educación del movimiento rítmico; del movimiento global grueso, de la expresión corporal tanto dinámica explosiva como organizada; de la producción sonora vocal e instrumental, plasmada en el canto y el acompañamiento con percusiones rítmicas; de la discriminación auditiva traducida en la interpretación de mensajes musicales.

Procurando, siempre un equilibrio armónico en la distribución y graduación de actividades, en la designación del tiempo necesario para la ejecución de las mismas, en la selección de materiales y música propicia para el logro de la metas pueden abarcarse en una sola sesión, las variantes del programa, ya sea en conjunto o combinadas.

Es recomendable un intervalo de 30 minutos para los niños de 3:0 a 6.0 años, tiempo suficiente para mantener alerta su atención sin llegar al agotamiento y para los pequeños de 2.0 a 3.0 años, 15 minutos son suficientes, quedando abierta la posibilidad de variar actividad, suspenderla o incrementarla de acuerdo a las necesidades del momento.

Para lograr las metas planteadas debemos respetar una secuencia repetida de ejercicios que le permitan al niño interiorizar rutinas de inicio (calentamiento) y cierre (relajación) de cada una de las sesiones, el grado de intensidad que logren éstas varía de acuerdo a la dinámica grupal obtenida. También hay que considerar: edad de los niños, interés por lo propuesto, número de niños por grupo, apoyos asistenciales, tipo de material a emplear y reglas de juego a respetar.

El horario de atención por grupo se ajusta a la distribución grupal por estrato de edad: del grupo maternal A, de 1.7 años, al preescolares 3B, 5.7 años, cumplidos al 2 de septiembre. El grupo lactante C, se incorpora al trabajo en cuanto todos logran la marcha sin apoyo, con un horario flexible.

Grupo	Edad al 7 de sept.	Horario de sesiones	Horario de alimentación
Maternal A	1.7 a 1.11	9:15 a 9:30	Mismo
Maternal B1	2.0 a 2.6	9:30 a 9:45	Mismo
Maternal B2	2.7 a 2.11	9:45 a 10:00	Mismo
Maternal C1	3.0 a 3.6	10:00 a 10:30	9:00 a 9:30 y de 13:00 a 13:30
Maternal C2	3.7 a 3.11	10:30 a 11:00	Mismo
Preescolar 1°	4.0 a 4.6	11:00 a 11:30	Mismo
Preescolar 2°	4.7 a 4.11	11:30 a 12:00	Mismo
Preescolar 3° A	5.0 a 5.6	12:00 a 12:30	Mismo
Preescolar 3° B	5.7 a 5.11	12:30 a 13:00	Mismo

Administrativamente, los horarios contemplaron las necesidades de atención diaria de 10 grupos y de los horarios establecidos de otros servicios como: la ingestión de alimentos, actividades de higiene dental y revisión médica.

Los módulos en que se dividió son funcionales y complementarios, manteniendo una sincronía y enlace en las metas propuestas; cabe señalar que cada uno por sí solo guarda una congruencia interna obteniendo, al final de cada ciclo escolar, las metas contempladas para su éxito en particular y en correlación con los otros.

Los módulos quedaron agrupados de la siguiente forma:

- Educación del movimiento rítmico. Rítmica.
- Educación del movimiento dinámico/organizado. Psicomotricidad.
- Educación de la expresión sonora vocal e instrumental. Canto.
- Educación de la apreciación musical. Expresión corporal.
- Educación auditiva. Audición.

Cada uno de los cinco módulos, comprende ocho unidades de trabajo, en grado de dificultad progresivo, Cada unidad queda estructurada por cuatro sesiones, que cumplen con los objetivos por unidad, consistentes en secuencia de actividades eslabonadas que fortalecen o refuerzan las experiencias de aprendizaje. La novena unidad es complementaria, se elabora con apoyo de las responsables de grupo, con el fin de propiciar en el niño el logro de experiencias difíciles.

La propuesta de trabajo es flexible ya que el programa contempla, el desarrollo de actividades festivas tradicionales (fiestas patrias y navideñas, festivales y clausuras), de tal modo que cada tres meses o tres unidades se destina un tiempo para tales actividades. En total el número de sesiones aplicadas es de ciento ochenta, que, sumado a los preparativos de eventos especiales, cubren el período escolar que fija la Secretaría de Educación Pública.

Cada módulo aprovecha de distinta forma las necesidades y características personales de los niños, tales como: su necesidad de movimiento, el placer de emitir y repetir sonidos, el deseo de contacto físico, el enriquecimiento de sus ideas y vocabulario, el gozar de los juegos en libertad y el imitar cuanto ve y escucha a su alrededor.

- **Educación del movimiento rítmico. Rítmica**

**RITMO.** (Del griego *rhythmos*, de *rhéo*, fluir). En general, estructura temporal de una serie de cambios. Proporción guardada entre los tiempos de los distintos movimientos musicales. (Pedag.) Cada individuo tiene un ritmo propio, *tempo*, que depende, a la vez, de su temperamento y de su educación. El aprendizaje del ritmo comienza en el momento del nacimiento, con la lactancia a intervalos regulares (tres horas) hasta llegar a las tres comidas; todas nuestras actividades están reguladas: escuela, trabajo, pasatiempos, lo cual da a nuestra existencia un estilo particular. Todo momento vital es rítmico y discontinuo. (Diccionario, 1983: 1262).

Antes de que el niño comience a hacer uso del lenguaje existe una fase preverbal formada por estructuras sonoro rítmicas llamados protoritmos que consisten en la producción de sonidos guturales que el bebé emite a través del llanto, balbuceos o sonidos explosivos, la repetición constante de estas estructuras favorece el desarrollo auditivo del bebé. Los protoritmos de la expresión vocal son estructuras motoras que dan forma a la red rítmica primaria natural del ser humano.

Después de los seis meses el bebé puede emitir respuestas de tipo musical dependiendo de los estímulos que le brinde el medio ambiente. A partir de los ocho meses demuestra mayor interés por imitar y jugar con los sonidos: habla con los objetos que le rodean, presta atención a lo que se le dice y hay coordinación ojo - mano hacia el sonido, es decir, se inclina por el golpeteo pertinaz de un objeto en una misma frecuencia de repetición. El impulso de golpear es fisiológico pero a medida que crece lo hace para producir sonidos, dicha exploración sonora lo lleva a sus primeros intentos musicales.

De 0 a tres años los niños reciben los sonidos en forma sensorial, la calidad de éstos determina las respuestas motrices, por tanto, es importante hacer llegar a los niños estímulos sonoros que favorezcan su audición y su emisión sonora vocal. Las actividades rítmicas pueden integrarse a todas las rutinas de trabajo del menor, pues cualquier ejecución motora que realiza requiere de un tiempo y un ritmo, lo importante es enriquecerlas progresivamente.

Posterior a los tres años, la integración y distribución simétrica de sonidos, permite al niño su ubicación corporal en un tiempo, a un ritmo y en un espacio específico. Es importante, hacer conciente al menor de su propio ritmo vital (respirar, palpar, deglutir, caminar, saltar, correr), posteriormente, ejecutar las mismas acciones alterando su frecuencia e intensidad al seguir intervalos rítmicos distintos, para que, finalmente logre diferenciar entre sonidos y ritmos producidos por distintos cuerpos.

Metodológicamente, para la integración rítmica, se trabajó la aportación hecha por el músico y pedagogo alemán Carl Orff, empleando al cuerpo como instrumento de percusión, capaz de producir variadas combinaciones de timbres: al dar golpes con los pies contra el suelo y con las manos sobre los muslos, dar distintos tipos de palmadas, así como chasquear los dedos.

Las percusiones corporales, respetan la métrica del lenguaje y su fonética, se ejecutan con la lectura de ilustraciones (animales, juguetes, frutas y verduras) de elementos familiares para los niños, repetición de nombres propios y de objetos, así como el aprendizaje de cantos, rimas, adivinanzas, trabalenguas y palíndromos.

Para este juego de lectura de ilustraciones, el coordinador o guía debe ser breve y muy claro en su pronunciación, emisión y dicción, y en ciertos casos hasta exagerado en la modulación. Los niños imitan un modelo guía, a través del juego de eco, reproduciendo movimientos de las manos y los pies, en velocidad e intensidad equivalentes al valor silábico que da la estructura al texto.

Para el acompañamiento musical se empleó parte del variado instrumental didáctico que Orff propuso como: Xilófono soprano, Carillón, Tumbales, Metalófonos y Panderos afinables. Asimismo, se utilizó una variedad de instrumentos de percusión didácticos: triángulos, tambores, tecomates, claves, panderos, castañuelas, paleta de rintintines, platillos, bongós, maracas, huesos de fraile, tabachines, cascabeles, güiros y campanas. Dicho acompañamiento explota al máximo las cualidades temperamentales del menor para la ejecución instrumental, así como, su creatividad e improvisación.

En cuanto a la lectura y escritura musical se recurrió a Zoltán Kodály (1882 – 1967), utilizando su nomenclatura basada en las actividades motrices fundamentales del menor (caminar, marchar, correr, saltar y valsear), equivalentes a desplazamientos corporales que marcan con pisada los ritmos básicos (voy, marchó, ligerito, salto y rápido) al seguir un instrumento guía.

“El objetivo del método Kodály es que, así como el niño aprende a hablar, leer y escribir el idioma materno, aprenda, de la misma manera, la música. Es por eso que comenzamos con la canción folklórica, que es el idioma materno de cada pueblo.” (Gábor y Carrasco, 1984: 13).

### Nomenclatura Zoltán Kodály.

Nombre de la figura	Escritura tradicional	Sílaba rítmica	Escritura Kodály	Actividad motriz
Negra o ¼		Ta		Voy = caminar normal, sin prisa
Corchea o 1/8		Ti - ti		Marcho = marchar, pisada fuerte
Doble corchea o 1/16		Ti - ri - ti - ri		Ligerito = correr en puntas suavemente
Combinación de 1/8 y 1/16		Tim - ri		Saaito = saltar alternando piernas
Tresillo		Tri - o - la		Rápido = valsear pisada completa
Silencio ¼		Sh		Abrir y cerrar un puño respetando el tiempo
Silencio 1/8		St		Formar pinza con los dedos y salpicar

La culminación de este trabajo se refleja en ensambles musicales, acompañamientos y bandas orquestales, donde todos los niños pulsan un instrumento y tocan diferentes ritmos, leyendo partituras en barra y entonando cantos, didácticos que se apoyen en elementos propios de nuestra cultura.

Conforme el niño va estando en posibilidad de estudiar otras lenguas, así lo estará también para estudiar canciones folklóricas de otros países. La posición es clara, se conduce al niño con los principios del folklore nativo al de otros países; más adelante a las obras artísticas de compositores nacionales y, posteriormente de los internacionales. (Gábor y Carrasco, 1984: 13).

También, se retomó de Kodály, el empleo de las manos para trazar contornos melódicos, marcar las frases y para las señales de mano y de mano - brazo que acompañan las sílabas del solfeo relativo. El solfeo se introduce, presentando la escala tonal con apoyo de nombres de muñecos y una escalera en donde se ubica a cada uno de ellos. Por ejemplo: al tono natural Do le corresponde el primer nivel de la escalera y es representado por una muñeca cuyo nombre inicie con la sílaba, por ejemplo: Dorotea, Re - René, así sucesivamente hasta llegar al tono más alto de la escala, Si - Simón, a quien corresponde obviamente el nivel más alto de la escalera.

Este trabajo se realizó únicamente con los niños mayores (de 4.0 a 6.0 años) debido a la complejidad que representa entonar un canto, pulsar un instrumento y leer una partitura. Continuando con las recomendaciones hechas por Orff, en cuanto a trabajar la escala pentafona y los cantos tradicionales, es decir, en la tercera menor descendente: Sol - Mi;

después La - Sol - Mi; La - Sol - Mi - Do y finalmente La - Sol - Mi - Re - Do. A los niños menores (de 2.0 a 4.0 años), les corresponden escenificaciones y/o representación de cuentos musicalizados.

- **Educación del movimiento dinámica/organizado. Psicomotricidad.**

**PSICOMOTRICIDAD.** (Psic., Pedag.) Este término hace referencia al dominio de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto comporta o precisa un control coordinado de los elementos responsables. La psicomotricidad conlleva en la mayoría de los casos una actividad volitiva, intencional. Progresa a medida que el niño madura física y psíquicamente, según unas etapas predecibles, normativas. Así, del carácter rudimentario que adquiere en el recién nacido (durante el período fetal los movimientos son reflejos), debido a su inmadurez tanto neurológica como corporal, se pasa al dominio de los movimientos diferenciados, en los que interviene un amplio espectro muscular (andar, saltar...) y, finalmente, a la utilización de músculos específicos, que implica un elevado grado de coordinación. Por último, estos movimientos coordinados se adaptan a las necesidades espaciotemporales que el niño capta gracias a su propia imagen corporal. (Diccionario, 1983: 1208-1209).

Ya desde el vientre materno, los cambios de posición que efectúa el bebé, muestran experiencias de movimiento que reflejan las características de su desarrollo. Cuando el niño nace, da inicio su actividad motriz, las acciones directas que el niño establece con los objetos que constituyen su entorno vital le permiten el reconocimiento de su propio cuerpo.

En los niños, la exploración de las propias posibilidades corporales y la adquisición de habilidades, lo mantienen en constante movimiento, conducta que le lleva a integrar su esquema corporal.

Dicho esquema se integra con impresiones: interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas, es decir, con la información de las vísceras, de la posición corporal (músculos, tendones, ligamentos y articulaciones), Kinestésicas y percepciones de la sensibilidad de la piel (tacto, dolor, presión, temperatura, etcétera). Por lo que, para moverse, es necesario conocer el cuerpo y en la medida que el sujeto se mueve, integra su esquema corporal. (Zapata, 1995: 59).

