

1-17



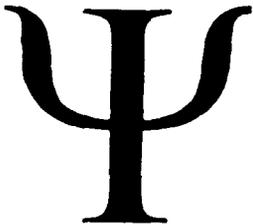
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ESTUDIO COMPARATIVO DE TRES METODOS DE  
ENSEÑANZA MUSICAL CON LA ORQUESTA TIPICA  
INFANTIL DE IZTAPALAPA (1997-2000).

R E P O R T E   L A B O R A L  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
L A D Y   L O P E Z   Z E P E D A

DIRECTORA: GILDA ROJAS FERNANDEZ



MEXICO, D. F.

2002



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.

## ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
RESÚMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CONTEXTO LABORAL	
1. Proceso de desconcentración de los servicios educativos en Iztapalapa	16
2. Estructura orgánica de la Dirección General	17
3. Estructura funcional de la Subdirección Técnico Académica	18
3 1 Descripción general del estudio y de la intervención laboral del psicólogo	20
3 1 1 Organización del trabajo	21
3 1 2 Diseño de instrumentos	22
3 1 3 Diseño de la evaluación	22
MARCO TEÓRICO	
1. La educación básica en México y la educación primaria	23
1 1 El currículum básico fundamentos teóricos metodológicos	29
2. Un modelo educativo La educación básica en Iztapalapa	30
2 1 Programas de atención diferenciada y compensatoria	32
2 2 Programa de Fortalecimiento a las Escuelas	34
2 3 Programas de apoyo al éxito escolar	36
2 3 1 Orquesta Típica Infantil en Iztapalapa	37
3. La educación artística y estética en la educación básica	43
3 1 El papel de la educación musical en la educación primaria	44
4. La Educación Musical y el Desarrollo Psicológico del Niño	47
4 1 El desarrollo sensoriomotriz y la memoria rítmica	50
4 2 Representación espacio temporal a través del ritmo	52
4 3 Procesos constructivos en la educación musical y la formación de conceptos	54
4 4 Formación del símbolo en el niño	56
4 5 Pensamiento creativo	58
4 6 Imaginación y creatividad	60
4 7 La música y sus efectos sensoriales y afectivos	63
4 8 El proceso de socialización del niño a través de la música	63
5. Teorías del aprendizaje	65
5 1 Métodos de enseñanza musical	70
5 2 La evaluación psicoeducativa	76

<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁG.</b>
<b>PROCECIMIENTO</b>	
1 Programa de trabajo diseño de estrategias y materiales didácticos	80
2 Criterios para la conformación de la Orquesta Típica Infantil	84
3 Selección de maestros de educación musical y alumnos ejecutantes	86
4 Sensibilización de autoridades educativas y padres de familia	89
5 Evaluación de métodos de enseñanza y desarrollo de habilidades musicales	91
<b>ANÁLISIS Y EVALUACIÓN</b>	<b>100</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>118</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>129</b>

La vida y la fantasía son como la lógica misma.  
vivir esa lógica es un sueño  
que se agota en la siguiente premisa básica:  
el sueño es una realidad,  
la realidad es un sueño,  
por lo tanto vivir un sueño es una realidad posible.

## AGRADECIMIENTOS

La parte más difícil de todo trabajo profesional es la concreción del mismo y reconocer con honestidad a todos aquellos actores que hicieron posible los sueños que alguna vez soñamos

A Don Elias Troncoso Calderón, autor intelectual de este Proyecto, mi agradecimiento por su valioso apoyo y confianza que depositó en mi persona, gracias por su impulso por su calidad y calidez humana, por su obstinación y su visión de vida, por impregnarme de esa terrible emoción que a veces no comprendía, todo ello definió y vitalizó mi vida futura

A Eloisa Guzmán por acompañarme en este reto que cada vez se manifestaba en diferentes rostros por enseñarme que la constancia y el compromiso -a pesar de que los vientos soplen en dirección opuesta- son la base fundamental para lograr nuestros propósitos, además si éstos son comunes cobran un sentido de solidaridad entrega y compañerismo

A Tomás, Roque, Josué, Ranulfo, Mano, Gerardo, Carlos Francisco, Armando, Ricardo, Gustavo, Juventino, Gerardo Munillo, Miguel, Marco Antonio, Juan Carlos y Joel quienes estuvieron al frente de niños y niñas ejecutantes, con su trabajo cotidiano aprendí que el aula no es un espacio limitado cuando la imaginación y la creatividad cruzan las fronteras y trastocan las fibras de la sensibilidad humana

A todos los pequeños que participaron en la Orquesta, gracias por enseñarme que la alegría, el asombro y la sorpresa permiten afrontar el devenir del nuevo día

A Teresa, Marquina y a mis 21 compañeros deseo agradecer su cobijo y por brindarme ese impulso y deseo de concluir una parte importante de mi vida académica, que hoy por hoy está simbolizado en este trabajo

A veces nos reunimos con personas que cumplen un papel importante en nuestras vidas, me refiero a la maestra Gilda Rojas Fernández mi directora de este trabajo, y a los miembros del jurado Alicia Migoni, Teresa Gutiérrez, Jorge Alvarez y Milagros Figueroa a quienes les agradezco su orientación académica, sugerencias y comentarios que me permitieron enriquecer mi experiencia profesional

A Paula Daniela -mi hija- quien me brindó la paciencia, el cariño y la admiración; sin ellos no hubiera entendido que estos son elementos básicos para una convivencia digna y de respeto mutuo. Su compañía y su presencia me han fortalecido como persona y como mujer, también encontré el ímpetu y la fuerza necesaria para ofrecerte una mejor calidad de vida

A Lady Zepeda te agradezco su respaldo y por ocupar un lugar que sin quererlo ella, le deposita, su gran afecto para mi hija, me han dado la tranquilidad emocional al saber que Paula no podría estar mejor en otro lado. A todo ello, debo añadir que me brindó la oportunidad de buscar entre mis escombros los cimientos para un futuro más promisorio

Las ausencias dejan huellas. a la memoria de mi padre Manano López Matus de quien aprendí que el tesón, la honradez y la lealtad son invaluables

Judith, Manano, Sergio, Ernesto, Leticia y Patricia han sido mis consejeros y amigos, a ellos les doy las gracias por enseñarme el significado de la palabra "hermano"

Susana, Teté, Crísty, Paty, Lulú, Chana, María Luisa, Chucho, Francisco (q e p d), Paco, Laura, Eduardo, Gladys, Elena, Federico e Isabel Diez, por acompañarme por muchos años y con ellos se han escrito páginas de mi historia personal

Por último, quiero expresar que este Reporte Laboral, cobra importancia no tan sólo porque cierra una etapa de mi desempeño profesional y académico, ha significado reabrir los cajones de aquel viejo ropero y acomodar sentimientos y emociones que estaban latentes. A veces vale la pena parar el carrusel y mirarse frente al espejo para reflexionar y replantearse expectativas personales y quizá no se encuentre el camino correcto. Yo estaba en ese proceso y justamente cuando más lo necesitaba coincidi en espacio y tiempo con esos actores a los que hago alusión. Entre otras cosas me enseñaron a dimensionar la vida con una actitud diferente y sin saber en que momento ocurrió, hoy puedo afirmar: "vivir un sueño es una realidad posible"

*Lady López Zepeda*  
2002

## RESUMEN

En un gran número de estudios se ha evidenciado que la educación musical opera efectivamente en el fortalecimiento de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas, a la vez el acercamiento a la cualquier experiencia estética o artística desarrolla la sensibilidad, imaginación y creatividad del niño. También se ha demostrado que la música es un recurso importante en el proceso educativo porque es un medio de expresión, herramienta del conocimiento, factor de socialización y un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras de pensamiento en el niño y esta logra su intención formativa y estética cuando se considera el proceso evolutivo de los niños de nuestras aulas. En el proceso de enseñanza, el profesor ocupa un papel relevante quienes se desempeñan como "mediadores" obtienen aprendizajes significativos con sus alumnos. El presente trabajo pretende ofrecer una alternativa de formación musical en educación primaria principalmente en escuelas cuyo entorno social presenta un alto grado de marginación, además de construir líneas de investigación en el ámbito educativo.

A partir de 1997, se conformó la "Orquesta Típica Infantil en Iztapalapa" con una estructura sin precedentes en el país. El proyecto se trabajó en cinco escuelas primarias: tres de tiempo completo, un internado y una regular y se ofreció como una actividad de apoyo curricular. Participaron 175 alumnos de 7 a 13 años y 16 profesores de educación musical distribuidos en las cinco escuelas, cada una de ellas contó con una orquesta integrada por las secciones reglamentarias para dar un sentido de identidad, paralelamente se reunían todos los maestros y niños ejecutantes quienes participaban en ensayos y presentaciones de la orquesta monumental para generar un sentimiento de cohesión e integración. El objetivo fue comparar tres métodos de enseñanza musical y su efectividad en el desarrollo de habilidades de los alumnos ejecutantes con el fin de proponer estrategias de trabajo docente para lograr los objetivos del proyecto. En 1998 se iniciaron formalmente las actividades de la orquesta y se realizaron visitas técnicas y pedagógicas (una mensual) a cada grupo, con el fin de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizaron instrumentos de medición (lista de cotejo y registros anecdóticos) en el que se identificaron 24 conductas observables de la práctica docente y 32 habilidades en la ejecución musical de los alumnos.

En la práctica docente se identificaron tres métodos de enseñanza. El "activo" se sustentó en los principios pedagógicos de la teoría evolutiva, la metodología se basó en la relación ritmo-lenguaje a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal al conjugarse elementos relacionados con el desarrollo y estimulación sensoriomotora, la percepción visual y auditiva, y la capacidad lingüística. El método de "repetición" se fundamentó en las teorías del aprendizaje a través de la discriminación, los alumnos desarrollaron destrezas musicales por medio de la reproducción mecánica de las notas musicales marcadas con colores en los instrumentos. Por último, en el método "combinado" los profesores emplearon elementos de la teoría evolutiva, así como los principios del aprendizaje. Los resultados mostraron que existieron diferencias significativas entre los métodos de enseñanza musical y en el desarrollo de las habilidades de los alumnos ejecutantes. A nivel cualitativo se pudo apreciar que los docentes que aplicaron el método activo obtuvieron aprendizajes significativos en el desempeño de los menores, estos podían leer cualquier partitura, interpretar e improvisar e incluso tomar la batuta para dirigir a sus compañeros en ausencia del Director de Orquesta. Con base en esta información se puede deducir que la práctica didáctica que contempla el proceso evolutivo del niño y que apoya el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas cumple su papel formativo en la enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

En 1997 por iniciativa de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa se concibe el Proyecto "*Orquesta Típica Infantil de Iztapalapa*", como una alternativa de formación musical en educación primaria en zonas con altos grados de marginación, partiendo de los principios de equidad, pertinencia y calidad sustentados en el artículo 3o Constitucional, en los Acuerdos para la Modernización de la Educación Básica y en la Ley General de Educación

El proceso de marginación de grandes sectores de la población se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida social de los individuos. Su expresión más inmediata se refleja en el perfil ocupacional de los sujetos (empleados informales de baja productividad e ingreso), en los precarios niveles de vida y salud y en las mínimas condiciones de la vivienda y el hábitat en general, en las pocas posibilidades de acceso a las estructuras organizativas y de decisión de la sociedad, en los altos índices de delincuencia así como en las características socioculturales al interior de las familias o comunidades

Sin abstraerse de la realidad, el Proyecto pretendió incidir en una de las dimensiones, la educación de los niños en edad escolar que viven en condiciones de marginalidad en Iztapalapa. Es posible suponer que el niño no sólo se ve influido por determinados tipos de problemas del entorno social y familiar, a ello también se suman las escasas oportunidades para alcanzar la instancia formal de la educación primaria

Este proyecto se inspiró en un esquema compensatorio de la educación y parte del supuesto de que un programa educativo puede aminorar e incluso eliminar el desequilibrio o

desigualdad si se actúa intensamente en los primeros años de vida del niño privilegiando la estimulación precoz y el aprendizaje de ciertas habilidades.