El cuerpo, representa la presencia del niño en el medio, a través de él los menores establecen relaciones (afectivas y sociales), se comunican, interactúan e integran paulatina y progresivamente: la realidad, a los otros, los objetos, el espacio y el tiempo. En los primeros años de vida (etapa sensoriomotriz) los contactos que establecen los niños son de ejecución directa, de acción concreta; posteriormente (etapa preoperacional) logra interiorizar acciones que lo llevan a la representación e imitación.

Es importante resaltar, que la estimulación recibida por el pequeño desde el nacimiento, es determinante para la maduración, diálogo tónico, movimiento y acción, por ello es imprescindible: tanto la manipulación de objetos, como la vivencia física del espacio

y del tiempo a través de: desplazamientos, movilización física global y parcial, la interacción con otros niños, sin perder de vista sus posibilidades y limitaciones motrices.

Una forma de lograr tal desempeño es despertar su interés enfrentándolo a retos, a problemas de ejecución motriz que requieren de la participación activa para ser solucionados, así, los menores adquieren seguridad, confianza y disfrutan de las actividades cuando logran resolver situaciones motrices concretas. Las vivencias motrices que experimenta, implican juegos que le permitan conocer su cuerpo y ejercitarlo dinámicamente, para su logro es necesario contar con materiales diversos y espacios adecuados.

La gama de ejercicios parte de la exploración del propio cuerpo y del espacio que lo rodea, y desarrolla paralelamente la percepción, la atención y la educación social y el lenguaje que acompaña la acción. Los recursos del maestro deben ser múltiples: tanto la motivación y la estimulación, como los objetos de la realidad o de la imaginación. La música es uno de los recursos más completos: influye en el movimiento, la percepción auditiva, la atención, la memoria. (Durivage, 1987: 40).

Para la selección y distribución de actividades relacionadas con la organización del esquema corporal, retomé la propuesta hecha por Durivage en torno a los aspectos principales de la psicomotricidad.

Aspectos generales y particulares de la psicomotricidad (Durivage, 1987: 30).

<b>PERCEPCIÓN</b>	Percepción visual
	Percepción táctil
	Percepción auditiva
<b>MOTRICIDAD</b>	Movimientos locomotores
	Control Postural
	Coordinación dinámica
	Disociación
	Coordinación visomotriz
<b>ESQUEMA CORPORAL</b>	Motricidad fina
	Imitación
	Exploración
	Nociones corporales
	Utilización
	Creación

<b>LA TIENDA</b>	Diferenciación Global
	Orientación de su propio cuerpo Orientación corporal proyectada
<b>ESPACIO</b>	Adaptación espacial
	Nociones espaciales
	Orientación espacial
	Espacio gráfico
<b>TIEMPO - RITMO</b>	Estructuración espacial
	Regularización del movimiento
	Adaptación a un ritmo
	Repetición de un ritmo
	Nociones temporales
	Orientación temporal
	Estructuración temporal

Cabe señalar que, aunque el diseño de actividades se apejó a cada uno de estos aspectos, en las ejecuciones motrices desarrolladas se manejó al cuerpo como unidad y totalidad, considerando reiteradamente las diferencias individuales determinadas por la historia personal y las relaciones establecidas entre el niño y su medio.

Asimismo, se tomaron en cuenta las habilidades físicas básicas: fuerza, resistencia, agilidad, velocidad, flexibilidad, coordinación y equilibrio; cada niño establece sus límites y posibilidades físicas al arriesgar más de lo planteado, como al replegarse cuando siente inseguridad, en cuyo caso, se le brinda el apoyo necesario hasta lograr un dominio corporal en la experiencia.

Rendimiento Físico (habilidades físicas). (SEP, 1988: 21, 22).

CONTENIDOS ESPECÍFICOS	ELEMENTOS	COMPONENTES
AGILIDAD	Manejo de varias articulaciones y segmentos con precisión	Manejo de su centro de gravedad en los cambios de posición. Cambio de ritmo y velocidad.
COORDINACION	Movimientos finos y gruesos	Movimientos en los que intervienen grandes masas musculares. Movimientos oculo-manuales. Movimientos oculo-pediales.
EQUILIBRIO	Dinámico y Estático	Cambio en la base de sustentación. Lugar del Centro de Gravedad. Cambio en la velocidad y ritmo de acción. Duración de ejecución.

FUERZA	Estática Dinámica Explosiva	Peso corporal y/o implemento. Duración de acción. Velocidad de ejecución. Distancia o altura de saltos, lanzamientos y desplazamientos.
RESISTENCIA	Aeróbica Anaeróbica	Acciones de grandes masas musculares durante un tiempo prolongado. Acciones fatigantes en un período de cierta duración.
VELOCIDAD	Velocidad de arranque o de acción. Velocidad pura o de desplazamiento.	Tiempo mínimo necesario para obtener una reacción. Espacio o distancia que se recorre en una unidad de tiempo.

A las diferentes etapas de desarrollo corresponden, ciertas habilidades físicas, como también el grado de dificultad de su aplicación. Aunque una misma actividad sea presentada a todos los niños, se respeta un orden progresivo para su logro, es decir, la actividad puede ser repetida tantas veces sea necesario, en distintos momentos, a fin de que los menores establezcan cierto equilibrio corporal para su ejecución. Lo anterior no implica que necesariamente, tenga que repetirse una misma actividad, por el contrario, se aplica algún otro juego que cumpla con los requisitos para alcanzar las metas.

Finalmente, existen actividades permanentes que constantemente deben trabajarse, para disminuir el gasto de energía y mejorar el rendimiento físico: equilibrio postural, respiración y relajación; la conciencia que se logre de estas acciones permitirán al niño su control postural y la autorregulación.

**Postura:** Siendo producto de coordinaciones muy específicas de los impulsos nerviosos procedentes de los ojos, del laberinto del oído interno y de las terminaciones nerviosas propioceptivas situadas en los músculos, articulaciones y tendones, la postura debe ser corregida en el momento que la situación lo requiera.

**Respiración:** Implica la entrada y salida de aire a los pulmones, acompañada de la elevación y dispersión de la caja torácica. Al igual que la anterior, es aplicable en los momentos que así lo demanden, procurando hacer consciente la importancia de la acción.

**Relajación:** Disminuye el gasto calórico y la tensión nerviosa, retrasando la fatiga, contribuye, a que el niño, adquiera conocimiento de su propio cuerpo y sus funciones,

como también, a mejorar sus relaciones interpersonales. Se aplica generalmente, para restablecer el equilibrio corporal al finalizar la ejercitación.

Es importante, usar ropa cómoda en la realización de actividades para obtener una mejor circulación, respiración y movilización corporal, además, de preferencia se debe trabajar con los pies descalzos para que el niño explore y explote sus habilidades físicas reales.

- *Educación de la expresión sonora vocal e instrumental. Canto.*

**CANTO.** Su práctica aumenta el control sobre las cuerdas vocales y la respiración, fomenta el sentido del ritmo y colabora en el desarrollo de las estructuras temporales y percepción del tiempo.

El profesor de canto debe poseer sentido rítmico, entonación y oído musical. Dada la importancia de la imitación en el aprendizaje del canto, el profesor debe ser fácil modelo de imitación, de seguimiento y acompañamiento.

Es recomendable que la postura durante el canto sea cómoda, de pie, con la espalda derecha. Conviene dar agilidad a los ensayos, corregir los errores inmediatamente y, si es posible, acompañar las canciones con instrumentos musicales. Una vez aprendidos los principios básicos del canto, conviene iniciar a los alumnos en el canto grupal a dos o más voces (coro). (Diccionario, 1983: 217).

En los primeros meses de vida debemos brindarle al bebé la oportunidad de escuchar canciones de cuna breves simples y elementales, repetitivas, juegos digitales, juegos de nana, balanceos, laleos, tarareos y silabeos que ayudan a ejercitar el movimiento de la lengua con mayor precisión y agilidad. Estas opciones, propiciarán que después de los seis meses el bebé tenga mayor soltura y facilidad al hablar y cantar y pueda emitir respuestas de tipo musical como resultado de los estímulos brindados.

A partir de los ocho meses demuestra mayor interés por reproducir los sonidos, repite todo lo que escucha en su medio ambiente, ruidos, gritos, onomatopeyas. Mientras el pequeño ubica su procedencia, es posible explotar dichas experiencias, pues a través de ellas aprende a controlar su respiración y mejora su dicción.

De uno a tres años, es capaz de entonar silabeando antes de emitir un lenguaje estructurado, va a imitar la fonética de los cantos y a reproducir frases rítmicas, de aquí la importancia del qué y cómo se le cante. Las primeras experiencias sonoras son en sí mismas movimiento y cuando se ligan a experiencias agradables (canto en grupo, ejecución de instrumental de percusión o el juego) su aprendizaje es exitoso.

El canto a esta edad es el alma de la actividad musical, generalmente va acompañado de una respuesta motriz, lo que siempre ha de contemplarse es que, a temprana edad, es más importante despertar en el niño la sensibilidad afectiva hacia la música dejando que la perfección técnica madure gradualmente con la práctica. Por otra parte, no menos importante, el lenguaje del niño pequeño es un canto y la transición del canto al lenguaje es llevada con naturalidad.

El lenguaje hablado, a través de rimas, adivinanzas, refranes o simples palabras repetidas tiene gran utilidad en la actividad musical ya que puede emplearse para: mejorar la dicción del lenguaje, para interiorizarlo y expresar su ritmo a través de cualquier instrumento, para funcionar como auxiliar dentro de la organización por equipos con ostinatos, para socializar influyendo notoriamente en el estado de ánimo, para ampliar su vocabulario y, ante todo, para fortalecer su capacidad respiratoria.

Es importante realizar una labor cuidadosa en la atención de la voz. Al niño es difícil hacerle notar donde se encuentran todos los elementos corporales que están en función durante el proceso respiratorio y más aún la ubicación de los resonadores o del diafragma, pero la facilidad estriba en utilizar lo que él mismo nos prodiga a manos llenas su imaginación. El representar acciones o mejor dicho, al convertirse él mismo en esas acciones, nos allana el camino haciéndole sentir esos puntos por medio de juegos.

En todo momento hay que tener control del matiz con el que se emiten los sonidos, pues es preferible el canto suave, de buena sonoridad que esté respaldado en los ejercicios respiratorios. La práctica destinada a preparar la voz para cantar ha de ser muy breve, pues el canto en sí debe encerrar en sus elementos la posibilidad de enseñar a cantar. La relajación es parte vital para esta actividad, pues aunque el canto se presente como una manifestación espontánea, la precisión de la entonación, dicción o rítmica, pueden desencadenar momentos de tensión, originando resultados opuestos.

Para que un canto sea propio para los pequeños, debemos observar su longitud, de cuatro a ocho versos; la línea interválica: conjuntos o saltos aislados de tercera menor o; contenido verbal: dentro del campo de sus intereses; y estructura musical: con motivos melódicos y rítmicos parecidos o iguales. Los pequeños gozan plenamente con la repetición

y con el movimiento constante, una canción muy elaborada o con mímica muy variada concentrará al menor en ello perdiéndose la calidad en la continuidad y entonación.

También debemos tener claro su utilidad: para jugar, improvisar, para mejorar la calidad de la emisión sonora y conjuntarla con instrumentos didácticos; el ámbito armónico puede ser cualquiera siempre y cuando estén claros los puntos de apoyo.

Para seleccionar los cantos, el educador debe contar con un repertorio amplio que le permita dar diversidad a la dinámica:

Para los menores de 2.0 a 3.0 años. Se introducen primeramente sonidos repetitivos: tarareos, y ejercicios linguales. Se pueden acompañar, de un sin fin, de acciones imaginarias como: inflar y desinflar un globo, manejar una motocicleta, volar como avión, trotar como caballo o cortar leña. Puede ser, que el educador, cante y después tararee la melodía, propiciando la imitación.

De 3.0 a 4.0 años. Los cantos de nana sirven para que el niño realice acciones específicas por sí mismo o apoyado por el adulto (por ejemplo: Tengo manita, Pon, pon tata, Aserrín aserran, Sana, sana): Se eligen cantos de cuatro versos que contengan frases repetidas y silabeos, asimismo, que inviten a la acción propuesta por el mismo. Por ejemplo:

DOS RANITAS. (Rivas García de Núñez et al., 1982: 95)

(3a. menor: sol - mi). Ma. Lourdes Castañeda

Dos ranitas tengo, plop, plop, plop.

Brincan, corren, saltan, plop, plop, plop.

Cantan muy alegres, plop, plop, plop.

Dos ranitas tengo, plop, plop, plop.

De 4.0 a 5.0 años, las posibilidades para cantar se amplían, los cantos son más extensos, se pueden incluir rondas, rimas de contar, versos de palmadas, juegos cantados y de diálogo. Es recomendable retomar los cantos y juegos tradicionales, pues corresponden al contexto de los niños, hay que cambiarlos y repetirlos en cuanto los niños lo demanden o cuando se hayan agotado todas sus posibilidades

De 5.0 a 6.0 años, es posible cualquier modalidad de canto, la memoria de aprendizaje les permite retenerlos con mayor facilidad. La dificultad consiste en realizar

cantos a dos o tres voces, en canon o incluso, entonar dos o tres distintos cantos sin perder la melodía. Se propicia la espontaneidad de los niños en la participación musical, al entonar cantos en sus propias versiones o creados por ellos. Lo importante es no perder la entonación y la métrica del lenguaje.

Cuando un canto, ya se maneja con fluidez, es el momento de introducir el acompañamiento instrumental, coros, coreografías y vestuarios, llevarlos a partitura y al solfeo. Esta parte sólo se realiza con los niños grandes, pues por su etapa de desarrollo, están listos para la lectura y escritura musical.

En el acompañamiento instrumental, únicamente se establece el equilibrio melódico, armónico y rítmico, permitiendo a los niños libertad en el matiz (velocidad e intensidad) que aplique para la interpretación. Cuando se llega a esta parte del programa el niño conoce y maneja las características del ritmo: pulso, acento y esquema rítmico, eligiendo en forma natural la que es más aceptable de acuerdo al canto.

Para evitar que el canto se vuelva monótono y repetitivo, una vez que se ha aprendido se puede jugar, dramatizar o llevarlo a desplazamientos dinámicos, marcando con la pisada o con las palmas, los componentes del ritmo (pulso, acento y esquemas rítmicos), o bien, se pueden realizar competencias por equipos, expresando vocal o instrumentalmente diferentes estrofas a diferente altura, velocidad, intensidad, timbre, o simplemente, jugarlo con mimica.

Siempre hay que estar alertas en los cambios, muchas veces instantáneas, que modifican la dinámica del grupo y contar con variaciones en las actividades y los materiales que permitan finalmente mantener el interés de los niños y cumplir con las metas propuestas.

- *Educación de la apreciación musical. Expresión corporal.*

**EXPRESIÓN CORPORAL. (Dca., Psic.)** Con la denominación de expresión corporal quiere designarse todo tipo de expresión que tenga como vehículo al cuerpo humano, si bien de forma restringida suele aplicarse al lenguaje que se sirve del gesto, del rostro y de la posición del cuerpo y sus distintos miembros.

Esto significa, en otros términos, que la expresión corporal, sobre todo cuando acompaña a la palabra, se sirve de textos que no tienen un significado preciso y constante, sino ocasional.

El uso de la expresión corporal varía en abundancia e intensidad de una persona a otra, de una región a otra, e incluso está condicionado por la edad, la educación de la persona, su situación social y, por supuesto, su estado de ánimo.

Pero de una de sus características capitales, la espontaneidad, se ha tomado pie para recurrir a la expresión corporal libre como manifestación de sentimientos que se hacen aflorar mediante la música en ejercicios cuyos objetivos es preciso concretar en cada caso. (Diccionario, 1983: 618, 619).

El niño desde pequeño manifiesta sus emociones y sentimientos con movimientos corporales, el cuerpo representa el medio de contacto y comunicación con su entorno, posteriormente, cuando explora otras opciones de acción (cambios de posición) el cuerpo permite la diferenciación del mundo externo.

Paulatinamente, conforme sean estimulados: la actividad sensorial y el desarrollo motor el niño elaborará su esquema corporal, y cuando entre en la etapa preoperatoria, éste será el lenguaje que le permita expresar su mundo interno, lo que siente, logrando la producción y creación individual y espontánea, así como, reconocer y representar al mundo externo.

Orientando y permitiendo, que dicho lenguaje evolucione, se logra incentivar la creatividad de los niños al utilizar su cuerpo como instrumento expresivo. La creatividad y el cuerpo se plasman en el movimiento o en la quietud, transmitiendo mensajes en silencio o apoyados con estímulos sonoros o música.

*El objetivo primordial del trabajo en expresión corporal con niños debe entenderse a partir del respeto a la unicidad de cada uno de los pequeños y de sus distintas formas de aprender, movidos por la intención de desarrollar en ellos formas variadas de expresión creativa y autoconocimiento, de modo de propender al fortalecimiento tanto del cuerpo (músculos, articulaciones, etc.) como de su seguridad personal, su autoestima, su potencial creativo y la construcción de recursos internos a partir del conocimiento de sí mismo, sus límites y posibilidades. (Sefchovich y Waisburd, 1992: 17).*

La manifestación de sentimientos y emociones en forma espontánea requiere de un ambiente de respeto, libertad y confianza. El respeto a la individualidad, es decir, la aceptación de las diferencias sin críticas que devalúen o propicien inseguridad, compartiendo armónicamente los recursos y nutriéndose de ellos; la confianza, se logra en ambientes preparados que brinden seguridad al menor.

Respecto a la libertad hay que ser muy claros, la creatividad de los niños debe partir de la libre participación, y ésta se logra cuando se delimita claramente el marco de acción, el cual, debe ser acorde a conocimientos o experiencias previas. Se debe proporcionar un punto de partida que propicie su espontaneidad e individualidad, una situación o problema

que requiere de su participación para ser solucionada, puede plantearse a través de un relato, un suceso de la naturaleza o un objeto que despierte su imaginación y la proyecte.

Ahora es necesario desarrollar en los educandos habilidades que les permitan resolver problemas creativamente, utilizar su pensamiento divergente para que encuentren varias alternativas que le den salida a las dificultades, puedan contrarrestarlas y/o canalizarlas constructivamente. (Silva y Ortiz, 1997: 246).

La fórmula para bloquear la creatividad, es plantear a los niños *libertad* para inventar y realizar cuanto deseen, los orienta en sentido opuesto, pues tienden a imitar a otros o a quedarse estáticos sin lograr la concentración necesaria.

Para lograr la atención y concentración en el trabajo, ya sea individual, por pareja o en equipo, la música sirve como elemento de apoyo

El objetivo no es enseñar a los niños a ejecutarla, sino a que la disfruten y manifiesten a través de ella distintos estados de ánimo. En otras palabras: debemos utilizarla como puente para conseguir una mejor comunicación con nosotros mismos y con el grupo". (Sefchovich y Waisburd, 1992: 28).

El trabajo se realiza desde el inicio con los pies descalzos, con la finalidad de, estar en contacto consigo mismo, poner en juego las capacidades motoras sin la seguridad que proporciona el calzado y percibir el mundo desde las plantas de los pies, activando al mismo tiempo, terminaciones nerviosas.

- **Educación auditiva. Audición.**

El sentido del oído posee una enorme gama de posibilidades que permanecen ocultas en tanto no se somete a un adiestramiento que le permita desarrollar la atención. El buen hablar – y la música es una forma de lenguaje – está supeditado al buen oír. El oído tiene capacidad para discriminar bloques sonoros, propiedad de la que carece el sentido de la vista en cuanto a colores. Puede evocar situaciones específicas, especialmente de orden emotivo, al recordar determinados sonidos o al volver a escucharlos, puede procurar la imaginación de circunstancias, estados de ánimo, etc. (Lozano, 1989: 2).

El ser humano inicia su vida auditiva desde antes de nacer. El bebé está rodeado de estímulos que afectan todo su ser y es a través del líquido amniótico que recibe las vibraciones de los estímulos sonoros: la voz, el latido del corazón, los ruidos fisiológicos de la madre y aún los ruidos exteriores.

El primer papel de las funciones auditivas lleva a la discriminación gruesa de sonidos y de esta manera el recién nacido comienza a separar los estímulos auditivos de la gran masa de información que lo rodea. Posteriormente sabe de dónde provienen y luego quién los produce, tiempo más tarde se presenta la posibilidad de diferenciación de los sonidos del medio ambiente de aquéllos que son los sonidos específicos de la comunicación. De la

comprensión de palabras enteras el niño compara y hace diferencias entre ellas hasta llegar al análisis o a la discriminación de fonemas.

Para que el niño amplíe su mundo sonoro lo podemos orientar hacia la audición consciente y la discriminación de sonidos, con lo que obtiene un lenguaje más estructurado y una atención más prolongada ante estímulos no solo musicales, sino de cualquier otra índole. La curiosidad natural que experimenta el niño al darse cuenta de que el sonido existe hace que su interés se despierte, así pues, debemos organizar juegos y actividades que lo inviten a descubrir más sonidos, a ejercitar y a obtener la satisfacción del acto de oír.

La principal fuente para la ejercitación son los cantos conocidos, la educadora tararea, silabea o ejecuta los intervalos rítmicos de un canto, con algún instrumento, y pregunta a los niños, cuál es la canción que interpreta, otra forma es, discriminar las voces de adultos conocidos, la onomatopeya de algunos animales, sonidos de diferentes objetos y los ruidos del exterior como motores, pisadas, cláxones, timbres, o cualquier otro conocido.

También la grabación de música interpretada por las distintas familias de instrumentos musicales (cuerdas, aliento madera, aliento metal y percusiones) sirven para llevar a cabo actividades que se organizan de acuerdo a la forma, al tiempo, al compás, a la agógica y a la dinámica, conservando siempre la meta principal: la audición consciente.

En resumen, los aspectos que debemos atender durante la primera etapa de vida del menor, son la discriminación de la ausencia y presencia del sonido con todas sus variantes, como son: duración, intensidad, altura y timbre.

Los aspectos que se pueden favorecer con el adiestramiento auditivo son:

El fortalecimiento de la sensopercepción auditiva permite la evolución del lenguaje materno y el posible aprendizaje de una segunda lengua, asimismo, incrementa la atención del oído.

La coordinación Visomotriz se incrementa con la lectura de símbolos gráficos interpretados con movimientos físicos, con la voz o con ambos, considerando que los símbolos musicales tienen diferencias sutiles es evidente que fortalece la atención visual.

La escritura de un dictado musical, es decir, de sonidos escuchados, utilizando barras de madera que esquematizan el bloque rítmico favorece, primeramente, la memoria de aprendizaje y después la capacidad de abstracción.

La creatividad contempla la comprensión y síntesis de los aspectos antes mencionados, cuando los niños logran crear bloques rítmicos en forma organizada logran acrecentar su capacidad de análisis y síntesis.

### **3.3. *Objetivos Terminales como Productos de Aprendizaje.***

Como requisito administrativo el Programa de actividades anual debía ser entregado antes de iniciar el ciclo escolar, la SEP requería todos los planes de trabajo y programas de actividades, en formatos preestablecidos, sin excederse en amplitud, lo cual obviamente, truncó el trabajo creativo. Con todo, siempre se logró un equilibrio entre la redacción y la instrumentación didáctica de los mismos.

La actualización de los objetivos, en el último año de trabajo, quedó como sigue:

#### **Objetivo general.**

Al término del ciclo escolar los niños, en sus diferentes etapas de desarrollo: manejarán su esquema corporal con seguridad, se expresarán verbal y corporalmente con espontaneidad y fluidez, apreciarán y discriminarán los mensajes sonoros de su entorno, como proceso dinámico de interacción y transformación.

#### **Objetivos particulares.**

##### ***Educación del movimiento rítmico. Rítmica.***

Al finalizar el ciclo escolar los niños, conocerán los elementos estructurales de la música: melodía, armonía y ritmo musical; aplicando, corporal, vocal e instrumentalmente, las características del ritmo: *velocidad/matiz* agógico: rápido/lento, *intensidad/matiz* dinámico: fuerte/quedo y *duración/sílabas* rítmicas: largo/corto.

Al término de cada unidad, el niño:

- Unidad I. Concentrará su atención visual y auditiva en un instrumento guía (pandero).

- Unidad II. Respetará la métrica natural del lenguaje al realizar percusiones corporales.
- Unidad III. Graduará la velocidad e intensidad del ritmo del lenguaje.
- Unidad IV. Percutirá, corporalmente, los componentes del ritmo (pulso, acento y esquema rítmico).
- Unidad V. Aplicará los componentes del ritmo en la producción sonora instrumental.
- Unidad VI. Escribirá y leerá notación en barra pulsando instrumentos didácticos
- Unidad VII. Entonará la Escala Pentatónica con movimientos de mano.
- Unidad VIII. Cantará, tocará y leerá partituras (nomenclatura Kodály). Orquesta.
- Unidad IX. Complementaria

***Educación del movimiento dinámico/organizado. Psicomotricidad.***

Al finalizar el ciclo escolar los niños, percibirán y controlarán su esquema corporal, mostrando sus capacidades psicomotrices, equilibrio postural, predominancia lateral, disociación de segmentos, entre sí y en relación con el tronco; asimismo, controlarán sus habilidades físicas adaptándose a las necesidades espaciotemporales.

Al término de cada unidad, el niño:

- Unidad I. Ubicará su cuerpo en relación, a objetos y espacios, al percibir táctil, auditiva y visualmente.
- Unidad II. Mostrará maduración tónica, control postural y relajación global utilizando su cuerpo con seguridad y dinamismo.
- Unidad III. Proyectará, su imagen corporal, con espontaneidad, al explorar nuevas posibilidades de acción.
- Unidad IV. Manifestará su predominancia lateral, al nivel de los ojos, manos y pies, con seguridad.

- Unidad V. Realizará desplazamientos en espacios cerrados y abiertos, utilizando sus capacidades motrices fundamentales.
- Unidad VI. Automatizará movimientos introduciendo un cierto orden temporal, al seguir la métrica de un ritmo.
- Unidad VII. Conservará el centro de gravedad sobre su base de sustentación, al permanecer estático y al realizar ejercicios locomotores gruesos.
- Unidad VIII. Ejercerá con su musculatura una presión o tracción contra cierta resistencia, mostrando flexibilidad en su movilidad articular y elasticidad muscular.
- Unidad IX. Complementaria.

#### ***Educación de la emisión vocal e instrumental. Canto.***

Al finalizar el ciclo escolar los niños, Mejorarán su expresión oral al respirar, articular y reproducir adecuadamente el sonido de las palabras, al entonar y acompañar instrumentalmente cantos didácticos.

- Primer trimestre: Producción sonora corporal. Selección de Juegos y rondas tradicionales. Los niños aprenden juegos con los cuales realizan giros, desplazamientos y movimientos de segmentos que marquen el esquema rítmico.
- Segundo trimestre: Producción sonora vocal libre. Los niños aprenden a respirar realizando ejercicios y juegos que permitan descubrir el proceso, por ejemplo: ejercitan la lengua con sonidos labiales; emiten sonidos conocidos como ronquidos o jadeos; reproducen onomatopeyas y entonan voces de otros.
- Tercer trimestre: Producción sonora instrumental. Ejecución instrumental (escala diatónica y pentáfona). Acompañamiento, ensamble, orquesta y escenificación. Establecimiento de coros instrumentistas y actores.