El proyecto no fue aislado ni independiente, debido a que Iztapalapa atraviesa por un proceso de integración de niveles y modalidades de educación básica, de las posibilidades de autogestión del currículo de acuerdo a las necesidades educativas de cada escuela. Trabaja en la incorporación de programas de atención diferenciada y compensatoria en zonas geográficas que requieren de intervención pedagógica para atender grupos vulnerables y abatir el rezago educativo, así como en el impulso de proyectos y servicios de apoyo al éxito escolar con un carácter eminentemente formativo. Motivo de trabajo ha sido también, la profesionalización docente para la revalorización del proceso educativo.

La proposición de alternativas curriculares que se apoyen en la participación de la comunidad, constituyó una de las bases que lo sustentan. Estas acciones llevan a asumir ciertos supuestos teóricos relacionados con las etapas de desarrollo del niño, la influencia de los medios de comunicación en los procesos de socialización, la estructura de valores y otras dimensiones de la familia del niño porque todos estos elementos tienen un peso importante en el proceso educativo. Vincularse con los padres de familia favorece la recuperación de la realidad cultural y de los propios contenidos provenientes del medio social, por ello, a este esfuerzo se sumó un proceso de sensibilización con autoridades y padres de familia para buscar alternativas que combinaran la realidad del sistema formal con la educación no formal.

La propuesta curricular motivo de este reporte, asume que la educación artística deberá estar destinada a lograr una revitalización de la escuela como institución, del quehacer cotidiano del docente y de los alumnos. A todo ello se agrega que la apreciación artística deberá ser coherente con los principios de la educación general del individuo y ocupar, al

igual que las otras disciplinas, un plano principal en el ámbito académico. en tanto que el cultivo de la sensibilidad y la creatividad son importantes ingredientes en la formación y educación para la vida

Al respecto, Pescetti (1999) señala que la educación artística y estética ayuda a consolidar un proceso educativo que impulsa la imaginación, la creatividad y el talento personal que enriquece la formación de individuos reflexivos y críticos. Trabajar el desarrollo de la creatividad, es trabajar en ese imaginario individual y colectivo de manera de volverlo favorable para el individuo y la comunidad

Hernández (1994) rescata las experiencias de formación musical en el aula y afirma que en países europeos, la práctica musical se ha enfocado desde los intereses del niño y se ha considerado como medio de expresión, herramienta del conocimiento, factor de socialización e instrumento de desarrollo de las estructuras de pensamiento. Además, opera efectivamente con los medios de psicomotricidad y favorece su personalidad. Asimismo señala que la enseñanza musical conjuga las tres relaciones básicas del proceso educativo: el descubrimiento de la conciencia de sí mismo, el conocimiento de los otros y la colaboración con los demás, y el conocimiento de los símbolos y sus diferentes relaciones.

El Proyecto '*Orquesta Típica Infantil en Iztapalapa*' es pionero en el Distrito Federal y el resto de la República Mexicana. A partir de 1997 la psicóloga identificó los lineamientos y orientaciones pedagógicas para desarrollar habilidades en los pequeños como ejecutantes, se definió el proceso de selección de escuelas, docentes y alumnos participantes, se autorizaron los recursos económicos para la licitación, adquisición y dotación de los instrumentos a las cinco escuelas y en 1999 se iniciaron formalmente las actividades en los planteles.

Le correspondió a la psicóloga elaborar los contenidos temáticos del Plan y Programa de Trabajo con la participación colegiada de especialistas en educación musical y pedagogos quienes integraron un instrumento que orienta la actividad del maestro y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar ciertos propósitos educativos y concretar la relación entre contenidos y actividades

También, la psicóloga diseñó los instrumentos para la observación de los métodos de enseñanza y la evolución de las habilidades de los alumnos ejecutantes, capacitó a los observadores y evaluó los resultados del proyecto en todas sus fases para cumplir con las expectativas marcadas en el Plan de Trabajo

Esta iniciativa institucional se ofreció a cinco escuelas primarias de Iztapalapa con diferentes tipos de organización, distribuidas en las cuatro Regiones que integran la Dirección General a fin de atender la demanda regional en igualdad de circunstancias. De estas cinco escuelas, se seleccionaron tres escuelas primarias de tiempo completo y un internado, tomando en consideración que los alumnos permanecen tres horas más después de atender los programas formales de cada asignatura. en el turno vespertino se ofrecen talleres que apoyan en forma continua y estable a los pequeños para superar dificultades de aprendizaje. Por último se seleccionó una escuela primaria regular, el proyecto se ofreció a contra turno como una actividad extra clase

Como parte del procedimiento y previo a la intervención la psicóloga realizó un diagnóstico en el que se obtuvo información de la planta docente y de las condiciones socioculturales de la comunidad escolar. La psicóloga trabajó diferentes estrategias de sensibilización dirigidas a las autoridades educativas y a la comunidad escolar y los docentes fueron responsables de llevarlos a la práctica. A partir de los resultados fue evidente la necesidad de contar con

mecanismos de coordinación -a cargo de la psicóloga- con directivos, maestros y padres de familia de las escuelas participantes para la puesta en marcha del Proyecto y que favoreciera un sentimiento de pertenencia al mismo

En la primera fase, la psicóloga entrevistó a 89 profesores de música asignados a las escuelas secundarias, para conocer su perfil profesional, intereses y aptitudes. Estos profesores estaban contratados por el Instituto Nacional de Bellas Artes ya que en educación primaria no se ofrece formación musical. De la plantilla existente, seleccionó a 15 maestros a quienes se distribuyó en las cinco escuelas primarias participantes

A lo anterior, se agrega que ante la falta de maestros con experiencia en dirección de orquesta y artística (arreglista) fue necesario contratar externamente a dos profesionales de la música que cubrieran el perfil, a uno de ellos se le asignó la función de Director General de la Orquesta, responsable de la orientación y el apoyo técnico pedagógico de los maestros, de la supervisión y evaluación de la aplicación de los contenidos programáticos y de la integración del trabajo a través de ensayos generales de las cinco escuelas. El director artístico se encargó de los arreglos musicales repertorio y de su correcta interpretación en el plano musical

Para la conformación de la Orquesta los profesores de educación musical reclutaron por convocatoria, a 175 de un total de 350 pequeños cuyas edades fluctuaban entre los 7 y 13 años de edad, mismos que fueron sometidos a un proceso de colocación por parte de los profesores de música, para determinar el tipo de instrumento que interpretarían

Operar una Orquesta Sinfónica requiere de recursos humanos con un perfil profesional de alto grado de especialización, mas aún cuando se intenta trabajar con menores al interior del

aula. Por la formación y experiencia docente del personal seleccionado, por la carencia de recursos económicos e infraestructura física apropiada, se optó por una Orquesta Típica

En diversas instituciones de promoción y animación cultural se reconoció la estructura organizativa, funcionamiento y concepción metodológica de este Proyecto ya que a través de un Programa de Trabajo Único se brindó la posibilidad a cada plantel participante de contar con una Orquesta Escolar integrada con las secciones reglamentarias (cuerdas punteadas, cuerdas frotadas y percusiones) De manera paralela, mensualmente se reunían los alumnos de las cinco escuelas en ensambles generales bajo la batuta del director general quedando de manifiesto que se podía trabajar una orquesta monumental conservando el sentido de identidad y trabajo colectivo

Como resultado del trabajo de tres años, la Orquesta (con los 175 ejecutantes) se presentó en la Clausura del Ciclo Escolar 1999-2000 y en el Palacio de Bellas Artes en un acto oficial. Ambas presentaciones significaron un reconocimiento a un esfuerzo común y sentaron las bases de una experiencia pedagógica original, sin precedentes en educación primaria

En el presente reporte laboral se exponen los resultados obtenidos en esta intervención y del ejercicio profesional de la psicóloga con el proyecto denominado "*Orquesta Típica Infantil en Iztapalapa*" cuyo objetivo se centró en ofrecer alternativas de formación integral por medio de la música a los alumnos de educación primaria de zonas marginadas por ser ésta una herramienta de apoyo para favorecer el despliegue de habilidades, actitudes y destrezas acordes a las etapas de desarrollo psicogenético del niño, independientemente de las condiciones contextuales en las que esté inmerso el sujeto, las artes también proporcionan

elementos para el desarrollo de la personalidad, tales como la expresión creativa, los valores sociales y morales y la autoestima (Hargreaves, 1997).

Los docentes aplicaron métodos de enseñanza musical no ortodoxos pues se postuló que el éxito en el desarrollo de habilidades de los pequeños depende de las estrategias que utiliza el profesor. Así, se observó que éste es un facilitador o mediador en el proceso de enseñanza para la construcción del conocimiento del alumno y que cuando existen recursos didácticos que contemplan el desarrollo y las necesidades de los pequeños y el contexto en el que se desenvuelven, se obtienen mejores resultados en el proceso educativo.

Se realizó un estudio de tipo experimental, en el que se observó naturalmente a los mismos maestros y alumnos durante un ciclo escolar con visitas mensuales. Los procedimientos de observación apuntaron hacia la necesidad de un cuidadoso y sistemático entrenamiento de los observadores a cargo de la psicóloga, para comprobar la fiabilidad de los datos a fin de contar con una interpretación adecuada del trabajo docente (Gronlund, 1990).

Durante la *intervención* la psicóloga realizó una evaluación periódica de la ejecución con instrumentos, tales como registros anecdóticos y listas de cotejo para comparar los métodos de enseñanza musical del docente, de igual manera que el desempeño y desarrollo de habilidades de ejecución de los alumnos. Los resultados de cada observación fueron formativos para las etapas posteriores, es decir, permitieron la identificación de fallas y mejorar la práctica docente.

La intervención profesional aporta líneas de investigación psicoeducativa sobre la educación artística y su valor formativo a nivel curricular. Evaluar los métodos de enseñanza musical y el desarrollo de habilidades en los niños ejecutantes pierde su significado si no se

retoman las experiencias innovadoras para fortalecer el trabajo docente que revitalice su quehacer en el aula

Más allá de estas reflexiones, nos interesó incidir en el éxito escolar de los educandos al propiciar situaciones escolares en las que se consideren las condiciones socioculturales del entorno escolar y el proceso evolutivo del niño con el fin de garantizar aprendizajes significativos, así como su desarrollo pleno, armónico e integral. La enseñanza musical abre estas expectativas por ser un recurso importante en el proceso educativo y en la formación de los educandos, a pesar de que sus resultados son a largo plazo, pero esto no es una limitante cuando los objetivos son claros y se comparte esta preocupación

## CONTEXTO LABORAL

### 1. Proceso de Desconcentración de los Servicios Educativos en Iztapalapa

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa es un órgano dependiente de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Esta Dirección surge en 1993, en el marco de la Modernización de la Educación Básica y de los acuerdos para la desconcentración, con el nombre de Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI). Su creación marca el inicio de una nueva etapa en la búsqueda de alternativas para la administración educativa, las funciones técnicas pedagógicas y la estructura escolar. En su proceso de evolución se distinguen tres momentos que permiten comprender la identidad del modelo en sus diversas formas para planear, dirigir, organizar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación básica (Perspectivas Siglo XXI, DGSEI-SEP, 1999, pp. 11-14).

En 1994, se construye la propuesta de organización y se avanza hacia la regionalización de los servicios. Se conforman cuatro Regiones (Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo) para dar respuesta a circunstancias y diferencias locales específicas. En este modelo de Regionalización, se incorpora la vinculación administrativa entre los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) con el fin de acercar a la autoridad a la escuela y dinamizar los procesos de gestión escolar, sin embargo, aun no se ha profundizado en los aspectos académicos.