Al final de cada trimestre se prepara algún evento especial (navideño, de primavera y de clausura).

***Educación de la apreciación musical. Expresión corporal libre.***

Al finalizar el ciclo escolar los niños, mostrarán ante los demás sus valores a través del espacio, tiempo y energía, comunicando volitiva y placenteramente experiencias concretas y/o imaginarias.

Al término de cada unidad, el niño:

- Unidad I. Distinguirá la trayectoria corporal marcando las partes en que se divide el cuerpo: superior, inferior, izquierda y derecha.
- Unidad II. Coordinará sus ejes corporales: (transversal, longitudinal y dorso ventral), combinando los segmentos.
- Unidad III. Imaginará situaciones, personas, objetos a través del juego corporal o por medio del ambiente y los materiales.
- Unidad IV. Aceptará trabajar con otros espontáneamente, anteponiendo y respetando puntos de vista.
- Unidad V. Comunicará corporalmente sentimientos de malestar o bienestar, al evocar situaciones conocidas.
- Unidad VI. Comunicará corporalmente emociones provocadas por algún acontecimiento periódico.
- Unidad VII. Compartirá, respetará, escuchará aceptará a los demás, interactuando con ellos, verbal y corporalmente.
- Unidad VIII. Interactuará y se comunicará con compañeros y adultos al crear situaciones imaginarias y placenteras.
- Unidad IX. Complementaria.

***Educación auditiva. Audición.***

Al finalizar el ciclo escolar los niños, desarrollará su sensibilidad auditiva, al discriminar los elementos estructurales y fundamentales de la música y al apreciar las cualidades sonoras de las familias de instrumentos musicales de la orquesta.

Al término de cada unidad, el niño:

- Unidad I. Agudizará su percepción auditiva, al realizar ejercicios de concentración, de memoria y de discriminación auditiva.
- Unidad II. Discriminará las cualidades del sonido: timbre, intensidad altura, al escuchar producciones sonoras de animales y personas.
- Unidad III. Graficará las características del ritmo: velocidad, intensidad, duración, al discriminar los sonidos de diferentes instrumentos.
- Unidad IV. Reconocerá los elementos estructurales de la música: melodía, armonía, ritmo musical, al escuchar breves interpretaciones.
- Unidad V. Conocerá la Familia de las cuerdas.
- Unidad VI. Conocerá la Familia de aliento madera.
- Unidad VII. Conocerá la Familia de aliento metal.
- Unidad VIII. Conocerá la Familia de las percusiones.
- Unidad IX. Complementaria.

#### **3.4. *Elaboración, Selección y Organización de Actividades de Aprendizaje.***

Cada sesión, se abocó a la realización de una actividad en específico, aunque generalmente se contó con material y música para variar su presentación, de acuerdo a la dinámica grupal o a cualquier otro tipo de variable externa no prevista. Algunas sesiones requirieron de pantaloncillos cortos y tines para su evolución.

- ***Ritmica.***
  1. Centrar la atención en los intervalos rítmicos marcados con el instrumento guía.
  2. Sensibilizar el cuerpo para sentir la métrica de las sílabas rítmicas.
  3. Ejercitar el lenguaje a través de la lectura de lámina de una y dos sílabas.
  4. Ejecutar actividades motrices fundamentales, a través de la movilización dinámica de segmentos y la precisión rítmica. Juego del espejo.

5. Ejecución de actividades motrices especiales con juegos de imitación, destreza y precisión rítmica.
6. Sensibilizar el cuerpo para sentir el ritmo y actuar a través de él. Matiz Agógico y Dinámico. Juego de eco.
7. Reproducir su nombre melódicamente como lo marca el xilófono.
8. Introducir el empleo de claves en la producción rítmica del valor del lenguaje.
9. Desarrollar la sensibilidad con la combinación de la música, lenguaje y movimiento.
10. Acrecentar la concentración con el ritmo del lenguaje, a través de rimas. Juego de eco rítmico y melódico.
11. Localizar partes específicas del cuerpo de acuerdo a la relación tiempo – espacio, concentrándose en la rítmica del lenguaje.
12. Ejercitar la correcta entonación y adecuada articulación de palabras.
13. Entonar pregones al unísono respetando ritmo y melodía sin perder su entonación.
14. Reproducir los componentes del ritmo musical (pulso, acento y esquema rítmico) entonando algún canto.
15. Leer cuatro o cinco láminas de dos imágenes con percusión corporal y/o pulsando instrumento.
16. Precisión rítmica conjugada a la lectura musical de láminas de una a cuatro sílabas.
17. Regular el movimiento combinado con lenguaje. Se introduce la notación.
18. Experimentar el matiz Agógico y Dinámico corporal, vocal e instrumental.
19. Introducir método de escritura de notas con barras de madera.
20. Ejercitar la lectura y escritura musical con barras de madera.
21. Discriminar los componentes del ritmo musical: Pulso, acento y esquema rítmico, logrando su adecuada instrumentación.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

22. Introducir ensambles musicales con instrumentos de percusión y Orff.
23. Apoyar el desplazamiento corporal con el sonido y viceversa.
24. Aprender un canto para llevarlo a la orquesta.
25. Entonar la escala pentáfona: sol, mi, la, do, re.
26. Cantar a dos o más voces. Canon
27. Observar los movimientos que se realizan para producir sonidos vocales.
28. Entonar la escala diatónica: do, re, mi, la, so, la, ti.
29. Improvisar esquemas rítmicos, combinando los valores musicales.
30. Combinar el canto con las sílabas rítmicas.
31. Encontrar el esquema rítmico de un canto utilizando sílabas rítmicas.
32. Aplicar las sílabas rítmicas y las percusiones corporales en la producción de ensambles.

• ***Psicomotricidad***

1. Reconocer diferentes partes del cuerpo a través del Diálogo tónico.
2. Orientar el cuerpo, de acuerdo al espacio, y manifestar la predominancia lateral.
3. Evolucionar los movimientos de acuerdo a la orientación en el espacio.
4. Percibir hechos por medio de sus cambios, y reconocer el tiempo que tardan.
5. Mover una parte del cuerpo mientras la otra permanece inmóvil.
6. Ejecutar movimientos gruesos que activen el cuerpo como totalidad.
7. Ajustar continuamente los ojos a la ubicación de un objeto en diferentes puntos.
8. Sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo.
9. Reproducir diferentes posiciones aplicando fuerza.
10. Ubicar las partes del cuerpo que se indiquen.
11. Explorar las posibilidades de manipulación un objeto libremente.
12. Organizar las variables en el uso de las posibilidades corporales y del espacio.

13. Utilizar los dos lados del cuerpo, y confirmar la preferencia natural de uno de ellos.
14. Orientar el cuerpo, y tomar conciencia del lado derecho e izquierdo.
15. Proyectar lateralidad de otra persona.
16. Proyectar la lateralidad de un objeto (lugar).
17. Adaptar el cuerpo, en desplazamiento, de acuerdo a las configuraciones espaciales.
18. Utilizar palabras que designan el espacio (atrás, adelante, a un lado, a otro, etc.).
19. Reproducir trayectos trazados en el piso con seguridad.
20. Estructurar el espacio, a través de la noción temporoespacial, distancia y volumen.
21. Adaptar el movimiento de manos y pies a un ritmo.
22. Respetar una marcha rápida o lenta coordinándose con otros.
23. Situarse en relación con un eje temporal y actuar corporalmente en consecuencia.
24. Tomar conciencia de los movimientos y desplazamientos ejecutados en ciertos tiempos y en cierta distancia.
25. Conservar establemente una postura al realizar desplazamientos.
26. Conservar establemente una postura al realizar desplazamientos. Fortalecimiento.
27. Sostener una determinada posición en un mismo estado.
28. Sostener una determinada posición en un mismo estado. Fortalecimiento.
29. Realizar desplazamientos al imprimir fuerza.
30. Mantener una posición al aplicar fuerza
31. Estimular los complejos articulares y musculares.
32. Estimular los complejos articulares y musculares. Fortalecimiento.

- *Canto.*

Elaboración de repertorios por área: maternas y preescolares.

Para la selección de los cantos se debe tomar en cuenta:<sup>5</sup>

La situación concreta que se esté trabajando, el canto puede fortalecer alguna experiencia de aprendizaje, presente, pasada o futura.

Canto con texto adecuado, éste debe ser corto, formado por palabras comprensibles y de fácil pronunciación para los niños.

Armonía equilibrada, el acompañamiento instrumental debe ser sencillo y su intensidad no debe sobrepasar la intensidad de la voz de los niños.

Ritmo sencillo, que inicialmente esté formado por  $\frac{1}{4}$  o negra y  $\frac{1}{8}$  o corchea

Melodía que no fuerce la voz del niño, los intervalos que la constituyen deben ser de fácil entonación, y su dificultad aumentar gradualmente.

El procedimiento para enseñar un canto debe respetar:

La estimulación visual y/o auditiva, con objetos o sonidos alusivos, o la introducción al canto a través de una conversación.

La entonación del canto, sin acompañamiento, por parte del educador. Debe entonarse el canto con sencillez, articulando, pronunciando y emitiendo claramente el texto de la misma.

Juego del eco rítmico, melódico y de movimientos, se divide la canción en frases. El educador canta acompañándose de percusiones y los niños imitan.

Se canta la canción completa, ejecutando movimientos corporales o desplazamientos, marcando con la pisada la métrica del lenguaje.

Se juega con la canción, puede ser con mímica o dramatizándola.

- Primer trimestre: Producción sonora corporal.
- Segundo trimestre: Producción sonora vocal.

<sup>5</sup> Cfr., García, et al., *Actividades Musicales Preescolares*, (Colección Actualización Pedagógica), 1ª. ed., México, Kapelus, 1976, (2ª. reimp. 1982), p. 17, 18.

▪ Tercer trimestre: Producción sonora instrumental.

• *Expresión corporal.*

1. Sensibilizar el cuerpo para el conocimiento y aceptación de sí mismo.
2. Sentir la trayectoria corporal, "Ley del desarrollo cefalocaudal" (cabeza - pies), "Ley del desarrollo proximodistal" (tronco - extremos).
3. Establecer el eje transversal, división del cuerpo en una mitad superior y otra inferior.
4. Fijar el eje longitudinal, división del cuerpo en una mitad derecha y otra izquierda, materializada en la columna vertebral.
5. Eje dorso - ventral, división del cuerpo en una parte anterior y otra posterior.
6. Eje dorso - ventral, división del cuerpo en una parte anterior y otra posterior. Fortalecimiento.
7. Expandir huesos y músculos, gran extensión de columna.
8. Establecer articulación de cóccix y fémur.
9. Percibir a través del tacto, trabajar con extremidades superiores sin observar (manos).
10. Percibir a través del tacto, trabajar con extremidades inferiores sin observar (pies).
11. Establecer la dinámica corporal.
12. Establecer la sensibilidad plástica.
13. Lograr la coordinación de movimientos con otro u otros sin verbalizar.
14. Identificar posturas corporales y lograr la integración de equipos.
15. Manifestar abiertamente la inclinación al trabajo con alguien en especial.
16. Coordinar el juego con alguien con quien no ha trabajado.
17. Interpretar mensajes musicales.
18. Imaginar activamente produciendo diversas sensaciones: malestar - bienestar.

19. Manifestar abiertamente sensaciones de agrado o desagrado.
  20. Iniciar la pantomima.
  21. Realizar movimientos de algunos objetos de uso común o realizar alguna acción provocada por algún hecho.
  22. Liberar energía a través del movimiento y obtener sensaciones de bienestar.
  23. Expresar verbalmente lo que se descubre, reconocimiento de las manos.
  24. Expresar verbalmente lo que se siente, reconocimiento de los pies.
  25. Percibir la posición de las relaciones espaciales. Graficofonía.
  26. Percibir figura - fondo. Cromofonía.
  27. Discriminar formas. Cromocolor.
  28. Coordinar ojo - mano. Goteo.
  29. Lograr la coordinación con otros para la realización de una misma tarea.
  30. Respetar y respetarse al efectuar diferentes posturas.
  31. Aceptar los movimientos de otro en la construcción de juegos.
  32. Intercalar activamente con sus compañeros y maestras.
- **Audicion.**
    1. Lograr la concentración con ojos cerrados.
    2. Discriminar ruidos producidos por diferentes objetos. Internos y externos.
    3. Distinguir una voz de otra, un sonido de otro. Timbre.
    4. Diferenciar la mayor o menor fuerza con que un sonido es producido. Intensidad.
    5. Disociar sonidos altos y bajos. Altura.
    6. Reproducir tiempos acelerados y tiempos lentos. Velocidad.
    7. Conocer la relación existente entre los sonidos largos y cortos, considerando los silencios o pausas. Duración.
    8. Escuchar una sucesión de sonidos de distintas alturas. Melodía.

9. Reproducir la organización de sonidos simultáneos de diferentes alturas (vocal o instrumental). Armonía.
10. Producir corporalmente sucesiones de sonidos y silencios de distinta duración. Ritmo musical.
11. Conocer el cuerpo y la voz del: Violín.
12. Diferenciar el timbre del sonido: Viola
13. Distinguir la altura del sonido: Violonchelo.
14. Discriminar la altura del sonido ascendente y descendente: Contrabajo.
15. Apreciat la duración e intensidad del sonido: Arpa.
16. Audición del cuarteto y exposición, del instrumento preferido. Construcción de instrumentos con material de reuso.
17. Diferenciar matices: Flauta.
18. Percibir sonidos largos y cortos: Oboe.
19. Escuchar la intensidad del sonido, forte - fortísimo; piano - pianísimo: Clarinete.
20. Apreciat la altura de los sonidos: Fagot.
21. Escuchar una sucesión de sonidos de diferente altura: saxofón.
22. Robustecer la asimilación de las características del ritmo: intensidad y duración. Montar exposición.
23. Conocer la escala Pentáfona: Trompeta
24. Discernir la escala Diatónica: Trombón.
25. Percibir la organización de sonidos simultáneos de diferente altura: Corno Francés o Trompa.
26. Separar los sonidos de los metales y las maderas: Tuba.
27. Formar banda con instrumentos de percusión metálicos. Montar exposición.
28. Percibir la sucesión de sonidos y silencios de distinta duración: Timbales.

29. Reafirmar el conocimiento de la escala ascendente y descendente, marcando un ritmo musical, con silencios: Bombo, Platillos, Tambor.
30. Discernir la velocidad o tiempo de la música: Triángulo, Xilófono, Claves.
31. Apreciat la diversitat de matices de la escala cromàtica diferenciant tots i cada un dels sons de distinta duració: Piano.
32. Discriminar el temps fort de cada compàs, acento. Montar exposició.

### **3.5. Instrumentación Didáctica con base en el Esquema Referencial.**

En la práctica profesional realizada, las reglas siempre sencillas invitaban a la organización o a la explosión, a la excitación o a la pasividad, a la imitación o a la creatividad corporal, a un sin fin de variantes de vivencia individual y/o grupal con la finalidad de gozar plenamente de la actividad, en un ambiente de respeto.

El proceso siempre tuvo una intención educativa, sin embargo, el método didáctico para abordar las actividades fue flexible de acuerdo a las variantes contextuales. Las actividades se iban graduando de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, sin alterar el ritmo individual y grupal.

Desde el principio de cada ciclo escolar, se estableció un orden y organización para el desarrollo de las actividades, pequeñas rutinas repetitivas que propiciaron en los menores un orden interior y un goce multiplicado.

Para despertar el interés de los niños, las actividades se introdujeron a través de juegos de diversa índole, éstos podían variar en intensidad y dinamismo pero siempre se respetaban las reglas establecidas.

Los límites y la disciplina se ajustaban a las instrucciones de los juegos y a la dinámica alcanzada. No se puede disfrutar de un juego sin gritar o saltar como tampoco podemos continuarlo si no es divertido, a un juego hay que matarlo antes de que muera, y contar con otra variante que propicie el trabajo y se cumpla con las metas propuestas.

### ***Juegos rítmicos.***

Son juegos donde el niño percibe elementos fundamentales y estructurales de la música como: cualidades del sonido, características del ritmo, la forma y el ritmo musical. Juegos con reglas específicas como: reproducción de ritmos básicos con pisada y palmas (desplazamientos libres en todas direcciones siguiendo un metro rítmico señalado por un instrumento guía), el espejo (repetición constante de determinado movimiento o percusión corporal e instrumental siguiendo una misma frecuencia rítmica), eco rítmico vocal, corporal e instrumental (se reproducen fielmente las percusiones realizadas por algún integrante o por el instrumento guía), lectura de láminas con eco (respetando la métrica del lenguaje con percusiones corporales e instrumentales), lectura (reproducción sonora vocal e instrumental leyendo partituras en barra), escritura (reproducción gráfica de las cualidades del sonido y reproducción en barra de una frecuencia rítmica escuchada).

En todas estas variantes el niño practica el matiz Dinámico (producción de percusiones fuertes y débiles) y el matiz Agógico (producción de percusiones rápidas y lentas).

### ***Juegos de movimiento.***

Son juegos que permiten liberar energía como: correr, saltar, patear, girar, gatear, rodar reptar, brincar obstáculos, seguir laberintos con o sin materiales, carreras competencia. Se toma como base la imaginación y creatividad de los niños para la reproducción de movimientos específicos (de grandes segmentos y oculo motrices finos) y para el seguimiento de trayectorias (laberintos, circuitos, expediciones, excursiones, escalamientos).

### ***Juegos sensoriales.***

Son juegos que propician la expresión corporal a partir de discriminaciones visuales, olfativas, gustativas, auditivas y de texturas, como: imitar movimientos de objetos duros/suaves, pesados/ligeros, sólidos/líquidos, realizar gesticulaciones a partir de sabores fuertes; también los simbólicos: imitación de movimientos de algunos animales, oficios, dramatización de situaciones sociales, actuación de cuentos.

### ***Juegos de lenguaje.***

Son juegos que propician la ejercitación fonoarticular a partir de la repetición como: rimas, cantos, rondas, trabalenguas, adivinanzas, palíndromos, bromas y juegos de palabras.

### ***Juegos auditivos.***

Son juegos para agudizar la sensibilidad auditiva como: discriminaciones de las cualidades del sonido. Altura: agudo/grave, Intensidad: fuerte/quedo, duración: largo/corto, timbre o color: brillante/opaco, velocidad: rápido/lento.

### ***Juegos de calentamiento y adiestramiento corporal.***

Son juegos donde el niño realiza movilización de grandes segmentos, en forma dinámica, siguiendo un esquema rítmico o un canto. Se respetan las leyes de desarrollo (cefalocaudal y proximodistal).

### ***Juegos de ubicación espacial.***

Son juegos que a partir de desplazamientos, permiten al niño ubicar un espacio sin molestar a otro, generalmente se sigue un canto o un esquema rítmico.

### ***Juegos de competencia.***

Son juegos donde se propicia la competencia por equipos, orientándola a la complementariedad y al trabajo en equipo por el logro de una meta común.

El tiempo dedicado al juego depende de la edad y los intereses de los niños, del número de integrantes del grupo, de la dinámica lograda y del grado de concentración y atención que propicie.

### **Procesos por sesión**

Cada sesión tiene un proceso diferente con la finalidad de proporcionar al niño una estructura diferente que le oriente hacia el tipo de trabajo a desarrollar, las partes del cuerpo expondrá en funcionamiento, así como, propiciar a futuro la organización interna de diferentes estructuras.

### ***Rítmica.***

**Entrada:** marcando ritmos básicos (marcho, voy, ligerito, rápido, salto).

**Relación temporoespacial:** desplazamientos libres en diferente dirección, donde se trabaja:

- Esquema corporal (tocar alguna parte del cuerpo)
- Atención auditiva (desplazarse solo con instrumento guía)
- Freno inhibitorio (equilibrio postural)
- Estimulación vestibular (cambio de dirección con salto y giro)
- Ejercitación glósica (ritmo de lenguaje)

**Juego del espejo:** utilización del esquema corporal aplicando la imitación.

**Juego del eco:** producción de sonidos combinando el matiz agógico y dinámico.

- rítmico (percusiones)
- melódico (combinando sonidos de distinta altura)
- instrumental (orquestración)

**Juego de figuras (de 1 a 10)** estáticas o en movimiento sin desplazamientos. Se trabaja la construcción de figura con el cuerpo, se van sumando progresivamente los elementos hasta lograr el número diez.

**Juego de notas corporales,** de pie o acostadas. Corporalmente se reproduce la figura de las notas musicales.

**Salida:** marcando ritmos básicos, enfatizando aquellos que presentan mayor dificultad para el grupo, siempre hay que estimular y/o mencionar los avances o retrocesos.

**Materiales:** pandero, instrumentos, laminas sencillas y dobles de objetos comunes, tarjetas, pizarrón, gises barras de madera pequeñas, laminas de notas.

### ***Psicomotricidad***

**Entrada:** desplazamiento en todas direcciones de diversas formas empleando los tres niveles: alto (de pie), medio (cuadrúpedo) y bajo (arrastre); la dificultad se incrementa dependiendo del grado de madurez del grupo.

**Ubicación espacial:** buscar un lugar sin molestar, a través de desplazamientos libres.

**Calentamiento:** respetando las leyes del desarrollo: cefalocaudal y proximodistal. Movimiento de todo el cuerpo de cabeza a pies y del tronco a los extremos.

**Actividad central:** juego apoyado siempre en la imaginación se trabaja respetando:

**Aspectos generales y particulares de la psicomotricidad:** percepción, motricidad, esquema corporal, lateralidad, espacio, tiempo – ritmo. Asimismo, Rendimiento físico o habilidades físicas: coordinación, fuerza, equilibrio, flexibilidad.

**Relajamiento:** autorregulación del movimiento, se recomienda una postura recta y boca arriba, sin embargo, a los niños se les sugiere que busquen una posición agradable para descansar.

**Salida:** puede ser en apoyo del tema de clase.

**Material:** diverso, que no lastime, música opcional.

### ***Canto.***

**Entrada:** con movimiento corporal apoyados en el tema de la semana o simplemente lo que imaginamos al seguir la música.

**Cadena:** formación de círculo (organización del grupo, a través de movilización de segmentos siguiendo un esquema rítmico).

**Canto didáctico:** estimulación (se puede emplear estímulos visuales, vivos, sintéticos o dibujados).

Gradual y progresivamente se van trabajando.

- neovocalismo
- escala Pentáfona

- **escala Diatónica**

**Recreación:** llevamos a juego el canto didáctico pero ahora con desplazamiento. En el segundo trimestre se introduce acompañamiento instrumental, también se escenifica.

**Juegos:** tradicionales, generalmente rondas que permitan la organización. El niño debe disfrutar plenamente la dinámica, de tal forma que, se propicie la mutación de dicho juego o la creación de otro totalmente distinto.

**Salida:** puede ser igual a la entrada

**Material:** instrumentos, estímulos sonoros o visuales, ropa y objetos diversos que permitan escenificaciones.

***Expresión corporal.***

**Entrada:** sin movimiento, guardando la energía para después. Se saluda cálidamente, casi en silencio, invitando a los niños a la tranquilidad.

**Ubicación espacial:** buscar un lugar sin molestar.

**Adiestramiento muscular:** corporalmente se forman figuras: resortes, bolas, gatos, cisnes, puentes, balanzas; mesas, sillón de abuela; mariposas, ostras; y laterales, lo cuales, permiten centrar la atención del niño en un movimiento específico. Estas figuras se van introduciendo a lo largo del ciclo escolar, conforme los niños lo integren.

**Autorregulación muscular/respiración.** Se ubica una posición cómoda y respiramos intentando la concentración plena.

**Sensibilización.** Narración breve, del trabajo a desempeñar, simultánea al masaje o frotamiento de las partes del cuerpo que se utilizarán para su realización. Se puede trabajar por parejas.

**Socialización:** Expresión libre, puede ser corporal o con apoyo de algún material, la música es imprescindible para el logro de una dinámica individual, por equipo o grupal.

**Relajamiento:** acostados en el piso sobre su espalda o doblando su material en silencio, sin desplazamiento.

**Salida tranquilos comentando sus experiencias.**

Material: diverso que no lastime. Música: clásica o instrumental. (de preferencia sin letra en español).

### **Audición.**

Entrada: lentamente sin ruido, se enfatiza que únicamente trabaja el oído.

Ubicación espacial: sentados en semicírculo.

Ajuste postural: posición de loto o chino, ubicando su eje corporal (sin apoyo).

Estimulación: visualización del material a emplear o lamina del instrumento que se escuchará.

De existir un instrumento en vivo se propicia que el niño logre su: exploración, discriminación de sus cualidades y apreciación de sus variantes.

Audición: de 5 minutos en silencio.

Comentarios: acerca de la audición agradable/desagradable, acopio de lo informado, aplicando conocimientos ya adquiridos.

Salida: sin lastimarse.

Material: Cintas o casetes y láminas de los instrumentos. Preferentemente se pueden utilizar instrumentos en vivo.

## **3.6. Evaluación. Hoja de Observación.**

### **Interpretación cualitativa.**

"La técnica más conveniente para obtener apreciaciones cualitativas es la observación". (Alonso, 1985: 95).

**Observación Directa.** (Pedag.) Procedimiento básico de obtención de datos referidos al comportamiento exterior de los sujetos, es decir, al análisis de los productos del comportamiento. Es uno de los instrumentos utilizados en el ámbito de la evaluación educativa, y puede realizarse de dos maneras: a) de forma no estructurada, ocasional o *asistemática* en determinadas situaciones escolares o extraescolares, b) de forma *sistemática* o formalizada, mediante instrumentos científicos especialmente diseñados para ello, en función de la dificultad de control que ofrecen las situaciones como sentimientos, actitudes, pensamiento, etc. Algunos de estos instrumentos son el registro anecdótico, los cuestionarios de observación, las escalas de producción, las entrevistas e, incluso, otros instrumentos técnicos, como las fotografías y el circuito cerrado de televisión, entre otros. (Diccionario, 1983: 1045).

En el caso de niños preescolares, es difícil establecer escalas de medición rígidas y sistemáticas, por el contrario, la evaluación que se establece adquiere características

peculiares de acuerdo a las percepciones manifestadas en el proceso, sin dejar de ser objetivos o flexibles. Con objeto de no coartar la espontaneidad infantil, se observó en forma discreta y participativa: la conducta del niño en el desarrollo de los aspectos a trabajar y el grado de dificultad para lograrlo. La observación, facilitó la obtención de datos y la percepción de aciertos y errores en el proceso.

Al finalizar cada unidad se realizaron registros anecdóticos de los cambios observados en las conductas de los niños y en la funcionalidad, adecuada o no, de los elementos que intervienen: actitud del coordinador, indicaciones claras y específicas para la realización de las actividades, espacio adecuado, material seguro, opciones musicales y horario.

"En el registro anecdótico, se anota el comportamiento observado, la situación en que ocurrió y algún comentario con las interpretaciones del observador". (Alonso, 1985: 89).

<b>REGISTRO ANECDÓTICO</b>				
Nombre del Alumno	Lugar y fecha	Hecho Observado	Situación	Comentario

El resultado de los registros, se analizaba con el equipo técnico en reuniones periódicas de evaluación de casos especiales (nutrición, emocionales, médicos y administrativos) y de programación de actividades mensuales (Mapa Curricular). Las conclusiones se remitían a las responsables de sala para su conocimiento y, de ser necesario, la aplicación de algún manejo específico.