En septiembre de 1997 se reconoce formalmente la presencia de los Servicios Educativos en Iztapalapa al otorgarsele el nivel de Dirección General. El trabajo cotidiano en los diferentes niveles se rige por los modelos pedagógicos vigentes y se construyen nuevas situaciones que promueven la vinculación y vertebración de la educación básica, con la

participación de todos los involucrados incluyendo a los padres de familia como elemento básico para mejorar procesos diferenciados y necesidades educativas propias

En este tercer momento, la Dirección General se plantea como misión "proporcionar los servicios de educación inicial, básica y especial en el ámbito de la delegación Iztapalapa, con el fin de contribuir al desarrollo armónico de los educandos a través de la integración de los niveles educativos en una administración regionalizada" basada en los principios de eficiencia, oportunidad, pertinencia y equidad, y con un alto nivel de productividad, que fortalezca la articulación pedagógica y la gestión escolar entre los niveles promoviendo la conformación de centros educativos vinculados entre si para que se traduzca en aprendizajes significativos que responda a las necesidades y expectativas de la sociedad en materia educativa (Planeación Estratégica DGSEI, 1999, p. 26)

En 1999, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa atendía 1 mil 86 planteles de educación básica (de éstas 498 corresponden a escuelas que ofrecen educación primaria), con una matrícula de 362 mil alumnos inscritos en escuelas de educación inicial preescolar, primaria, secundaria y educación especial, cuenta con una plantilla de 17 mil profesores y 2 mil trabajadores de apoyo a la educación, todos ellos distribuidos en cuatro Regiones Operativas

## **2. Estructura Orgánica de la Dirección General**

En oficinas centrales trabajan 850 empleados. El organigrama parte de la Dirección General de la que dependen cuatro Direcciones de Servicios Educativos Regionales (Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo), la Dirección de Planeación Educativa y la Dirección Técnica

De la Dirección Técnica dependen la Subdirección de Educación Física y Servicios Docentes Especiales y la Subdirección Técnica Académica. De esta última se desprenden los departamentos de Investigación Educativa, Servicios Extraescolares, Actualización Magisterial y Proyectos Específicos (Ver Estructura Orgánico Funcional, Anexo 1)

### **3. Estructura Funcional de la Subdirección Técnico Académica**

La Subdirección Técnico Académica tiene bajo su responsabilidad los proyectos y servicios de apoyo al éxito escolar, de bienestar y salud de la comunidad escolar. Se definen como funciones sustantivas las siguientes (Ver Anexo 2)

- Dirigir y controlar proyectos y servicios ofertados a las escuelas de educación inicial, básica y especial que apoyen el éxito escolar, cuyos contenidos sean sustantivos a fin de fortalecer los planes y programas de estudio de educación básica a través de la prestación oportuna, equitativa y pertinente del servicio, brindando especial atención de cobertura a los grupos más vulnerables para favorecer la igualdad de oportunidades y el éxito escolar de los educandos
- Difundir a través de la estructura regional los proyectos y servicios ofertados por la Dirección General para los alumnos de educación inicial, básica y especial de Iztapalapa en apoyo a los planes y programas vigentes
- Propiciar el desarrollo de la creatividad de los alumnos a través de la formación en la apreciación artística y la manifestación cultural mediante la utilización de los recursos y la infraestructura para las diferentes actividades que favorezcan el éxito escolar
- Propiciar y fomentar en el alumno el conocimiento científico y la necesidad de emplear criterios racionales en la utilización de la tecnología a través de proyectos y servicios que

fortalezcan el desarrollo de formas de pensamiento científico y el trabajo grupal de los escolares

- Propiciar la formación de personal docente para formar promotores de la lectura capaces de diseñar y desarrollar acciones que fomenten la lectura en los alumnos de educación básica (Manual de Organización y Funcionamiento DGSEI, 1998) <sup>6</sup>
- Proponer, coordinar, supervisar y evaluar la pertinencia pedagógica y calidad de los proyectos de apoyo al éxito escolar y a la labor docente, considerando las necesidades de la comunidad escolar
- Diseñar, proponer y operar proyectos y servicios de apoyo al currículo para promover el éxito escolar de los alumnos de educación básica en Iztapalapa
- Proponer políticas, sistemas y procedimientos de proyectos y servicios para favorecer la igualdad de oportunidades de los grupos más vulnerables
- Evaluar y proponer medidas preventivas y/o correctivas en la aplicación de programas proyectos y servicios en los planteles de educación básica en el ámbito geográfico de competencia de la Dirección General de acuerdo a la normatividad vigente
- Proponer, evaluar y dar seguimiento de proyectos y servicios orientados a la atención de grupos sociales específicos para elevar la eficiencia terminal y mejorar el rendimiento escolar
- Proponer y establecer mecanismos de coordinación con organismos públicos y privados que permitan ampliar la cobertura de atención, así como la calidad de los servicios, de acuerdo a la normatividad establecida.

- Proponer y establecer mecanismos de coordinación con direcciones de servicios y niveles de supervisión para verificar la congruencia, eficiencia y oportunidad de proyectos y servicios específicos
- Organizar, coordinar y verificar actividades artísticas, culturales, cívicas, de salud y bienestar del escolar en las que participe la comunidad para apoyar el éxito escolar de los educandos
- Difundir lineamientos para la organización, desarrollo y funcionamiento de asociaciones de padres de familia y promover su participación para apoyar el rendimiento escolar de los alumnos (Catálogo de Puestos y Funciones, DGSEI, 1988, p. 64)

### **3.1. Descripción General del Estudio y de la Intervención Laboral de la Psicóloga**

La propuesta institucional del proyecto *"Orquesta Típica Infantil de Iztapalapa"*, surgió en 1997 como una iniciativa de formación musical para los alumnos de educación primaria, y le correspondió a la psicóloga evaluarlo y darle seguimiento en todas sus fases para el cumplimiento de los objetivos

Durante la intervención laboral se identifican dos etapas

La primera correspondió a aspectos operativos iniciando desde los criterios para la conformación de la estructura de la orquesta a partir de los recursos económicos, materiales y humanos, la selección de escuelas y maestros de educación musical, el diseño de procedimientos para la sensibilización de autoridades educativas, maestros de grupo y padres de familia en las cinco escuelas participantes y la capacitación de los observadores para la etapa de evaluación del trabajo docente

En la segunda etapa la psicóloga realizó un trabajo técnico académico en el que se propusieron reuniones colegiadas con profesores y especialistas de educación musical para

la elaboración del plan y programa de trabajo y su estructura curricular, los criterios de evaluación de métodos de enseñanza del docente y del desarrollo de habilidades de los alumnos ejecutantes por último el diseño y aplicación de los instrumentos de observación en el salón de clases y el posterior análisis de la información para la toma de decisiones

### **3.1.1. Organización del Trabajo**

La psicóloga fue también responsable de coordinar y supervisar a los profesores de educación musical y de proporcionar los recursos materiales y humanos para el logro de los objetivos del proyecto. Una labor muy importante en cada etapa fue la de generar los canales de información de sensibilización y mediación con autoridades educativas y directores de escuela, maestros de grupo, padres de familia, profesores y especialistas en educación musical para identificar la problemática existente y proponer medidas correctivas y/o preventivas en el momento oportuno.

Como parte de las actividades planeadas en el programa de trabajo las cinco escuelas participantes mensualmente realizaban ensayos generales para "tutti" la orquesta en un auditorio ex profeso (con la integración de los 175 alumnos). La psicóloga fue responsable de organizar la logística de las audiciones y presentaciones públicas.

Periódicamente se realizaron reuniones colegiadas con profesionales de la educación musical para evaluar los avances del plan y programa de trabajo. A la psicóloga le correspondió elaborar los instrumentos de observación (listas de cotejo y registros anecdóticos) destinados a juzgar en el ambiente natural el proceso de enseñanza aprendizaje de maestros de música y el desempeño de los alumnos ejecutantes.

Para que un programa de intervención tenga éxito es necesario contar con información objetiva y consistente, sobre todo cuando la observación se realiza en un medio natural y que

interviene la subjetividad de observador. Con un programa de capacitación dirigido a los observadores y diseñado por la psicóloga en el que se aportaron consideraciones metodológicas para el trabajo de campo. Se buscó que la información fuera lo más confiable para subsanar las deficiencias detectadas en el salón de clase.

### **3.1.2. Diseño de Instrumentos**

Se elaboraron dos listas de cotejo para evaluar los métodos de enseñanza. En la primera se identificaron 24 conductas para obtener información de la práctica docente sobre la estructura y metodología de la clase, métodos de enseñanza y estrategias didácticas utilizadas y otros aspectos prácticos. En la segunda se establecieron 34 conductas relacionadas con las habilidades musicales adquiridas por los pequeños, como son percepción visual y auditiva, memoria rítmica y expresión psicomotriz. Ambos instrumentos fueron elaborados por el psicólogo con la colaboración de pedagogos y especialistas en educación musical.

### **3.1.3. Diseño de la Evaluación**

La evaluación se enfocó desde tres perspectivas: el proceso de enseñanza, los avances en las habilidades musicales de los alumnos ejecutantes y al desarrollo del proyecto global que consistieron en observar periódicamente el trabajo de los 16 profesores y 175 alumnos distribuidos en 16 grupos de las cinco escuelas participantes. El tratamiento de la información a cargo de la psicóloga fue descriptiva y se le dio un carácter formativo y retroalimentador. A partir de tales evaluaciones se tomaron decisiones para el cumplimiento de los objetivos previstos.

## MARCO TEÓRICO

### I. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria constituyendo el conjunto de conocimientos esenciales que debe adquirir el individuo para enfrentarse a los retos personales y laborales. La instrucción escolar posee características como la estructura promocional de grados y la relación básica de un docente con un grupo de alumnos. Hay que reconocer que en la escuela inciden una serie de dimensiones o ejes que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales

Lavin (1990, s/p) define a la *educación básica* como un proceso "mediante el cual el sujeto desarrolla –en comunidad- el potencial cognoscitivo y afectivo que sustenta la apropiación de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores tendientes a desarrollar una vida digna, gratificante y con proyección a futuro". La escuela por sí misma se define como trasmisor de conocimientos y habilidades genéricos, de valores nacionales y universales

Al respecto Lavin (1990), retoma de diversos autores (Álvarez, 1989, Calvo Muñoz, s.f., Ennquez, 1971, Gajardo, 1988, Narro, 1990, Noor, 1981) la concepción de que la educación básica debe tener un carácter eminentemente formativo porque proporciona al alumno un desarrollo integral que comprende conocimientos científicos y técnicos mediante el manejo de herramientas de carácter instrumental y contextual adecuados para enfrentar los problemas de su entorno y asegurar su participación en la vida social, cultural y política, además del cultivo y fortalecimiento de los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia que califican al ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su

calidad de vida. Asimismo, enfatiza que el dominio y control del cuerpo a través de la educación física, estimula la coordinación y destrezas motoras del niño y éste adquiere la conciencia de sus posibilidades de movimiento de acuerdo al espacio en el que se encuentre.

En esta perspectiva, Lavín (1990) presupone que los educandos tendrán la oportunidad de conocer diversas manifestaciones culturales, para que de este modo enriquezcan su capacidad de apreciación y de creación cultural a través de la práctica de la lectura y escritura como soportes racionales de la reflexión, instrumentos de enriquecimiento cultural y de expresión propia.

En el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, los nuevos programas de primaria y los libros de texto de Español subrayan la importancia formativa de la práctica de la lectura y la escritura, enfatizando el valor educativo de la interacción permanente de los educandos con una gran variedad de libros y textos.

En este esfuerzo, a partir de 1986, la política educativa marca que la formación de los niños como lectores y productores de textos es un propósito prioritario en educación básica, cuyo fundamento se encuentra en las nuevas reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita, ambas, herramientas básicas para el entendimiento del mundo que rodea al pequeño.