Entre paréntesis, dicho mapa se estructuraba con base en los datos obtenidos de las evaluaciones (formatos estandarizados) aplicadas en sala por las responsables de grupo. Cabe mencionar, que la SEP mantenía un seguimiento, supervisión, e incluso en frecuentes ocasiones participación, de las reuniones del Equipo Técnico y Consultivo en torno a la participación directa para la evaluación y la elaboración del mapa

Regresando al tema, únicamente, al finalizar el ciclo escolar 95 - 96, se aplicó una *Hoja de Observación* a la generación de niños que egresaban, este grupo trabajó con el programa desde su etapa lactante, su perfil era idóneo pues completaron un período de cinco años con la aportación música y movimiento.

La *Hoja de Observación* se diseñó con la finalidad de precisar los aspectos de observación, conocer la evolución del aprendizaje de los niños, participar a los padres los avances logrados por los menores en el desempeño de su juego/trabajo durante cinco años de aplicación y compartir con las responsables de salas el resultado de un trabajo conjunto. Asimismo, comparar con otros servicios los resultados obtenidos, sin pensar jamás en una medición cuantitativa, sino lograr con ello, resaltar el papel que juega el menc. dentro del proceso educativo, corregir posibles errores y actualizar los contenidos.

La posibilidad de tener un seguimiento de la información se vio limitada por disposiciones administrativas, pues, la entrega de expedientes se realizó en sobre cerrado a la escuela primaria de destino (su contenido incluía información confidencial correspondiente a la valoración psicológica). Desde mi personal óptica, era y es importante, cotejar los resultados con la información que el núcleo familiar pueda proporcionar, así como, ubicar expectativas que presionen o limiten el sano desenvolvimiento del menor.

La *hoja* no ha vuelto a ser aplicada por no contar a la fecha con el mismo perfil de grupo. El proceso de trabajo requiere tiempo para palpar una integración total de los aspectos, además, las edades de los menores contemplan variantes radicales en su desarrollo individual, como también algunas otras no previstas en su entorno.

Actualmente, el programa se aplica dentro del sistema Montessori en Comunidad Infantil y Casa de los niños que abarcan las edades de 1.7 a 6.0 lo que equivaldría al nivel preescolar para la SEP.

Los instrumentos de evaluación se manejan de manera flexible y abierta, en constante comunicación con las guías a cargo de los grupos, su aplicación es trimestral y la entrega final se hace en forma conjunta con el núcleo familiar.

Se aplica el *Perfil Psicomotor* (Durivage, 1987: 45 – 49). que propone Durivage para valorar los aspectos principales de la psicomotricidad, modificando en algunos casos el diseño de las actividades pues éstas varían de acuerdo a la etapa de evolución en que se encuentre el programa, lo cual hace imposible evaluar la misma actividad que propone el autor para los diferentes aspectos y en diferentes momentos.

Para el registro de aspectos significativos en las conductas de los niños, se aplica la *Escala de Observación* (Alonso: 1985: 90), se integran algunos otros aspectos vividos en la

práctica. Esta escala propuesta por Alonso, permite conocer las variables individuales de la personalidad, proporcionando información que facilita el acercamiento con los menores. Esta escala permite la objetividad en los cambios cualitativos de los pequeños.

El beneficio que proporcionan ambas escalas es el acercamiento a un conocimiento más amplio de los factores que intervienen en los cambios físicos, intelectuales y emocionales de los niños. Datos imprescindibles para la evaluación y seguimiento del programa.

**PROGRAMA DE MÚSICA Y MOVIMIENTO.**  
*HOJA DE OBSERVACION*

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_

Objetivo del Programa. Al finalizar el ciclo escolar: El niño, a través de la exploración, el movimiento y la música como procesos de interacción dinámica, construirá su aprendizaje en un ambiente de seguridad y respeto.

Ante esta premisa, se estima que su evolución en el desarrollo de los diferentes módulos fue:

**I. EDUCACION DEL MOVIMIENTO RITMICO.**

El niño:

1. ¿Codifica y distribuye simétricamente sonidos en el tiempo y el espacio?

2. ¿Discrimina frases musicales y las reproduce a través de la lectura y escritura musical (Nomenclatura Zoltán Kodály)?

**II. EDUCACION DEL MOVIMIENTO DINAMICO/ESTRUCTURADO.**

1. ¿Responde con eficiencia de movimiento en actividades que inciden en su Crecimiento y Desarrollo (Rendimiento Físico)?

a) Coordinación Fina \_\_\_\_\_

Gruesa \_\_\_\_\_

b) Equilibrio Estático \_\_\_\_\_

Dinámico \_\_\_\_\_

c) Flexibilidad \_\_\_\_\_

d) Fuerza Estática \_\_\_\_\_

Dinámica \_\_\_\_\_

2. ¿Manifiesta Creatividad y Espontaneidad en su motricidad?

**III. EDUCACION VOCAL E INSTRUMENTAL.**

1. ¿Articula, Modula y Emite adecuadamente su producción sonora vocal?

a) Respiración \_\_\_\_\_

b) Dicción \_\_\_\_\_

c) Entonación (Escala pentátona) \_\_\_\_\_

d) Articulación \_\_\_\_\_

2. ¿Conoce y reproduce ritmos básicos vocal, corporal e instrumentalmente (Instrumentos didácticos de percusión y Orff)?

En la Orquesta: toca \_\_\_\_\_, canta \_\_\_\_\_, lee \_\_\_\_\_

#### IV. EDUCACION DEL MOVIMIENTO DINAMICO/LIBRE.

1. ¿Conoce su cuerpo, en sus posibilidades y limitaciones, controlándolo con relación a objetos y personas (Organización del Esquema Corporal)?

a) Imagen Corporal

b) Ubicación Espacio - Tiempo

c) Coordinación de Ejes Corporales

d) Lateralidad

2. ¿Al proyectar su Imaginación, se expresa libremente, en coordinación con otros?

Comparte \_\_\_\_\_, Da \_\_\_\_\_, Recibe \_\_\_\_\_, Respeta \_\_\_\_\_,

Escucha \_\_\_\_\_, Acepta a los demás \_\_\_\_\_, Interactúa con sus compañeros \_\_\_\_\_

#### V. EDUCACION AUDITIVA Y VOCAL.

1. ¿Conoce y diferencia las cuatro principales Familias de Instrumentos de la Orquesta (Cuerdas, Aliento Madera, Aliento Metal y Percusiones)?

2. ¿Discrimina Cualidades del Sonido Vocal e Instrumental?

a) Duración	Sonido largo/corto	
b) Altura	Sonido agudo/grave	
c) Intensidad	Sonido fuerte/quedo	
d) Velocidad	Sonido rápido/lento	
e) Timbre	Sonido opaco/brillante	

#### OBSERVACIONES


## PERFIL PSICOMOTOR

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Objetivo	Actividad	Evaluación	SI	NO
Percepción Visual	Ejecuta movilizació: segmentaria global siguiendo un modelo guía, sin desplazarse. Imita un modelo corporal en movimiento, formando Figuras Humanas (puente, mesa, balanza, ostras,...). Crea Figuras con su cuerpo en coordinación con otros, por ejemplo: árbol, sube/baja, estrella, flor, gusano. Reconoce objetos independientemente de los cambios espaciales y temporales.	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discriminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discriminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percepción Táctil	Manipula objetos de diferente textura, peso, volumen, forma, consistencia, sin dificultad. Utiliza material de diferentes características en la construcción de un guifol. Elige los materiales adecuados al trabajo asociándolos por su utilidad	Aprehensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sensibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discriminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percepción Auditiva	Distingue y reproduce sonidos, respetando intensidad: fuerte/quedo; y velocidad: rápido/lento. Ejecuta ensambles rítmicos siguiendo una melodía marcada y alegre. Guarda silencio y escucha una melodía, relajando su cuerpo parcialmente.	Discriminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Movimiento	Actividad	Evaluación	SI	NO
Movimientos Locomotores	Camina	Equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Corre	Automatización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Brinca de cierta altura	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Galopa	Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gatea	Automatización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Salta con los dos pies juntos	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Repta	Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Control Postural	Camina de puntillas y talones	Equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Camina sobre un banco.	Temblores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Camina en cuclillas.	Equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Camina en posición cuadrúpeda.	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rueda sobre su eje.	Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Arrastra el cuerpo sobre su abdomen.	Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Arrastra el cuerpo sobre las nalgas.	Automatización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Se para con los ojos cerrados, en dos pies. Intenta brincar sobre un pie.	Equilibrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disociación	Mueve segmentos alternadamente rápido y lento.	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Camina llevando un objeto en ambas manos.	Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motricidad				
Coordinación Dinámica	En diferente posición se desplaza sobre líneas curvas y rectas sin chocar. Pasa por un laberinto esquivando diversos obstáculos. Realiza actividades en los tiempos y lugares adecuados para hacerlo.	Sincronización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación Visomotriz	Juegos con la pelota: Lanza y Recibe. Rodar Girar Patear Recorre una trayectoria definida (círculo, cuadrado y triángulo).	Elección de mano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Automatización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motricidad fina	Pasa lentamente una pelota, utilizando una mano y otra. Arruga papel. Dobla telas y listones Pega Pinta Garabatea Pulsa un instrumento y lo percute rítmicamente. Traza siguiendo el contorno de su mano.	Lateralidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sincinesias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esquema Corporal				
Objetivo	Actividad	Evaluación	SI	NO
Imitación directa (en espejo)	Imita gestos faciales, expresando estados de ánimo.	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Imita gestos corporales, expresando estados de ánimo.	Memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imitación diferida (en espejo)	Imita gestos corporales y posiciones evocando roles familiares.	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Evoca animales conocidos e imita sus desplazamientos.	Memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exploración	Con algunos materiales evoca diversas situaciones de su cotidianidad.	Interés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utiliza diversos materiales: periódico, plumero, abanico, agotando todas sus posibilidades de empleo.	Cómodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nociones corporales	Localiza partes específicas de su cuerpo cuando se le indican.	Agilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nombra las diferentes partes de su cuerpo.	Seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilización	Traza trayectos sobre una banca en diferentes posiciones.	Adaptación del cuerpo al espacio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Realiza maromas.	Seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creación	Propone ejercicios y situaciones nuevas de trabajo corporal.	Participación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Representa ciertas acciones característica de diferentes oficios (barrer, lavar, conducir,...).	Imaginación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Español				
Diferenciación Global	Simultánea y alternativamente extiende los brazos y los gira. Moviliza segmentos superiores e inferiores en forma dinámica y alternada	Disociación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Coordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación del propio cuerpo	Finge acciones como: peinarse, lavarse o dormirse Imagina que lava, tiende, cocina, conduce.	Mano dominante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Duda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación corporal proyectada	Realiza un recorrido por el cuerpo de otro con el dedo índice y medio. Arriba/abajo. Da masaje a la parte posterior del cuerpo de otro.	Duda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Duda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Español				
Adaptación espacial	Se desplaza libremente sin derrumbar el material. Se desplaza con seguridad sin chocar con otros. Pasa por debajo de un banco sin tocarlo.	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Rigidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nociones espaciales	Realiza desplazamientos por distintas direcciones (adelante, atrás, a un lado, gira, corre, brinca,...). Sigue la secuencia de un cuento conservando el lugar que le corresponde.	Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación espacial	Reproduce trayectorias rectas o circulares. Gira sobre su propio eje sin caer Se dirige sólo a cualquier lugar interno y externo del ambiente.	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Soltura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Español				
Regularización del movimiento	Balanea su cuerpo siguiendo una frase rítmica. Balanea su cuerpo tomado de la mano de otros	Regularidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Coordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptación a un ritmo	Sigue un esquema rítmico pulsando instrumentos. Marca ritmos básicos con pisada y palmas.	Adaptación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sincronización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repetición de un ritmo	Reproduce con las palmas el valor silábico del lenguaje. Reproduce con pisada diferentes ritmos	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Agilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nociones temporales	Reproduce ritmos con diferente velocidad: rápido/lento Realiza desplazamientos a distinta velocidad	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Regularidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación temporal	Lanza la pelota, corre más rápido que ella gira y repite la acción. Corre y encesta un material en un punto fijo.	Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estructuración temporal	Recorre la sala en el tiempo que dura una frase rítmica. Interpreta ritmos básicos con palmas y pisada en un intervalo rítmico.	Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Ritmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ESCALA DE OBSERVACIÓN

Nombre:	Edad:	Fecha:
---------	-------	--------

Se relaciona fácilmente con los demás	
Le gusta ayudar a sus compañeros	
Suele pelear	
Es platicador	
Es tímido	
Cuenta lo que siente	
Es callado	
Es colaborador	
Termina su trabajo	
Le gusta cantar	
Defiende sus derechos	
Se asea solo	
Se viste solo	
Va al baño solo	
Es berrinchudo	
Es amigable	
Es agresivo	
Dinámico	
Es alegre	
Es tranquilo	
Es explosivo	
Es miedoso	
Es creativo	
Es retraído	
Es cariñoso	
Es gritón	
Es callado	
Es dinámico	
Es intenso	
Le gusta la música	
Sigue ritmos	
Tiene iniciativa	
Juega solo	
Juega con otros niños	
Es aceptado por los otros	
Es rechazado por los otros	
Imita a los demás	

## **4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA.**

### **4.1. Referentes al Desarrollo del Programa.**

#### ***Posibilidades y Limitaciones Administrativas.***

A principios de 1987, inicié el trabajo con niños preescolares de los Centros de Desarrollo Infantil de la entonces, Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos - SARH-. Los directivos preocupados por los altos índices de agresión niño - niño y adulto - niño, detectaron la necesidad de introducir actividades de experimentación directa y movimiento libre para compensar las dos o tres horas que los niños permanecían sentados frente a las mesas de trabajo, dentro de una sala, con un mismo educador.