Si bien es cierto que el libro de texto escolar ha sido un importante recurso, a partir de los ochenta se han propuesto alternativas metodológicas para superar la perspectiva del método de análisis estructural, vigente desde la reforma curricular de 1972. La Secretaría de Educación Pública (RILEC, 1986) concibe que dentro y fuera de la escuela, la práctica permanente de la lectura y la escritura son actividades que sustentan el aprendizaje escolar y

son esencia de la formación básica que sustentan el dominio lingüístico a través de la expresión oral y escrita, hasta formas más avanzadas y formalizadas

Los programas y proyectos de dotación de acervos y formación docente a través del Programa Rincones de Lectura (RILEC-SEP, 1986) se constituyen en los recursos estratégicos para impulsar la práctica permanente de la lectura y escritura en la educación primaria para dinamizar los aspectos del lenguaje -entre ellos la lectura- y favorecer la adquisición de la competencia comunicativa. Rincones de Lectura a través de los Libros del Rincón, promueve el hábito de la lectura fundamentada en el gusto y cotidianidad de leer, valiéndose de promotores y animadores de la lectura que puedan llevar diversas acciones a las escuelas, a las aulas y vincularse con los padres de familia

Pedagogos y educadores (Gómez Palacio 1988, Schmelkes 1999), han generado propuestas que responden a la revalorización de la enseñanza, concebida a partir de la construcción del conocimiento del alumno, considerando los procesos de desarrollo del niño, han generado alternativas y formas de trabajo en el aula para que el maestro cumpla la función de facilitador en el proceso de enseñanza, así también han propuesto alternativas didácticas para la formación y capacitación del magisterio acordes a las condiciones sociales e históricas de la escuela para garantizar una correcta formación del alumno, y, además han desarrollado materiales educativos lo suficientemente válidos para que el niño acceda a diferentes formas del conocimiento

Según Lavin (1992) es indudable que en México, la educación primaria ha experimentado una reforma curricular profunda durante los últimos 20 años, las orientaciones de esa reforma siguen siendo válidas y apenas ahora el currículum "real" en las escuelas se acerca al

currículum oficial el plan de estudios, los programas y los libros de texto no constituyen problemas centrales para mejorar la calidad de la educación

A pesar de estas políticas los resultados de un estudio realizado en mayo de 1990 a iniciativa de Nexos y a cargo de Guevara Niebla (1991), generaron preocupación de investigadores y educadores. En esta evaluación se aplicaron dos exámenes nacionales con la finalidad de medir el aprovechamiento de los alumnos de educación primaria y secundaria. El objetivo fue obtener información indicativa sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes en las cuatro áreas fundamentales de estudio (Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Los resultados de estos exámenes fueron alarmantes, ya que el 83.7% de los alumnos de primaria y el 96.2% de secundaria obtuvieron calificaciones inferiores a 6 puntos en una escala de diez. Tales datos evidenciaron las deficiencias del sistema escolar y de la calidad de la educación en nuestro país. (Nexos, 1990, p. 37-45)

Según las cifras del XI Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 1990) la tasa de analfabetismo pasó del 17% en 1980 al 11% en 1983 y a 10% en 1994. Quedó demostrado también que en el primer ciclo (1er y 2do grado) existe una alta tasa de reprobación y sus efectos acumulativos se traducen en la deserción y baja eficiencia terminal de la primaria. Los datos oficiales evidencian que de cada 100 alumnos que se inscriben en primaria, 57 de ellos la concluyen, y que de cada 100 que se inscriben en secundaria 75 la terminan.

El examen se aplicó a 3,248 niños de sexto de primaria, distribuidos en 175 grupos escolares de 161 escuelas de todo el país. Los resultados obtenidos por áreas de estudio informan graves deficiencias en el aprovechamiento de los educandos. En Matemáticas se obtuvo un puntaje de 4.39 y fue aprobada por el 15.3%. En Ciencias Naturales el promedio

fue de 4.83, en Ciencias Sociales 4.88 y en Español 5.23. Los examinados obtuvieron un promedio global de 4.83 puntos sobre diez.

De este estudio Guevara Niebla (1991) desprendió que la apropiación de competencias y el proceso de desarrollo de las capacidades fundamentales de lectura y escritura requieren más tiempo que el estipulado como primer año y apoyos más variados, tanto de material de lectura como para ejercitar la escritura.

También se evidenció que el desarrollo de la escritura pone mayor énfasis en los aspectos formales (letra, ortografía, puntuación), en detrimento de la expresión escrita. Se enseñan los contenidos tradicionales de la gramática y lingüística, que en los primeros años tienen poca relevancia para el desarrollo de la capacidad de la lecto-escritura y en la comprensión de textos.

La educación tiene un carácter eminentemente social, al respecto, el programa de educación preescolar (SEP, 1992, p. 15) define esta dimensión como la "transmisión, adquisición, y acrecentamiento de la cultura del grupo al que pertenece a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permiten al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo". es un aspecto importante que se ve favorecido en el espacio escolar.

En la práctica cotidiana, las educadoras promueven actividades lúdicas y trabajo en equipos, que propician que el niño (SEP, 1992, p. 32) "tenga una mayor apertura hacia el otro, al aceptar a los demás, escucharse y exponer con seguridad sus puntos de vista, esto le permitirá avanzar en el proceso de descentración de sí mismo para integrarse al grupo como miembro activo poniendo en juego su iniciativa, libertad de expresión y movimiento encaminados al logro de su autonomía". Así también, se promueve la participación de los

padres y miembros de la comunidad, porque enriquecen las experiencias de los niños al realizar junto con ellos actividades con valor formativo. El jardín de niños es una ampliación del hogar y una influencia del soporte psicológico.

A los 6 años de edad el niño ingresa a la escuela primaria, etapa crucial sobre su personalidad en desarrollo. Para Simms (1972), esta experiencia resulta abrumadora porque el educando tendrá que enfrentarse a nuevos maestros con los que mantienen relaciones distintas. Los niños cuentan con un bagaje cultural diferente entre uno y otro, ahora permanecen por lo menos cinco horas en la escuela. El profesor ocupa su atención entre 30 o 40 alumnos y su actividad está centrada en cumplir con los planes y programas oficiales. Estas dificultades en sí mismas pueden revelar una regresión de conducta del menor, de angustia y de búsqueda de atención.

Diversas investigaciones realizadas para abatir el rezago educativo (PARE-CAD, 1992), han demostrado que los maestros de los primeros grados de la primaria no han recibido una capacitación especial para afrontar la difícil tarea de socializar a los niños y a la vez enseñarles las competencias básicas, tales como el uso funcional del lenguaje y de las matemáticas, además, los grupos en muchos casos son demasiado numerosos para permitir una enseñanza que respete diferentes ritmos de desarrollo y capacidades en los escolares.

Una preocupación compartida por investigadores, psicólogos, pedagogos y educadores (Gómez Palacios, 1986; Lavín, 1990; Schmelkes 1999) es la pertinencia de los aprendizajes que se pretenden en el nivel básico del sistema educativo. La calidad se mide por logros académicos, omitiendo consideraciones acerca del sujeto al que se educa, el contexto en que se sitúa y el para qué de la educación y se propone un concepto de calidad de la educación.

básica irrelevante e insuficiente para el desempeño del educando como ser humano íntegro en su vida cotidiana del futuro

También existe un intento de definir la educación como un proceso social (Lavin, 1990) que aporta oportunidades de aprendizaje organizadas a través de diferentes medios: formales, no formales e informales. Los beneficios potenciales de la educación como un bien de consumo no pueden ser separados de su utilidad como en la transmisora de destrezas para satisfacer las necesidades básicas de la sobrevivencia, para mejorar la calidad de vida y capacitar a los individuos para participar plena y responsablemente en la vida de sus comunidades y naciones, para adaptarse a las cambiantes circunstancias y seguir aprendiendo según sus necesidades e intereses. Las habilidades van acompañadas de otros logros educativos que las complementan y hacen posible, como son los conocimientos, las actitudes y los valores.

### **1.1. El Currículum Básico: Fundamentos Teórico Metodológicos**

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 en Jomtien, Thailandia, (Tedesco, citado en Lavin 1990) se señala que más de un tercio de los adultos del mundo no tiene acceso a la lengua escrita, a los avances del conocimiento y a la tecnología que le permita mejorar su calidad de vida. Además, se divulga que millones de niños y también adultos terminan su educación básica con un nivel de competencias que los lleva a desempeñarse precariamente en la vida cotidiana.

Atendiendo a los cambios tan abruptos en la producción de conocimientos resalta el fenómeno de la "obsolescencia curricular" con la cual operan los sistemas educativos. Existe una distancia cada vez más significativa entre la cultura escolar y la cultura social, de tal

suerte que la oferta cultural del sistema educativo no refleja ni reproduce los hábitos culturales socialmente significativos

Como un intento de subsanar estos desajustes, en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y en el Programa de Educación Preescolar (1992) se reconocen cuatro dimensiones del desarrollo del niño: afectivo, social, intelectual y físico. La dimensión afectiva implica emociones, sentimientos y sensaciones y está referida a las relaciones de afecto que se dan entre el niño y su entorno familiar y escolar. Su autoconcepto y su autoestima están determinados por la calidad de las relaciones que establece en su medio social. Los aspectos de desarrollo que están contenidos en esta dimensión, tales como identidad personal, cooperación y participación, expresión de afectos y autonomía, son asunto central de este trabajo que aquí se describe.

## **2. UN MODELO EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN BÁSICA EN IZTAPALAPA**

La educación básica requiere solución a problemas emergentes que van desde la transformación de la práctica docente, atención a la demanda, mejora de la organización y de comunicación escolar e innovación de la participación social del trabajo en el aula para garantizar la permanencia del niño y del adolescente en el sistema escolar hasta la culminación exitosa de los estudios. La transformación del trabajo en el aula tiene como requisito la actualización del personal docente y de apoyo técnico y administrativo (Perspectivas Siglo XXI, DGSEI-SEP, 1997)

Con base en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3o Constitucional y la Ley General de Educación, se abrió además la posibilidad para avanzar en el proceso de integración de la educación básica como un continuo a partir de la modalidad de organización regional única en el Distrito Federal. En este contexto y ante la

necesidad de atender la problemática educativa en zonas con un gran rezago educativo. surge en Iztapalapa en 1994 una propuesta para modificar esquemas conceptuales orientados a articular programas con un enfoque teórico específico de integración de niveles y modalidades de educación básica (inicial, básica y especial) que sienten las bases para asegurar el éxito académico de cada educando

En un proyecto piloto, la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa se propuso mejorar la calidad en el servicio de los centros educativos, brindar formación y actualización a docentes y directivos de acuerdo a las necesidades propias y regionales. Para ello la Unidad adoptó un modelo de organización administrativa tradicional, por niveles educativos, que si bien facilita la identificación de condiciones reales y necesidades prontanas, no da respuesta a la demanda de un modelo integrador de educación básica, adecuado a las condiciones socioeconómicas e históricas de las diferentes zonas geográficas de Iztapalapa, delegación caracterizada por la diversidad de formas culturales y una gran participación social de sus habitantes

Cuando surge la posibilidad de la vertebración o articulación de los niveles se desarrollaron líneas institucionales para que cada escuela a partir de un curriculum flexible pudiera tomar decisiones, respecto a "qué", "cómo" y "cuando" enseñar y evaluar según las características y necesidades locales de la población a la que presta sus servicios, considerando que los alumnos de esta área geográfica, se encuentran inmersos en una amplia gama de influencias y realidades socioculturales que generan poca estimulación y un desequilibrio en sus respuestas educativas, dificultad para el acceso a los medios electrónicos y limitada participación en la vida cultural de la Ciudad

Aunado a lo anterior, se trabaja en la desconcentración de los servicios educativos que impactan en el mejoramiento de la calidad de los servicios. Para ello se diseñó una estrategia de regionalización con oficinas de apoyo a la gestión que contó con centros de operación de servicios administrativos y de apoyo técnico pedagógico. De esta manera en Iztapalapa se ubicaron físicamente cuatro direcciones regionales Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo. En ellas se atendieron procesos, trámites y operaciones que afectarían las acciones, proyectos, programas y propuestas educativas.

En este proceso se replantean los objetivos que dan origen al modelo y las estrategias institucionales adquieren un nuevo sentido, se fortalecen los Consejos Técnicos Regionales (ya no por niveles educativos), a efecto de realizar un trabajo colegiado inter-niveles.

Con estas experiencias innovadoras se avanza en la conformación de espacios para la prevención de dificultades de aprendizaje y la disminución de índices de reprobación con el apoyo de enlaces interinstitucionales. En reuniones colegiadas con los diferentes niveles educativos se elaboraron propuestas pedagógicas para dar continuidad a los planes y programas de estudio de preescolar a primaria, de primaria a secundaria y facilitar el tránsito de los alumnos.

## **2.1. Programas de Atención Diferenciada y Compensatoria**

Los fracasos escolares dejan de ser una anomalía en el aprendizaje y obligan a buscar sus causas más allá de las desigualdades de las aptitudes naturales de los alumnos y es cuando la dimensión social cobra relevancia.

Con el fin de ampliar la cobertura de atención y asegurar la permanencia de los menores durante el ciclo básico e incorporar a los adultos a procesos de alfabetización y capacitación para el trabajo, especialmente en zonas de alto grado de marginación, se ofrecieron

alternativas de atención a grupos especiales de alta vulnerabilidad. Estas alternativas de educación básica en el medio urbano proporcionan además, un servicio asistencial, con una demanda real importante por la alta movilidad poblacional y el número de menores trabajadores

*Educación inicial* atiende a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años en las modalidades, escolarizada semiescolarizada y no escolarizada. En la modalidad escolarizada se atiende a los pequeños en un horario de 7 00 a 17 00 horas y se les brinda servicio médico y alimentación. los menores reciben el apoyo de trabajadoras sociales, psicólogos y asistentes educativas. El creciente fenómeno de la migración en Iztapalapa y la falta de instituciones para atender a los niños de 2 a 4 años de edad, hacen de las modalidades semiescolarizada y no escolarizada alternativas congruentes con las posibilidades de la población usuaria, en la modalidad no escolarizada compete a los padres de familia y miembros de la comunidad crear un ambiente propicio para que sus hijos logren una formación plena

*Los jardines de niños con servicio mixto* son una opción de educación preescolar para niños de 4 a 5 años 11 meses y se atiende a los hijos de madres trabajadoras, los pequeños pueden permanecer en la jornada prolongada (hasta las 16 00 horas). El plan y programa de estudio contempla el fortalecimiento de tres aspectos básicos: competencia lingüística, funciones mentales superiores y desarrollo psicomotor con la finalidad de prevenir dificultades de aprendizaje generadas por la falta de estimulación y para potenciar las capacidades intelectuales y físicas del niño

*Las escuelas primarias de tiempo completo* constituyen una opción con elementos compensatorios a fin de alejar a los menores de situaciones de riesgo. Los niños permanecen

3 horas más después del horario regular con actividades en talleres apoyando en forma continua y estable el aprendizaje de los alumnos

En Iztapalapa existe un *internado* que basa su trabajo en el programa oficial de educación primaria y brinda educación primaria integral y educación tecnológica con servicio asistencial a niños que provienen de familias con limitaciones socioeconómicas

Para prevenir el rezago educativo y los problemas de reprobación también se ofrece la *nivelación* de niños en situaciones de extraedad que permite a los alumnos retrasados en edad cronológica, respecto a la edad promedio, recibir apoyo intensivo para adquirir los aprendizajes de dos grados en un año lectivo, sin menoscabo de la calidad de la educación. Cabe destacar que este servicio actualmente tiende a desaparecer

El servicio *escolanzado acelerado primaria 9-14*, se ofrece a los niños de nueve a catorce años de edad como una opción de atención flexible, que les permite iniciar o concluir la educación primaria en un máximo de tres años cuando no pueden asistir a la escuela regular

La migración de la población indígena a la Ciudad de México es un fenómeno demográfico y social que afecta a la escuela. Los niños indígenas conforman un grupo especial en la demanda educativa. La escuela ofrece a estos niños, capacitación y asesoría para su integración a los procesos de aprendizaje regulares y evitar así las actitudes marginadas o excluyentes por parte de sus compañeros

## **2.2. Programa de Fortalecimiento a las Escuelas**

En 1996, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, puso en marcha el Programa para el Fortalecimiento a las Escuelas para el Distrito Federal con el propósito de fomentar la capacidad de autogestión de los centros educativos para articular las acciones de las instancias administrativas, los procesos de supervisión y dirección, fortalecer

las actividades técnicas pedagógicas y el trabajo colegiado para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. En Iztapalapa significó un trabajo de integración entre los directivos de los diferentes niveles y modalidades educativas para emprender acciones conjuntas de planeación y de resolución de problemas comunes, de tal manera que la organización escolar, respondiera a las necesidades sociales y económicas específicas. Por ello se impulsaron procesos de evaluación y seguimiento de la planeación anual y su impacto en la comunidad educativa, además de la orientación, promoción y apoyo de los grupos técnicos.

A partir de la instrumentación de este programa se observó una planeación más acorde a las necesidades reales, mayor participación de las comunidades educativas en la vida escolar y en los procesos de comunicación interna a partir del trabajo colegiado como instrumento de prevención, evaluación y fuente de toma de decisiones.

La actualización de los docentes y directivos sobre elementos técnicos y metodológicos de la evaluación para fortalecer la planeación y prevenir el bajo rendimiento escolar fueron prioridades del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas del Distrito Federal.

El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 consideran al Proyecto Escolar como una herramienta de organización y formación escolar, mediante la cual, la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera procesos participativos de vinculación con la comunidad a partir del análisis de la situación escolar y la definición de propósitos, actividades y estrategias específicas de cada escuela. El Proyecto Escolar es un aspecto medular en el fortalecimiento de las escuelas pues se constituye como una parte inherente al proceso enseñanza-aprendizaje y un auxiliar en la sistematización en materia educativa.

### 2.3. Programas de Apoyo al Éxito Escolar

El apoyo al éxito escolar se concibe para el logro de los propósitos académicos, impulsar las actividades en las aulas y vincularlos con los programas de estudio de educación básica. Los programas y servicios que se ofrecen a las escuelas se realizan a través de actividades de extensión educativa que apoyan la actividad académica y pedagógica del docente.

A partir de 1995 se pone en operación el Catálogo de Proyectos y Servicios en las escuelas de educación básica del Distrito Federal para descargar a las escuelas de trámites administrativos y obtengan respuestas inmediatas a sus peticiones. La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal establece vínculos con las diversas instancias que coordinan los niveles educativos para que los educandos cuenten con los apoyos requeridos para elevar la calidad de su educación. Las actividades en que participan las escuelas de Iztapalapa, se realizaron por convocatoria de esta Subsecretaría y las que lanzan de manera paralela zonas, sectores y regiones para dar impulso a la formación de los alumnos en algún aspecto específico.

Los programas de apoyo al éxito escolar tienen como propósito propiciar el desarrollo de la creatividad de los alumnos, facilitar la formación de la apreciación artística y la comprensión de sus diferentes manifestaciones culturales, promover la formación de valores, hábitos y actitudes en favor del cuidado del ambiente y la adecuada utilización de los recursos naturales, propiciar el acercamiento y participación en los ámbitos de la ciencia y la tecnología a fin de que los alumnos despierten su interés por la actividad científica, preparar a los alumnos en respuestas de autoprotección y auxilio que permitan a la comunidad educativa afrontar cualquier eventualidad y superar situaciones de desastre o actos delictivos mediante el fortalecimiento de una cultura de prevención y seguridad.

En este contexto, en Iztapalapa se diseñó una estrategia general de programas de apoyo al éxito escolar en la que destacan dos por su importancia

El primero de ellos, relacionado con la promoción de la lectura y de la expresión escrita a través del programa de Rincones de Lectura. En ella se contó con una estructura técnica pedagógica de 3,473 maestros promotores y animadores de la lectura en el salón de clase, que a la vez fungían como multiplicadores. También se desarrollaron otras acciones como el Concurso de Expresión Literaria (con la participación de 216 mil estudiantes de primaria y secundaria), las Ferias del Libro Infantil y Juvenil, se realizaron cursos de animación a la lectura dirigidos a padres de familia y se acondicionaron bibliotecas en las aulas

El segundo, relativo a una propuesta de educación musical para alumnos de educación primaria con carácter eminentemente formativo y que a continuación se describe

### **2.3.1 Orquesta Típica Infantil en Iztapalapa**

El espíritu del proyecto *Orquesta Típica Infantil* ha sido dar continuidad al proceso formativo de los alumnos de educación primaria mediante el fortalecimiento de proyectos que permitieran afianzar aprendizajes adquiridos y promover experiencias pedagógicas para el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades útiles para la formación de la personalidad y de los valores estéticos para que los pequeños sean capaces de expresar pensamientos, ideas y emociones al entrar en contacto con diversas manifestaciones de las artes, especialmente con la música.

Este espíritu adquiere relevancia especial en Iztapalapa, en donde las condiciones contextuales han sido y son adversas para la comunidad en general y se traducen en los siguientes propósitos

- Fortalecer en el alumno el desarrollo de la sensibilidad y habilidades artísticas a través de conocimientos teórico-prácticos de la música que le permitan el manejo de diferentes instrumentos
- Elevar el sentido de solidaridad al formar parte de la Orquesta
- Impulsar el desarrollo y la práctica de las diferentes expresiones artísticas, mediante un programa de enseñanza no ortodoxo, que hiciera posible para niños y jóvenes el acercamiento a la música
- Abrir una nueva perspectiva de integración a la vida social, cultural y educativa de niños y jóvenes de escuelas de educación primaria en Iztapalapa
- Enriquecer los contenidos curriculares favoreciendo las expresiones artísticas de los alumnos de educación primaria
- Propiciar el conocimiento de las raíces musicales del país y el aprecio de manifestaciones musicales propias fomentando con ello la formación de una identidad nacional
- Activar la potencialidad de la escuela como institución capaz de vincularse con los tres niveles de Educación Básica con metas claras sobre la educación musical

**Contenido Temático del Plan de Trabajo** El programa se organizó en **cuatro módulos** secuenciados según su dificultad y de acuerdo al desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Esta organización por módulos presupone que a través del conocimiento y práctica de la notación del lenguaje musical (solfeo) el alumno conocerá la representación de la nomenclatura; con la práctica podrá diferenciar las cualidades musicales del sonido; la lectura y la escritura enfatizando los aspectos relacionados con la apreciación y percepción musical. Los módulos subsiguientes acerca del conocimiento de la técnica instrumental y su integración en secciones y *tutti* la orquesta, permiten aprovechar los valores educativos que contiene la

selección del repertorio a través de la producción de ésta y en la que se trabaja la representación, la identificación y la expresión. A continuación se detalla el contenido temático de cada módulo

El primer módulo denominado "Conocimiento y Práctica de la Notación del Lenguaje Musical", comprendió la lectura de los signos del lenguaje musical, así como su interpretación representada en sonidos. Los contenidos se dosificaron de acuerdo al desarrollo de las habilidades de los niños

Módulo 1. Conocimiento y Práctica de la Notación del Lenguaje Musical			
Contenido Temático			
<b>I. INICIACIÓN MUSICAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidades de movimiento del cuerpo y efectos sonoros.</li> <li>• Coordinación de movimientos con ritmo y sonido</li> <li>• Identificación del sonido con distinta intensidad (débil y fuerte)</li> <li>• Posibilidades sonoras de algunos materiales</li> <li>• Los sonidos graves y agudos</li> <li>• Contrastes de sonidos</li> <li>• Movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo</li> <li>• Asociación de sonidos y silencios con señales corporales</li> <li>• Graficación de la intensidad del sonido</li> <li>• Combinaciones y variaciones rítmicas</li> <li>• Ritmo de un canto con percusiones corporales.</li> <li>• Secuencias del movimiento siguiendo un ritmo</li> <li>• Acompañamiento rítmico de un canto (pulso, acento)</li> <li>• El pulso musical y su expresión sonora, corporal y gráfica</li> <li>• Movimientos a partir de tres secuencias rítmicas</li> <li>• Asociación del movimiento con la velocidad de una ejecución musical.</li> <li>• Composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido.</li> <li>• Canon en movimiento y rítmico</li> <li>• Registro de una partitura de una composición instrumental</li> </ul>			
<b>II. Apreciación Musical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura musical</li> <li>• Forma</li> <li>• Períodos</li> <li>• Frases</li> <li>• Ensamblés Timbricos o Instrumentales</li> </ul>	<b>III. Ritmo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métrica</li> <li>• Pulso</li> <li>• Acento</li> <li>• Anacrusa</li> <li>• Figuras Rítmicas</li> <li>• Motivos-Frases</li> <li>• Períodos</li> <li>• Barras</li> <li>• Compás</li> <li>• Trino</li> </ul>	<b>IV. Melodía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pentagrama</li> <li>• Claves</li> <li>• Notas</li> <li>• Melodías</li> <li>• Motivos Melódicos</li> <li>• Frases</li> <li>• Períodos</li> </ul>	<b>V. Armonía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervalos</li> <li>• Escalas</li> <li>• Acordes</li> <li>• Mayores y Menores</li> <li>• Círculo armónico</li> <li>• Cadencias</li> </ul>