Se trabajó, entonces, un proyecto piloto de "Recreación y Cultura" durante el ciclo escolar 87 - 88. Las experiencias artísticas y recreativas que proponía se realizaban al concluir las actividades planeadas dentro del programa educativo vigente de la SEP (Modelo 4), sin embargo, los resultados obtenidos de las prácticas realizadas fueron endeblez, debido al escaso material, tiempo destinado e importancia otorgada a los procesos.

El personal docente, por su parte, celoso por la intervención, no respaldaba los esfuerzos, pues concebía las acciones como meros pasatiempos que no propiciaban aprendizajes, argumentaban la falacia: "el trabajo pedagógico se realiza únicamente al interior de las salas".

En julio de 1989, recibí el nombramiento de Coordinadora del Área de Educación Musical, comprometida a compartir las responsabilidades y compromisos con la Coordinadora del Área Pedagógica, por la estructura del Organigrama. Para ese ciclo escolar, instrumenté un cronograma de actividades musicales ya existente, que pese a ser estructurado no engarzaba con las metas del Modelo Oficial en vigor, además, carecía de un sustento teórico que expusiera y justificará, los beneficios de su aplicación al desarrollo del niño.

En 1990, Elaboré la primera versión de la propuesta de Música y Movimiento, sustentada en la participación dinámica de los niños para el conocimiento del lenguaje musical; sin embargo, ésta permanecía ajena al Modelo Oficial. El personal docente bloqueaba cualquier avance, pues por usos y costumbres, pretendían que las acciones se destinarán al montaje de eventos especiales emulando patrones comerciales, y exponiendo a los niños a la repetición exhaustiva de actividades totalmente ajenas a sus intereses, de esta manera ellos disfrutarían del tiempo destinado a éstas para su dispersión y descanso. Al limitar sus expectativas repudiaron el trabajo iniciado, por representarles tal vez: invasión, supervisión o pérdida del control total.

Para respaldar las limitantes impuestas a sus peticiones, inicié la investigación en tono al desarrollo del niño y el fundamento teórico pedagógico que articulará al programa oficial con las actividades de música, en forma paralela, acudí a Eventos Nacionales abocados a la Educación Musical Infantil y me capacité con profesionales en la materia actualizados en el extranjero.

Para el ciclo escolar que inició en septiembre de 1991, elaboré una nueva versión, otorgando a la música un papel oculto o de fondo que facilita el proceso de aprendizaje, tomando como base: el fortalecimiento de la percepción sensoriomotriz, el conocimiento del esquema corporal, la motricidad, la adquisición de las nociones de tiempo, espacio y ritmo, la lateralidad, la educación auditiva y el favorecimiento del lenguaje empleando como recurso didáctico el juego - trabajo y el juego creación.

Para conceptuar, tomé como base las aportaciones de Piaget respecto a las etapas de desarrollo del menor y la adquisición del conocimiento; me apoyé en el modelo curricular Cognoscitivo - Interaccionista y para su instrumentación el método de enseñanza basado en la interacción libre y espontánea orientada hacia el conocimiento corporal, glósico y del lenguaje musical.

Informé explícitamente él por qué y para qué de la selección, organización secuencial y administración de las actividades, con base en: niveles de madurez, leyes de desarrollo, estrato de edad, número de grupos y niños por sala, recursos humanos y materiales, horarios.

Procuré estrechar la comunicación con el personal docente y un vínculo con el trabajo en sala. Para este año, aunque ya se palpaban beneficios no precisos en el proceso, la evolución de las actividades carece de aceptación plena.

Para 1992, la meta fue actualizar el Programa y capacitar al personal de los seis CDI de la Secretaría. Los Directivos de los planteles con base en la orientación recibida asignaron a una persona la tarea de estructurar e instrumentar el Programa, considerando las posibilidades y necesidades privativas de cada plantel; se capacitó, en forma permanente, al personal de sala con la meta de conjugar y complementar las acciones educativas.

En este año, se le otorga crédito al trabajo, existe comunicación y respeto recíproco, incluso se conjugan tareas (solo en casos excepcionales).

En este mismo año se da marcha a la aplicación piloto del Programa Oficial de la SEP el Programa de Educación Inicial - PEI -; su propuesta educativa genera conflictos significativos para su conocimiento, comprensión e implementación.

1993, la SEP se aboca a la capacitación permanente, el nuevo diseño educativo requiere, para su conocimiento e instrumentación, la entrega de los agentes educativos, lo cual, beneficia el trabajo en sala pues dentro de sus lineamientos propugna por cambios de actitud en los adultos dentro del proceso de aprendizaje. La propuesta interactiva que plantea genera confusión e inquietud, por la ausencia de precisión en su manejo y por el elevado compromiso que pretende por parte del personal docente.

Los ciclos escolares comprendidos de septiembre de 1994 a julio de 1996 fueron los más ricos en experiencias pues los pequeños con los que se inició el trabajo, desde el 91 en su etapa lactante con 1.7 años cumplidos, para el ciclo escolar 95 - 96 tenían de 5.0 a 5.7 años y cursaban el último año de preescolar. Es entonces cuando se pudo formular y aplicar una Hoja de Observación y registros anecdóticos para la Evaluación y Seguimiento de los aprendizajes obtenidos.

Finalmente, para esta etapa todos navegábamos en el mismo barco, pese a que el panorama aún era de reserva.

1996, representa la coyuntura de transformación en retroceso, pues se generan al interior de los CDI drásticos cambios de índole política - administrativa que sesgan el

trabajo pedagógico. La destitución de los directivos, los despidos masivos, el recorte de presupuesto para todo tipo de adquisición, los cambios de horario y de adscripción, la desaparición de plazas "no justificadas" y la política represiva de los nuevos funcionarios derrumban los logros obtenidos, pues los intereses de los adultos, involucrados directamente con el proceso educativo, se centran en la conservación del empleo.

Con mi retiro de la institución se trunca la continuidad del programa, no se designa a nadie para ocupar el puesto y desaparecen la plaza. Las encargadas de aplicar el programa en cada uno de los CDI, son reubicadas en salas debido a la carencia de personal provocada por los despidos. Queda sepultado cualquier vestigio del programa.

La capacitación de los docentes se anula dando lugar al cumplimiento de jornadas laborales bajo presión. La intervención de la SEP es restringida, cuando sus representantes acuden para la supervisión periódica de los planes de trabajo y su aplicación práctica, la nueva política administrativa reprime cualquier intento de participación frenando el acceso a las salas y limitándola a la mera supervisión de documentos.

Como en todas las instituciones de gobierno, cuando se hacen cambios de representantes, cambian muchas otras instancias y políticas de organización y desempeño. Los Centros de Desarrollo Infantil, no fueron la excepción cada cambio de Director en el Área de Administración de Personal generaba cambios en la Subdirección de los CDI, lo cual a su vez incidía, en los cambios de Directivos por CDI. En forma paralela se generaban cambios de Supervisora de la Secretaría de Educación Pública, con una periodicidad anual.

#### **4.2. Referentes a la Congruencia con el PEI.**

##### *Perspectivas.*

La flexibilidad del programa de música y movimiento, permite su inserción a cualquier modalidad educativa, el PEI no fue la excepción, tal vez, en algunos casos, se haya visto más complementado el trabajo que en otros, pero ello no se debió a éste en sí.

La implementación de dicho programa simultánea al PEI, tuvo avances y retrocesos en sus diferentes etapas, sin embargo, en mucho, lo que le bloqueaba e incluso truncaba parcialmente fue la falta de precisión, que año con año envolvía al PEI, lo cual impedía la estabilidad de los agentes educativos, tornándolos evasivos y renuentes al trabajo.

La escasa participación e iniciativa echaban por tierra los avances del programa de música y movimiento, pues nunca retomaban las actividades para enriquecer su trabajo de sala o para la instrumentación didáctica de los ejes programados, simplemente cumplían con horarios y rutinas sin manifestar interés alguno.

Únicamente, en algunos casos, la implementación de los dos programas en forma paralela se logró en: la complementación del desempeño de actividades al interior de las salas, la realización de actividades especiales en apoyo de algún trabajo específico, la observación, evaluación, seguimiento y canalización de aquellos casos conductuales que alteraban el ritmo grupal y en la evaluación y nueva programación del mapa curricular mensual.

La vinculación de los programas, total o parcial, se debió básicamente a la capacidad personal de aceptación al cambio de la estructura y no a las propuestas de ambos diseños educativos, como también, a la historia repetida en el sector laboral: la contratación de personal con necesidad de trabajo pero sin la capacitación profesional o técnica para desempeñarlo. Retomó este hecho, porque el descontento del personal se debía en mucho a las presiones a que era sometido, para la elaboración exhaustiva de formatos y evaluaciones, por parte de la SEP, además, de las pocas o nulas oportunidades otorgadas para recibir capacitación, e incentivación en ascensos y/o económica.

Este es el caso de los CDI, donde la planta docente queda estructurada por asistentes educativas, que interesadas en su trabajo, aceptan la responsabilidad de coordinar un grupo, se entregan al desempeño del trabajo lo mejor posible, son portadoras de bastos conocimientos técnicos de manualidades, sin embargo, la carencia de conocimientos pedagógicos, incidió: en la habilidad para el contacto personal con los menores, en la capacidad de observación para la evaluación y en la aptitud intelectual para la elaboración de formatos.

Ante esta perspectiva, siendo imposible la contratación de personal capacitado y el despido del que permanece anquilosado, es necesario, por un lado, capacitar al personal interesado, en aspectos que le sean efectivos para su desempeño y por otro, analizar las dificultades conceptuales de los programa y modificarlas, de tal modo, que verdaderamente, en la práctica cotidiana faciliten su comprensión, apropiación e instrumentación.

## **CONCLUSIONES.**

Conciente, de las múltiples estrategias educativas instrumentadas en pro de optimizar el proceso de aprendizaje en los primeros años de vida, asumo, que la experiencia vivida durante el desarrollo de la práctica profesional ha permitido recrearme en su conocimiento y propiciar aprendizajes que, en mucho, superan la teoría.

El resultado del proceso vivido, es el reconocimiento de la interacción como punto medular para la generación de cambios sustanciales en el desarrollo del niño. Existen acciones que el niño realiza, como producto de un proceso interno de maduración biológica (mielinización) y no como consecuencia de aprendizajes externos, sin embargo, un ambiente preparado, una estructura familiar y la relación con los miembros que integran su comunidad, incrementarán cualitativamente su desempeño al establecerse la interacción con las facultades innatas del menor.

Puedo concluir, que las actividades de música y movimiento brindan al niño riqueza y versatilidad, propiciando aprendizajes significativos, por ello, deben formar parte sustantiva de cualquier modalidad educativa, pues su metodología didáctica, permite propiciar el interés de los niños y lograr las metas en forma volitiva y placentera coadyuvando al éxito académico. La intención de conjuntar la música al movimiento, no es para formar músicos sino seres humanos con mayor riqueza interior, con mayor seguridad en sí mismos, con más herramientas para plasmar sus ideas y valores dentro de su grupo social. La construcción interna asegura la organización externa, y lograr en los niños éste proceso sin recurrir a los conceptos y contenidos informáticos de un texto, es idóneo, pues el lenguaje que se habla a temprana edad es corporal y los logros obtenidos, aunque no son inmediatos, perdurarán en la vida del ser humano, plasmándose el resultado otrora esperado.

La satisfacción que brinda esta experiencia pedagógica, es comprobar como los niños logran ser autores y actores de su aprendizaje en una auténtica libertad de expresión, donde son ellos mismos, más creativos, más dinámicos y sobre todo más felices. Sin enarbolar romanticismos, este aspecto, fue y es, el que me confirma profesionalmente como pedagoga. Finalmente, la intervención del pedagogo en la construcción de programas, alternativos, para el ámbito preescolar es obviamente necesaria y urgente.

## **ANEXO I: Relación De Material Perdurable y de Consumo.**

La presente lista pretende dar a conocer la variación de materiales con que se puede contar para la realización de actividades, sin embargo, cabe señalar que si contamos con el elemento más rico e inagotable: “la imaginación y creatividad de los niños”, la omisión, sustitución e incluso la creación e improvisación de otros materiales es conveniente y aceptada, siempre y cuando cumpla con un requisito: “estimular y respetar el interés de los niños”.

Para los tres rubros de material: instrumentos musicales, perdurables y de consumo, si cuenta con áreas verdes, para el desarrollo del trabajo y se puede echar mano de algunos elementos de la naturaleza y/o reciclables (que permitan su transformación), las experiencias vividas son aún más ricas.

### **MATERIAL PERDURABLE. Instrumentos musicales didácticos.**

<b>Concepto</b>	<b>Cantidad</b>
Bongós	2
Caja china	1
Carillón soprano contralto	1
Cascabeles de metal	Variable
Castañuelas	Variable
Cimbalos	Variable
Claves templadas	Variable
Güiros	Variable
Huesos de fraile	Variable
Maracas	Variable
Metalófono	1
Paleta de rintintines	1
Palitos de madera de pino (gruesos y delgados)	Variable
Palo de lluvia	1
Pandero con parche grande (afinar)	1
Panderos con parche medianos	Variable
Platillos	1
Tabachines	Variable
Tambor de mano (afinar)	1
Tambor o timbal fijo (afinar)	1
Tecomates	Variable
Triángulos	1
Xilófono soprano contralto	1

**MATERIAL PERDURABLE DE USO RUDO**  
**Material diverso que no daña.**

Concepto	Cantidad	Especificación
Almohadas (de delcrón)	1 x 1	.25 x .30 cm.
Aros	1 x 1	.80 cm. diámetro
Bancas de ½ plg. de espesor	2	2 m./l.-.25 cm./al.-.25 cm./a.
Banda de salto	1	2.40 m./l. x .60 cm./a.
Barra de equilibrio	1	15 cm. ancho
Barras de madera	1 x 1	.80 cm./l x 1 p./a.
Cordones de hilo grueso	1 x 1	1.20 m./l. y 4 m./l.
Costales rellenos	1 x 1	Diferente peso
Espejos con mango	1 x 1	.10 cm. diámetro
Listones	2 x 1	.80 cm./l.; colores.
Llantas	Variable	Colores
Manta grande	1	2 x 4 m.
Mascadas	2 x 1	Colores
Pelotas	1 x 1	No. 0
Pelotas	1 x 1	No. 5
Pelotas	2	No. 22
Plantillas	1 par x 1	No. 20
Resortes	1 x 1	Grueso
Telas de diversa textura	1 x 1	1 x 1 m.