El segundo módulo titulado "Conocimiento, Desarrollo Práctico de la Técnica Instrumental"

tuvo como objetivo la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, y el desarrollo psicomotriz fino que le permitiera una adecuada coordinación de movimientos para la ejecución instrumental. Una ganancia fundamental de este módulo es la estimulación de la memoria ya que el niño interioriza donde se encuentra cada sonido en su instrumento, cómo se produce, con qué intensidad y velocidad, etc

MODULO II Conocimiento y Desarrollo de la Práctica Instrumental		
Contenido Temático		
<p>I Sección de Cuerdas Punteadas (mandolinas, guitarras, contrabajos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitación, posición en cuerda y traste</li> <li>• Rasgueo</li> <li>• Audición y lectura de la partitura</li> <li>• Simbología y lectura aplicada al instrumento</li> <li>• Toque y repeticiones de motivos, frases periodos y partes de la pieza</li> </ul>	<p>II Sección de Cuerdas Frotadas (violines, salterio)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición del instrumento</li> <li>• Digitación posición en traste cuerda y arco</li> <li>• Frotamiento</li> <li>• Audición y lectura de la partitura</li> <li>• Simbología y lectura aplicada al instrumento</li> <li>• Toque y repeticiones de motivos, frases periodos y partes de la pieza</li> </ul>	<p>III Sección de Percusiones (Marimba, batería, percusiones de la orquesta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción del sonido</li> <li>• Audición y lectura de la partitura</li> <li>• Simbología y lectura aplicada al instrumento</li> <li>• Toque y repeticiones de motivos, frases periodos y partes de la pieza</li> </ul>

El tercer módulo "Integración de Diferentes Secciones Instrumentales" tuvo el propósito de que maestros y alumnos, orquestaran las melodías del repertorio musical conociendo al mismo tiempo el manejo y la técnica de cada uno de los instrumentos

Módulo III Integración de las Diferentes Secciones Instrumentales		
Contenido Temático		
<b>Instrumentos Melódicos (Mandolinas y Marimba)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de las dos secciones</li> <li>• Lectura en particheta</li> <li>• Entonación</li> <li>• Toque de la parte integrándose en diálogo</li> <li>• Toque con la base armónica y rítmica</li> </ul>	<b>Instrumentos Armónicos (guitarras y contrabajos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de las dos secciones</li> <li>• Lectura en particheta</li> <li>• Entonación</li> <li>• Toque de la parte integrándose en diálogo</li> <li>• Toque con la base armónica y rítmica</li> </ul>	<b>Instrumentos Rítmicos (batería, percusiones de orquesta)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de las dos secciones</li> <li>• Lectura en particheta</li> <li>• Entonación</li> <li>• Toque de la parte integrándose en diálogo</li> <li>• Toque con la base armónica y rítmica</li> </ul>
<b>Ensamblés</b> Mandolina + armónicos Marimba + armónicos Melódicos + armónicos mandolina + rítmicos marimba + rítmicos melódicos + rítmicos armónicos + rítmicos		

Finalmente, el módulo "Integración de la Orquesta en un Tutti", tuvo como propósito realizar un trabajo conjunto con las diferentes secciones instrumentales de la orquesta, conociendo el manejo y la técnica de todos y cada uno de los instrumentos. Estos criterios se tomaron como base para los ensambles y audiciones mensuales para tutti la orquesta con la integración de los jóvenes ejecutantes de las cinco escuelas.

Módulo IV Integración de la Orquesta en un Tutti
Contenido Temático
I. Audición de las piezas que conforman el repertorio musical II. Integración de los instrumentos (melódicos, rítmicos y armónicos) III. Práctica instrumental IV. Ensayos de sección V. Ensayos Generales VI. Ensamblés de las piezas musicales que conforman el repertorio

**Desarrollo de Habilidades y Actitudes en los Alumnos:** El Proyecto estuvo centrado en el desarrollo de habilidades sociales, afectivas, comunicativas y cognoscitivas en el niño, tales como:

HABILIDADES	CON QUE INTENCION	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ACTITUDES EN LOS ALUMNOS
Habilidades afectivas y emocionales	El alumno aprenderá a identificar nombrar y reconocer emociones en nosotros mismos y en los demás, y a reflexionar en torno a las relaciones humanas, con el fin de tener una vida equilibrada, productiva y feliz.	Dinámicas de grupos	Identificar emociones en uno mismo y en los demás. Reconocer las diferencias entre sensación, sentimiento y emoción. Entendimiento y análisis de las relaciones humanas. Autoestima e imagen positiva de sí mismo. Fortalecer la tolerancia a la frustración y a la crítica.
Habilidades sociales	El alumno desarrollará actitudes y valores indispensables para la convivencia armónica, permitiendo que aprendamos a escucharnos unos a otros y respetar las ideas de los demás, a entender otros puntos de vista y a ser tolerantes.	Trabajo por instrumentos (todos los alumnos de un mismo instrumento). Trabajo por sección. Trabajo de ensamble tutti para toda la orquesta. Dinámica de grupo. Presentaciones grupales.	Construcción de trabajo en grupo. Entendimiento y análisis de las relaciones humanas. Individualización y diferenciación psicológica. Respeto de uno mismo y de los demás. Capacidad para establecer relaciones armónicas. Empatía con las ideas y sentimientos de los demás. Identidad cultural.
Habilidades cognoscitivas	El alumno será capaz de observar y percibir, entocar e interpretar, imaginar y reflexionar, concentrar y resolver problemas, para el desarrollo de un pensamiento creativo.	Ejercicios y juegos de Percepción visual. Ejercicios y juegos de Percepción auditiva. Ejercitación y Estimulación sensoriora.	Observación y percepción sistemática. Establecer relaciones simples. Utilización espacio temporal. Inferencia. Fortalecer la memoria rítmica. Identificación, comparación, clasificación y comprensión de significados. Categorización, diferenciación, búsqueda de ideas o conceptos opuestos. Análisis, síntesis y reflexión. Necesidad de precisión y exactitud.
Habilidades comunicativas	El alumno será capaz de ejercitar y enriquecer la expresión libre, rica y clara en significados.	Dinámica de grupo	Capacidad para expresar ideas, emociones y sentimientos ricos en significados. Aprender a establecer diálogos.

El Plan y Programa de Trabajo tiene las siguientes características:

- Su carácter progresivo, pues trata de responder al desarrollo del niño a lo largo de su proceso evolutivo.
- Su carácter integral, dado que sus contenidos son formativos. Además se complementan con los demás bloques en beneficio del desarrollo de la personalidad del niño.
- Su carácter participativo, es decir, el niño se familiariza con la realidad musical de manera activa, más que con la representación conceptual y gráfica de los sonidos. La realidad musical se entiende como la educación del oído, la educación rítmica, la práctica musical e instrumental, la historia de la música y su carácter de trabajo colectivo e integrador de un grupo.

- Su carácter cocurricular, se concibe como un ejercicio de libertad para el alumno, sin renunciar a la disciplina y al esfuerzo. Éste decide su participación e integración en el Proyecto. Generalmente en los programas educativos, la música toma la forma de disciplina o asignatura sometida a una calificación estricta de los resultados obtenidos individualmente. En este caso se considera el interés del niño y se respeta su nivel de desarrollo de habilidades y destrezas sin que el desempeño tenga que ser evaluado formalmente.

### **3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ESTÉTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 estableció como lineamientos generales de la política cultural, una mayor vinculación entre la política educativa y la acción cultural, así como un mejor aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura.

En este contexto se elaboró el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) cuya propuesta en marcha permitió apoyar las iniciativas en ese sentido al diversificar y sistematizar actividades culturales al interior de la escuela, complementando y revitalizando los contenidos culturales de educación primaria, para contribuir así al mejoramiento de la calidad de la educación.

Se partió de una noción amplia de cultura entendiéndola " como un proceso incesante de creación y recreación individuales y colectivas de los distintos sectores sociales y que abarca las actividades y los productos materiales y espirituales que los caracterizan" (Plan Rector SEP, 1994, p. 43). El proyecto se dirigió a la población en plena etapa formativa con el propósito de fomentar un mayor contacto de los niños con la creación cultural "quehacer que incluye las manifestaciones y expresiones artísticas con los procesos históricos y sociales que constituyen nuestra identidad nacional con las actividades científicas y tecnológicas

porque son las herramientas para conocer y transformar el mundo que se vive. También se consideraron las prácticas recreativas para satisfacer la fuente de renovación de la energía creadora.

El Plan se propuso vincular el proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural del educando, mediante actividades diversificadas que complementaran y consolidaran las enseñanzas en el aula.

Hernández (1994) señala que a pesar de estos esfuerzos y que se reconoce el valor formativo de la enseñanza artística y estética, no existe un programa integral vinculado a los intereses inmediatos de los niños, los contenidos curriculares aún no valoran su importancia para el desarrollo de la personalidad. Las materias estéticas y artísticas tienen un carácter circunstancial y complementario y se conciben como apoyo de las asignaturas que tienen un elevado valor curricular.

A todo ello, habrá que añadir que en los programas de educación preescolar las actividades artísticas y estéticas son una valiosa herramienta metodológica en la que se desarrolla la psicomotricidad, el lenguaje, la afectividad, la sociabilidad y la estructuración del pensamiento del niño. Sin embargo, en la educación primaria se le atribuye todo el valor al núcleo obligatorio del currículum como las matemáticas, la lengua y las ciencias y no se reconoce los méritos de la enseñanza de las artes, además no existe una continuidad entre un nivel educativo y otro.

### **3.1. El Papel de la Educación Musical en la Educación Primaria**

Según Pescetti (1999) en México existe poco interés por ofrecer una educación formativa que integre disciplinas estéticas o artísticas, ya que aparentemente son poco productivas o

redituables en un país donde los recursos están destinados a atender las prioridades económicas

La enseñanza musical posee una naturaleza formal, aunque esta sea impartida informalmente. La música es un lenguaje y una forma de expresión humana que se da entre dos sujetos, y precisamente ese lenguaje, que se presenta de manera abstracta cuenta con un sistema de reglas, que conducen a resultados aprendidos de manera experimental, aunque suponga por sí misma ya una abstracción. Cuando un sujeto se aproxima a cualquier manifestación artística o experiencia estética, cuenta con una mayor capacidad para entender los aspectos que presenta su realidad concreta en su contexto histórico, social y cultural. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarlo a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada

Para Hernández (1993) en países europeos las experiencias de enseñanza musical han sido exitosas porque coinciden con los objetivos de la educación general del individuo a través de los distintos periodos de escolaridad que la componen (fundamentalmente en la primaria). Además, el espíritu musical trasciende el aula, el ambiente familiar y social, y contribuye a mantener y fomentar lo que se considera como una virtud ciudadana

También Hernández (1993) señala que a partir de 1900, la Educación Estética de los niños y niñas llegó a ocupar un primer plano en el ámbito educativo de los países del norte y centro de Europa con Alemania como precursor, más tarde Austria, Suecia, Holanda, Francia, Suiza e Inglaterra iniciaron el movimiento de la pedagogía artística

En 1958 se celebró en Copenhague el II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical. En él se discutió la revaloración de la educación musical en la escuela. Los

argumentos vertidos en este Congreso, son fruto de experiencias en el aula y los principales principios que se sustrajeron de la discusión fueron:

“La práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantes para lograr la integración en el grupo

El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y niña en su doble vertiente comprensiva-expresiva

La actividad rítmica del niño y la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical” (citado en Hernández, 1993, p 13)

En diversos estudios (Hernández, 1993) se ha demostrado que la música enfocada desde los intereses del niño y considerada como la génesis de la adquisición del conocimiento puede cumplir un rol transformador de la educación primaria. Si se comprende a la música dentro del proceso educativo como medio de expresión, herramienta del conocimiento, factor de socialización y un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras de pensamiento en el niño, los resultados en el proceso enseñanza aprendizaje son favorables. El sonido y el ritmo son importantes en el desarrollo cognoscitivo: la memoria rítmica (de naturaleza motriz) y el sonido (de naturaleza sensorial afectiva) contribuyen normalmente a la memoria semántica de las palabras de naturaleza cognoscitiva. La educación musical alcanza su intención formativa y estética cuando las canciones y piezas son seleccionadas de acuerdo a los intereses y aptitudes interpretativas de los niños de nuestra aula.

La enseñanza musical opera efectivamente con la psicomotricidad, se puede apuntar al desarrollo de la personalidad del niño favoreciendo el dominio corporal y el desarrollo de los sentidos a partir de las tres relaciones básicas del proceso educativo.

- Descubrimiento de la conciencia de si mismo
- Conocimiento de los otros, aceptación y colaboración con los demás
- Conocimiento de los símbolos y sus diferentes relaciones

Pistrak señala que "la formación artística da, no tanto el conocimiento ni los hábitos, como precisamente el tono de la vida mejor dicho acaso, el fondo de la actividad vital. Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento, solamente podrán echar hondas raíces en la psiquis infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente. No se puede ser un luchador convencido si en el instante de la lucha no se tiene en el cerebro imágenes claras, brillantes y apasionadoras que inciten a luchar, no es posible luchar contra el viejo si no se sabe odiarlo, y saber odiar es emoción. No se puede construir con entusiasmo lo nuevo si no se sabe amarlo con entusiasmo, y el entusiasmo es fruto de una acertada educación artística" (citado en Vigotsky, 1930, p. 67)

Hernández (1994) señala que existen tendencias en la reforma del sistema educativo que conceden una gran importancia a la educación musical en todas las etapas que comprende, haciendo especial énfasis en la expresión y percepción musical. Éste último desarrolla la capacidad de escucha activa como sensibilización al mundo sonoro en general.

#### **4. LA EDUCACIÓN MUSICAL Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN EL NIÑO**

Para Agudelo (2001) la enseñanza de la música debe tener un valor formativo y potenciar la maduración de la personalidad del niño. El sentimiento de goce y la posibilidad de autoexpresión que los educandos encuentran en esta actividad con frecuencia tienen relación con el grado de destreza adquirido, y con sus auténticos intereses en un marco que toma en consideración su espontaneidad, su libertad y sus posibilidades de autoafirmación que los prepara para la actividad social.

Agudelo afirma (2001) que por medio de la ejercitación musical, se logra el dominio de los movimientos corporales y esta seguridad le permite al niño moverse con libertad y gozar del dominio de su cuerpo en la acción. La integración entre la experiencia física y la vivencia psicológica encamina a una correcta autoafirmación, socialización, desarrollo intelectual y equilibrio emocional, favorece aspectos formativos. Al acceder a la música, el niño se comunica con diferentes objetos y personas, en esa interrelación, integra sus vínculos que más adelante relaciona con su rol, de su estatus y de comunicación y su conducta en relación con los otros.

El niño desarrolla también nociones de la realidad concreta y representaciones mentales cada vez más complejas. Los progresos del conocimiento están íntimamente asociados al progreso del sistema motor. Piaget (citado en Zapata, 1989, p. 48) demostró " que las relaciones entre los actos reales y los mentales son más íntimas de lo que se piensa, las operaciones mentales son formas interiorizadas de las operaciones concretas".

Con la ejercitación sensoriomotora el niño conoce su cuerpo y construye su "imagen corporal", en tanto que la imagen del cuerpo actual se estructura mediante la experiencia inmediata. Este proceso, no necesariamente se vincula al lenguaje, entendido como historia del sujeto con relación a los otros. Al tomar conciencia de la imagen y estructura corporal, también lo hace en la ubicación espacio temporal.

Al adquirir imágenes y conceptos que tienen una representación real, inicia un proceso de pensamiento simbólico y de reflexión sobre sus acciones. Los signos (notas musicales) se organizan en espacio y tiempo que tienen una lógica manifestada en sonidos y ritmos. La música se traduce en un lenguaje y una forma de expresión, el lenguaje es el vehículo privilegiado de la asimilación y acomodación. Al respecto Zapata (1989, pp. 49-50) señala que

".. el niño realiza sucesivas identificaciones con la realidad, que le permiten incorporar un núcleo de identidades que habrán de estructurar posteriormente, su propia identidad. Por lo que, los factores específicos de su personalidad en relación con su sociedad y su cultura estructuran su propia identidad, en cuanto a la imagen que cada uno tiene de sí y la forma de usarla " El lenguaje musical manifiesta y trastoca los límites más elementales de la sensibilidad humana

Según Zapata, (1989) la enseñanza musical favorece los procesos de maduración esenciales para el aprendizaje de las disciplinas escolares como la formación de los esquemas de organización espacio temporales y el dominio del espacio gráfico, favorece, enriquece y si es necesario corrige, las formas lingüísticas, desarrolla la coordinación visomotora, la motricidad general y la lateralidad

También Zapata (1989) señala que para adquirir todo su valor la enseñanza musical deberá estar ligada al desarrollo psicológico del niño durante las actividades prácticas intuitivas, relativas a la comprensión del sonido y del ritmo mediante movimientos corporales y actividades lúdicas. Al mismo tiempo al integrar actividades lógicas como identificación de signos, sonidos y ritmo, el sujeto construye las nociones musicales en un nivel más avanzado que le permiten identificar los signos musicales y representarlos en sonidos

Por último, por medio de la música y su expresión se logra un punto fundamental en el proceso de aprendizaje escolar que consiste en alcanzar la adaptación socioemocional del niño al ambiente escolar, ubicando a la escuela como un espacio para el desarrollo de su personalidad

#### 4.1. El Desarrollo Sensomotriz y la Memoria Rítmica

Zapata (1989, p. 53) entiende por motricidad " a la capacidad de generar movimientos y todas las formas de movimiento son producto de la contracción muscular que se manifiesta por los desplazamientos del cuerpo y sus segmentos, a la vez, que por la actitud y el mantenimiento del equilibrio".

De los movimientos corporales hay que distinguir aquellos que son reflejos innatos, en los que no interviene la voluntad del sujeto, de aquellos movimientos activos, basados en la voluntad y el control del sujeto. Los movimientos corporales no reflejos exigen una intencionalidad conformándose en acción o gesto. Estos permiten comunicarse, expresar emociones o apoyar las estructuras del lenguaje cumpliendo así un papel esencial en la vida afectiva y social.

Para Zapata (1989) la motricidad general se subdivide en

- a) los movimientos corporales gruesos que ponen en movimiento a las grandes masas musculares (caminar, correr, gatear).
- b) la coordinación motriz dinámica que da la posibilidad de sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo por separado en tiempo, espacio y esfuerzo (saltar, galopar, girar sobre sí mismo, etc.).
- c) la coordinación motriz fina que consiste en movimientos que pueden ser de distintos segmentos corporales y tienen como fondo la coordinación visomotriz. Puede tratarse de la pierna y el pie, el brazo y la mano controlados por la vista.
- d) la disociación de movimientos que consiste en mover voluntariamente uno o más segmentos corporales como aplaudir y a la vez golpear con el pie el suelo, y.

e) el desarrollo del equilibrio que consiste en la integración de las informaciones coordinadas por el cerebelo tales como la posibilidad de mantener y adoptar posiciones y actitudes a través del sentido del equilibrio como quedarse parado sobre un solo pie o saltar con un solo pie una cierta distancia

Zapata (1989) afirma que la actividad sensomotora cumple un papel importantísimo en los aprendizajes y en la adaptación sensitivo-motora con los sentidos (vista, tacto, oído) Los ejercicios motrices experimentados en la enseñanza musical que operan con el sentido del tacto, contribuyen a dar agilidad al mismo y especialmente a la ejercitación de los dedos pequeños, que son generalmente torpes en los educandos. Por medio de los ejercicios auditivos como las consignas sonoras, los juegos y los ejercicios rítmicos se mejoran y afina el oído de los niños. Esto disminuye su tendencia a gntar al hablar y a comportarse ruidosamente

Para producir movimiento es necesario conocer nuestro propio cuerpo y en la medida que integramos la imagen corporal nos movemos mejor. La representación global y diferenciada de nuestro cuerpo es requisito indispensable para la construcción de la personalidad. Según Zapata (1989, pp. 56-57) " el niño comienza por ser parte de su medio y sus necesidades biológicas están en manos de la madre, ésta forma un todo con el niño. Las primeras situaciones afectivas de agrado o desagrado, comenzarán a producir la diferenciación. El niño expulsará todo lo que le produce desagrado o dolor, tratará de incorporar lo agradable. Estas dos funciones de asimilación y expulsión formarán dos realidades psicológicas: el mundo interno y el mundo externo". Cuando el estado simbiótico madre-niño comienza a romperse se establecen nuevas relaciones y el niño comienza a reflejarse en otro ser como un espejo y toma conciencia de sí mismo

No conocemos nuestro cuerpo a menos que nos movamos, el movimiento es un factor unificador entre las distintas partes del cuerpo, puesto que adquirimos una relación definida con el mundo exterior. Es pues que el conocimiento de nuestro cuerpo y el mundo exterior se manifiesta en acción, y ésta acción está dirigida por la percepción. La percepción y la respuesta motriz o movimiento son la síntesis de una unidad que es la conducta del niño.

Los ejercicios rítmicos que se trabajan en la enseñanza musical, facilitan el desarrollo del lenguaje y la progresiva maduración del cerebro en el que se estructura una notoria lateralidad corporal y un acelerado progreso de las habilidades motrices. Se sabe que la lateralidad corporal está dada por diferentes estructuras. En ella intervienen además de los hemisferios cerebrales con predominio del lado izquierdo en el 90% de los sujetos, los vestibulos, la sustancia reticulada, el cerebelo y los reflejos monosinápticos, en los zurdos la relación es inversa, predomina el lado derecho.

Según Zapata (1989) los juegos de lateralidad que se aplican en la enseñanza musical operan sobre el eje corporal, en las nociones derecha e izquierda y todo lo que implica orientación del propio cuerpo, así como, la orientación proyectada de la lateralidad en otra persona u objeto y es aquí donde el niño al ejecutar alguna pieza musical puede identificar qué parte del cuerpo realizará algún movimiento interviniendo la propia voluntad para la acción.

#### **4.2. Representación Espacio Temporal a Través del Ritmo**

El ritmo es el elemento de orden en el tiempo, en el caso de la música, se refiere a los sonidos y a los silencios. La repetición regular de un sonido se denomina pulso, el cual forma parte del ritmo. La diferencia entre uno y otro reside en que el ritmo también puede ser irregular. Entre las cualidades del ritmo encontramos la duración, el orden de ocurrencia, la

acentuación. La duración nos indica el tiempo transcurrido desde el inicio hasta la conclusión de un sonido o silencio, el orden de ocurrencia es la relación de antenoridad y posteridad. El movimiento es una de las actividades características que el cuerpo realiza al ocupar un lugar en el espacio, o al desplazarse a través de éste. Estos desplazamientos poseen direccionalidad y lateralidad (CEMPAE, 1975)

La adaptación del niño a la realidad social y cultural depende en gran medida de la estructuración del tiempo y del espacio. La percepción de la realidad es ante todo una percepción espacial cuyo punto de partida es la representación del propio cuerpo. Para Piaget (2000), las relaciones espaciales en el niño, se elaboran en el estadio sensoriomotor, desde el nacimiento hasta los 18 meses. A partir de los cuatro años, los niños sólo cuentan con una percepción del tiempo dividida en espacios visuales, espacios táctiles y espacios auditivos, que no se integran y sus referentes son los del propio cuerpo.

Por medio del movimiento, el niño desarrolla la estructuración temporal, que da como resultado la comprensión de la duración, el orden y la sucesión, procesos esenciales para el aprendizaje de la sincronía, el ritmo y la secuencia. Según Zapata (1989, p. 59) "la adaptación correcta de los sujetos al medio ambiente está condicionada por la estructuración espacio-temporal, en cuanto que le permite orientarse, moverse y cerciorarse en el espacio, a la vez, que dan secuencia a los movimientos, localizar las partes de su propio cuerpo y la de los 'otros' y rituales en el espacio".

Zapata (1989) añade que con los juegos rítmicos de sonidos o la conducción rítmica de los movimientos, el niño adquiere la capacidad de adaptar el movimiento a un ritmo y puede repetirlo, aunado a este proceso se incorporan las nociones temporales, la capacidad de actuar antes y después del movimiento, a la vez que son la base para la orientación temporal.