**MATERIAL DE CONSUMO**

Concepto	Cantidad	Especificaciones
Algodón	1 paquete	Chico
Canicas	Variable	Grandes
Cartoncillo	Variable	Blanco
Cartulina	Variable	Bianca
Crayolas	Variable	Colores
Globos grandes	Variable	No. 9
Marcadores de agua	Variable	Colores
Papel cascarón o ilustración	Variable	Cuartos de pliego
Periódico	Variable	
Pintura para cartel	Variable	Colores
Plastilina	Variable	Colores
Plumas	Variable	Colores
Serrín	Variable	Colores

## ***ANEXO II: Adquisición, Selección y Organización de Música Selecta***

Hay música que tiene un alto contenido emocional y también la hay neutra, o bien destonificante. El maestro debe estar familiarizado con la música que va a emplear, y es preciso que revise qué estado de ánimo producen en él las distintas melodías y cuál es el volumen conveniente para cada una de ellas, ya que variar los grados del volumen produce una impresión diferente en la percepción. En ocasiones es necesario un volumen muy bajo, casi imperceptible, y otras veces debe ser alto; lo mismo ocurre con la voz modulada del maestro: entre lo más bajo y lo más alto median muchos tonos y todos ellos son útiles para una situación en particular. (Sefchovich y Waisburd, 1992: 30).

No existe una selección/recetario, todos los seres humanos vivimos de diferente manera la música en sus variantes y estilos, no importa la época ni el género a la que pertenezca mientras haga sentir emociones que podamos comunicar, será de utilidad. Únicamente, se requiere precisar, que la música no contenga letra o mensaje en nuestro idioma, tal vez en otros idiomas sí para conocer diversos estilos, pero si la letra en español propicia que los niños deseen aprendela y los dispersa, de la ejecución central de acción, jamás lograrán la concentración necesaria para integrarla.

- Colección de Hermanos Rincón. Arroyos
- Colección de música de los Andes.
- Colección de música clásica: "Maestros de la Música".
- Colección orquestal: "Intimamente" y Beatles en orquesta.
- Colección: Paul Muriat.
- Colección de música: New age.
- Colección: "Happy Baby".
- Música, danzas y cantos aztecas.
- Samba, congas, Bosa nova: Sergio Méndez
- Rock para niños y Villancicos navideños.
- Huapangos. Luis Cobos.
- Los grandes temas en guitarra: Julian Bream.
- Las marchas del millón: Paul Yoder.

## BIBLIOGRAFÍA.

Alardín, González Susana, Los Procesos de Aprendizaje en el Niño con Problemas de Comunicación Humana. Programa Inicial, (El Sistema Multisensorial Simbólico). Programa I, 1ª. ed., México, Impresos Hilmac, 1977, (4a. ed., 1991), pp. 286.

Alonso, Palacios M. Teresa, La afectividad en el Niño. Manual de Actividades Preescolares, 1ª. ed., México, Trillas, 1985, pp. 124.

Apuntes: "Música Elemental Y Movimiento", Curso impartido por la Maestra. Astrid A. de Durán y la Maestra. Carmen Carrasco en el Instituto ORFF, con duración de seis meses, durante 1990.

Arredondo, G. Martiniano, Uribe, M. y Wuest, T., "Notas para un Modelo de Docencia", en AAVV, Perfiles Educativos Núm. 3, México, UNAM-CISE, 1979, pp. 3-27.

Cervantes, Alma, E., "La Educación Musical y los Niños", en AAVV, El Cascabel, Revista trimestral, México, Centro de Investigación de Educación Musical Infantil - CIEMI, Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, 1989, pp. 8 - 11.

Cueli J., et al., "Valores y Metas de la Educación Mexicana", en Hamui, Sutton M., Antología de Lecturas sobre la Educación Básica en México, 1ª. ed., México, Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, - UAM - A, 1996, pp. 249.

Château, Jean, et al., Los Grandes Pedagogos, 1ª. ed., París, Presses Universitaires de Francia, 1956, (3ª. Reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1980), pp. 340.

Díaz, Barriga Ángel, Didáctica y Curriculum. Convergencias en los Programas de Estudios, 1ª. ed., México, Nuevaomar, 1984, (Colección Problemas Educativos), Dir. Cayetano de Lella, pp. 150.

- Ensayos sobre la Problemática Curricular, 1ª. ed., México, Trillas, 1984, pp. 93.
- "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares", en AAVV, Perfiles Educativos Núm. 10, México, UNAM-CISE, 1980, pp. 3-28.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Vol. I y II, 1ª. ed., México, Santillana, Nutesa 1983, pp. 1528.

Dultzin, Dubin, Susana, "Ideas para una Filosofía de la Educación Musical", en AAVV, El Cascabel, Revista trimestral, México, Centro de Investigación de Educación Musical Infantil - CIEMI, Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, 1989, pp. 12 - 19.

Durán, Mares J. Luis y Casas, de la Torre Blanca Y., "Memoria de una Experiencia Educativa. Programa de Educación Inicial 1989-1994", México, SEP, 1995, pp. 38.

Durivage, Johanne, Educación y Psicomotricidad. Manual para el Nivel Preescolar, 1ª. ed., México, Trillas, 1987, pp. 90.

Eco, Umberto, Cómo se hace una tesis. Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura, 1ª. ed., Tascabili Bompiani, 1977, (3a. ed., México, Gedisa, 1982), (Colección Libertad y Cambio. Serie Práctica), pp. 267.

Evans, Ellis D., Educación Infantil Temprana. Tendencias Actuales, 1ª. ed., México, Trillas, 1987, pp. 488.

Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, 1ª. ed., Montevideo, Tierra Nueva, 1970, (30ª. ed., México, Siglo XXI, 1983), pp. 245.

Gábor, Friss y Carrasco Carmen, Música para todos, 1ª. ed., México, Ricordi, 1984, 99.

Guzmán, J. Teódoilo, Alternativas para la Educación en México, 1ª. ed., México, Gernika, 1979, Colección Educación y Sociología, (3a. ed., 1983), pp. 310.

Hohmann, Mary; Banet, Bernard; Weikart, David, Niños Pequeños en Acción, Manual para Educadoras, 1ª. ed., México, Trillas, 1984, (3a. reimp., 1994), pp. 416.

Kamii, Constance, Programa Regional de Estimulación Temprana. La Autonomía como finalidad de la Educación, UNICEF, s/f, material fotocopiado, pp. 76.

Lee, Carol y Ahumada, de Díaz Rosario, Movimiento y Expresión en la Edad Preescolar, 1ª. ed., México, Trillas, 1983, (3a. reimp., 1990), pp. 70.

Pansza, Margarita G., et al., Operatividad de la Didáctica. Vol. II, 1ª. ed., México, Gernika, 1986, (5ª. ed. Corregida, 1993), Serie Ciencias sociales, pp. 127.

Pérez, Alarcón J., et al., Nezahualpilli. Educación Preescolar Comunitaria, 1ª. ed., México, Centro de Estudios Educativos CEE, 1986, pp. 271.

Piaget, Jean, Seis Estudios de Psicología, 1ª. ed., Barcelona, Seix Barral, 1967, (7a. reimp., México, 1985), pp. 227.

Ponencias presentadas en el Primer Encuentro Nacional de Educación Musical Infantil, Centro de Investigación de Educación Musical Infantil – CIEMI, México, Conjunto Cultural Sala Ollín Yolizli, 1989.

- Almeida, Uranga Ana C. "Experiencias en la Educación Musical", Colegio Hebreo Tarbut, pp. 10.
- Aguilar, Aragón Gloria V., "La Educación Musical: Mito o Realidad en el Nivel Educativo Preescolar", pp. 26.
- Arenas, Barrero Patricia, "Educación de los Sentidos Corporales en la Edad Preescolar por medio de la actividad Musical", pp. 14.
- Arroyo, Ortiz Lucrecia, "La Educación Elemental del Movimiento y la Música y sus Efectos en el Desarrollo Psicológico del niño", pp. 13.
- Bautista, Hernández, José B., "Trascendencia de la Educación Musical Infantil", pp. 17.
- Caballero, Méndez Rosa, "Desarrollo Musical. Etapa Prenatal y Primera Infancia", pp. 7.
- Garduño, Teresa, "La Educación Artística y la Construcción Cognitiva del Niño", Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Paidós, pp. 14.
- Gómez, Reyes Ofelia, et al., "Educación Musical en la Escuela Primaria. Una Alternativa", SEP, DGEP, Dirección Técnica, pp. 22.
- Jiménez, Guzmán, Ma. del Carmen, "Importancia de la Capacitación Musical al Magisterio Nacional", pp. 14.
- Lozano, Ma. Antonieta, "Métodos Pedagógicos del Centro de Investigación y Estudios Musicales" CIEMI, Dirección, pp. 15.

Ransom, Lynne, Los niños como Creadores Musicales, 1ª. ed., México, Trillas, 1991, pp. 120.

Rivas, García de Núñez M., Arroyo de Durán A., et al., Actividades Musicales Preescolares, (Colección Actualización Pedagógica), 1ª. ed., México, Kapelus, 1976, (2a. reimpresión 1982), pp. 214.

Sánchez, Jara Alicia, Llévame Contigo. Juegos Infantiles como Apoyo Didáctico, 1ª. ed., México, Trillas, 1991, pp. 157.

Schaff, Adam, "La Relación Cognoscitiva. El Proceso de Conocimiento. La Verdad", en AAVV, Introducción a la Epistemología, México, UNAM – ENEP Acatlán. División de Metodología, 1984, pp.31 – 48.

Santoyo, Rafael, "Algunas Reflexiones sobre la Coordinación de los Grupos de Aprendizaje", en AAVV, Perfiles Educativos Núm. 11, México, UNAM-CISE, enero - febrero - marzo de 1981, pp. 3-19.

- "En Torno al Concepto de Interacción", en AAVV, Perfiles Educativos Núm. 27, México, UNAM-CISE, enero - junio de 1985, pp. 3-19.

Sefchovich, Galia y Waisburd, Gilda, Expresión Corporal y Creatividad, 1ª. ed., México, Trillas, 1992, pp. 155.

SEP, Subsecretaría de Educación Elemental, DGEP, Qué es un Centro de Desarrollo Infantil. CENDI, 1ª. ed., México, Litográfica Tauro, 1989, pp. 63.

- Guía de Actividades Musicales para el Nivel Preescolar, 1ª. ed., México, Consorcio Industrial Litográfico, 1988, pp. 144.
- Guía Metodológica de Educación Física para el Docente Preescolar, Proyecto Estratégico No. 3, México, Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos, 1988, pp. 213.
- Programa de Educación Inicial. Versión Experimental, 1ª. ed., México, Grupo Orsa, 1992, pp. 116.
- Espacios de Interacción. Versión Experimental, 1ª. ed., México, Grupo Orsa, 1992, pp. 212.
- Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada. Centros de Desarrollo Infantil. Versión Experimental, 1ª. ed., México, Grupo Orsa, 1992, pp. 64.
- Manual Operativo para la Modalidad No Escolarizada. La Formación del Niño en la Comunidad. Versión Experimental, 1ª. ed., México, Grupo Orsa, 1992, pp. 58.

Serafini, María Teresa, Cómo Redactar un Tema. Didáctica de la Escritura, 1ª. ed., Fabbri Bompiani, 1985, (México, Paidós, 1996), Instrumentos Paidós, (Colección dirigida por Umberto Eco), pp. 256.

Silva y Ortiz, María Teresa A., La Percepción Visual en los Primeros Años del Aprendizaje según el Programa Frostig, 1ª. ed., México, UNAM - ENEP Acatlán, 1979, (2ª. ed., 1996), pp. 370.

- El Proceso de la Creatividad, 1ª. ed., México, UNAM - ENEP Acatlán, 1997, Cuadernos de Investigación No. 25, (Programa de Investigación), pp. 308.

Stevens, Joseph H., King, Edith W., Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar, 1ª. ed., México, Trillas, 1987, (1a. reimp., 1991), pp. 312.

Suárez, Begoña, "Aprendizaje a través del Cuerpo", en AAVV, Primer Congreso Universitario en Psicomotricidad: Aplicaciones a los Problemas de Aprendizaje, México, Universidad Intercontinental, (Dir. Luis, A Oblitas G.), 1997, pp. 35 - 49.

Taba, Hilda, Elaboración del Currículo, 1ª. ed., Argentina, Troquel, 1962, (5ª. ed., 1980), pp. 662.

Vázquez, Arnulfo, "La Intervención Psicomotriz en los Problemas del Aprendizaje: en los Orígenes del Funcionamiento Mental", en AAVV, Primer Congreso Universitario en Psicomotricidad: Aplicaciones a los Problemas de Aprendizaje, México, Universidad Intercontinental, (Dir. Luis, A Oblitas G.), 1997, pp. 13 - 25.

Zapata, Oscar, La Psicomotricidad y el Niño: Etapa Maternal y Preescolar, 1ª. ed., México, Trillas, 1991, pp. 323.

- Aprender Jugando en la Escuela Primaria, 1ª. ed., México, Pax Mex., 1995, pp. 229.