El ritmo y el movimiento son fenómenos muy fáciles de percibir y experimentar directamente con las variantes de la velocidad rítmica, con el tamaño del movimiento y el espacio del mismo.

#### **4.3. Procesos Constructivos en la Educación Musical y la Formación de Conceptos**

Para Hargreaves (1997, 1998), la enseñanza musical es un apoyo curricular importante, porque el comienzo de su organización en tanto objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares. El niño intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas traducidas en notas o nomenclaturas musicales, sus posibilidades al relacionarlas en espacio y tiempo y los efectos que se producen cuando él puede tener una experiencia inmediata, el conocimiento evoluciona, la apropiación de éste se contextualiza y se materializa en una representación propia.

Según Ferreiro (1989), cuando el niño es capaz de establecer un vínculo cognitivo con la música y puede ejecutar alguna pieza musical que está asociada a una partitura, entonces esos signos cobran un sentido real y concreto. Existe una progresión en la comprensión de las notas musicales que pasan de la semejanza a la diferencia en cuanto al ritmo, sonido, velocidad, textura y tonalidad.

En el comienzo de la diferenciación entre sonido y ritmo (comienzo que puede estar marcado por la intención de quien las produce) se genera un proceso de aprehensión abstracta de los sonidos y su representación simbólica. A partir del descubrimiento del ritmo existe una conciencia centrada en el aspecto corporal que se concreta en lo real. El ritmo asociado al lenguaje, hace sentir la música antes que aprenderla.

Al respecto Hargreaves (1997) dice que el progreso consiste, por una parte, en que el niño pueda organizar las notas musicales rítmicamente como actividad sensoriomotora y asociarlas

al sonido e introducir variedad de tonos, de naturaleza sensorial afectiva, situación que lleva a un proceso más complejo de carácter estrictamente cognoscitivo

En una partitura, las notas musicales se presentan organizadas linealmente. Para el niño que no ha accedido a ellas todavía, son carentes de sentido y "descontextuadas". La presencia de la imagen o signo sugiere una representación en su proximidad inmediata que se manifiestan al nivel de sensaciones en el momento en que son organizadas en espacio y tiempo, unas después de otras. Cuando se produce el sonido éste requiere un nivel de comprensión y de abstracción más complejo, el niño impone una correspondencia biunívoca para poner en relación dos conjuntos: el de las imágenes u objetos y el de los sonidos.

En la correspondencia signo al sonido, se observa un pasaje en que las notas musicales no son solamente "notas" sino que tienen "ritmo" y "producen sonido". Es imposible comprender la evolución de la construcción del conocimiento sin tener en cuenta este cambio sustancial:

Hargreaves (1998) afirma que no debería asombrarnos que los signos no sean interpretados de inmediato, es decir, como objetos cuya función es la de representar a otros. Una vez diferenciados el signo en su expresión más pura del ritmo y sonido, el niño establece una correspondencia uno-a-uno.

Es útil señalar que en este nivel de conocimiento el "leer música" no es sinónimo de "ejecutar o interpretar música". Todas estas apreciaciones testimonian un mismo proceso: las notas musicales son objetos particulares del mundo externo y como cualquier otro objeto tienen un nombre. Las notas o signos musicales no pueden "decir" nada por sí mismas mientras no exista un referente concreto. El significado de las mismas se manifiesta solamente cuando se produce el ritmo y el sonido, aunado a la tesitura y la armonía.

Cuando en ese nivel en que los signos comparten el mismo espacio con el sonido y su ritmo se articula como sistemas dependientes, entonces se produce la atribución de significado. El niño tiene claro que hacen falta por lo menos dos notas para producir el ritmo y el sonido musical: La nota es la representación de una imagen sonora. Para que los signos musicales se constituyan en un sistema relacionado es preciso fijar previamente las condiciones de la atribución de significado.

#### **4.4. Formación del Símbolo en el Niño**

Para Piaget, (2000) el equilibrio entre la noción asimilación acomodación supone que el sujeto debe asimilar elementos del mundo exterior y acomodarse a ellos. Este equilibrio se encuentra en todas las actividades cognitivas desde los esquemas sensoriomotores hasta el pensamiento formal.

Por su parte Sinclair (1982 p. 127) señala que el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz manifiesta formas de representación y que "la memoria de reconocimiento es ontogenética y filogenéticamente muy primitiva, y todo el juego de asimilación de los objetos a los esquemas de acción, así como la asimilación recíproca de los esquemas sería imposible sin la capacidad del bebé de reconocer ciertas propiedades de los objetos que los hacen aptos para integrarse en un esquema por medio de nuevas acomodaciones. La integración de un nuevo objeto supone una significación atribuida a un objeto, sólo en la medida en que la significación corresponde y es representada por un significante se pueden realizar construcciones nuevas". La asimilación es fundamental en el desarrollo de la función simbólica, pues la acomodación sólo asegura su coherencia interna sin tener que adaptarla a las particularidades del mundo exterior.

Para la teoría psicogenética, todas las acciones de los niños están acompañadas de una representación. Ésta es definida por Piaget (1946) como " la diferenciación entre los significantes y los significados y la capacidad de recordar, gracias a estos significantes diferenciados, los significados no percibidos en el momento" (Citado en Sinclair, 1982, p 128). A la representación se le denomina <función simbólica>, en la que el sujeto construye a partir de su experiencia símbolos personales o interiores, susceptibles de ser compartidos con otros a través de signos convencionales y sociales, este proceso desempeña un papel fundamental para el desarrollo del pensamiento. Los significados de la función simbólica son el resultado de la asimilación exterior a nuestras actividades prácticas y lógicas. Debido a que la música es un lenguaje diferente al verbal, necesita una escritura específica que permite al "leerla", reproducir los sonidos registrados, y en ese momento se produce la comprensión de ciertos significantes.

Para Sinclair (1982) en los primeros meses de vida del infante, la reacción motriz cumple el papel de representación en actos, no sólo como fuente de imitación toda vez que las experiencias con el mundo exterior también son recordada y reproducida a voluntad, y sin duda son el antecedente de toda imagen mental. La representación naciente no sólo funciona al servicio de la inteligencia, sino también para la creación de situaciones parecidas a las realmente vividas, pero totalmente dominadas por el sujeto, porque están creadas por él en el juego simbólico. En el juego simbólico siempre interviene una gran dosis de imitación, y sobre todo de imitación difusa (en ausencia del modelo). En la imitación, el sujeto parece especialmente ensayar y acomodarse lo mejor posible al modelo cuya imagen ha guardado, mientras que en el "hacer como si" y en la ficción él inserta el esquema imitativo en un juego de asimilaciones personales. (Sinclair, 1982, p 131)

#### 4.5. Pensamiento Creativo

El pensamiento infantil supone un modo infantil de ver el mundo, el mundo imaginario empobrecido coloca al sujeto en aceptar sumisamente las condiciones en las que vive, la persona que no es dueña de sus posibilidades creativas cuenta con pocas posibilidades de expandirse en el mundo que le rodea. "La imaginación, la lucidez, la capacidad creativa, son herramientas que permiten cierto grado de maniobra, cierta independencia frente a un devenir mecánico de la existencia. Dan la posibilidad de modelar las circunstancias de un modo más favorable para la propia evolución (...) nadie busca lo que no concibe. Por eso es esencial que 'lo posible' crezca, se ensanche, conquiste nuevos territorios" (Pescetti, 1999, p 115)

Vigotsky afirma (1930) que cuando la actividad humana no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes, nuevas acciones, es entonces, cuando existe una función creadora o combinadora. La actividad creadora se manifiesta cuando el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo por insignificante que éste parezca.

Para Vigotsky (1930), el proceso creador se advierte desde la infancia, el niño reproduce sus experiencias vividas en los juegos, pero tales elementos de experiencia ajena no son llevados a sus juegos como eran en la realidad y existe una reelaboración creadora construyendo nuevas realidades acordes con sus necesidades. A esa facultad de combinar lo antiguo con lo nuevo se le llama actividad combinadora creadora.

El análisis psicológico de esta actividad presupone su enorme complejidad, aparece gradualmente, ascendiendo desde formas elementales y simples a otras más complejas. La actividad creadora está íntimamente ligada a la fantasía y a la realidad de la conducta.

humana; ambas tienen una función vitalmente necesaria. Vigotsky (1930, p. 16-17) plantea que la *primera* forma de vinculación de fantasía y realidad " consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre ( ) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la vanidad de la experiencia acumulada del hombre " En la combinación de los elementos que brinda el mundo real y la experiencia pasada se construye la fantasía, y mientras más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.

Según Vigotsky (1939) la *segunda* de las formas en que se vinculan fantasía y realidad es ya más complicada y distinta. No se realiza entre elementos de construcción fantástica y de realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. La imaginación se integra de elementos elaborados y modificados de la realidad, y se necesita disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para construir con estos elementos tales imágenes. En la combinación de éstos, existe al menos uno que es irreal, en tanto que el otro es producto de la fantasía que corresponde con algún fenómeno real.

Al respecto Vigotsky (1930, p. 28), señala que " la vinculación del producto terminal de la imaginación con unos o con otros fenómenos reales constituye esta segunda forma, más elevada, de enlace de la fantasía con la realidad. Semejante forma de enlace sólo es posible gracias a la experiencia ajena o social " la imaginación entonces adquiere una función importante en la conducta y en el desarrollo humano. En el primer caso la experiencia se apoya en la realidad, en el segundo caso la experiencia toma elementos de la fantasía.

La *tercera* de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional que se manifiesta a través del sentimiento, al momento de elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que impera en un determinado momento

De lo antes expuesto, se puede concluir que en el ámbito pedagógico, es necesario ofrecer alternativas para ampliar la experiencia del niño y crear bases sólidas que promuevan su actividad creadora. Cualquier actividad estética o artística apela a las manifestaciones superiores y desencadena el proceso creador del ser humano

#### **4.6. Imaginación y Creatividad**

La imaginación infantil ha sido y será siempre fuente inspiradora de los más fantásticos cuentos, fábulas, leyendas e historias. Es antecedente fundamental de una actitud creativa en la ciencia, en el arte y la tecnología. En el diario vivir del niño se va formando un cúmulo de experiencias y es importante fomentar su confianza para que comunique sus vivencias reales e imaginarias y las represente. (Rodari, 1984) nos dice al respecto

“ La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte, es incluso condición necesaria de la vida cotidiana

La imaginación del niño, estimulada para inventar palabras, aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de la experiencia que desafían su creatividad. Las fábulas sirven a la matemática, como la matemática sirve a las fábulas. Sirve a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político

Sirven al hombre completo. Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y sobre la realidad del beneficio) sólo tiene la necesidad de hombres mutilados -fieles ejecutores,

diligentes reproductores dóciles instrumentos sin voluntad- quiere decir que está mal hecha y que es necesario cambiarla. Para cambiarla, son necesarios hombres creativos, que sepan utilizar su imaginación " (Citado en Pescetti, 1999, p. 112)

Para Vigotsky (1930) la imaginación constituye un proceso de composición muy compleja. Los primeros puntos de apoyo son la percepción interna y externa que sirve de base a la experiencia del sujeto para construir su fantasía. Posteriormente las impresiones percibidas sufren un proceso de disociación y de asociación.

La disociación está compuesta por una multitud de partes aisladas en el que las partes se separan por comparación con otras, unas se conservan en la memoria, otras se olvidan. Las que se conservan son la condición necesaria de la fantasía. Vigotsky (1930, p. 32) nos dice "Esta extracción de algunos rasgos, dejando ignorados los demás, puede ser llamada en justicia disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada".

Al proceso disociador sigue el proceso de cambio que sufren los elementos disociados. Para agrupar los diversos elementos se vulnera la vinculación de los elementos tal y como fueron percibidos. Los cambios o modificaciones están basados en las excitaciones nerviosas internas y en las imágenes concordantes con ellas, las impresiones externas no quedan inmovilizadas, lo cual garantiza la reelaboración de esas impresiones. "Las magnitudes de la impresión real cambian de forma aumentando o disminuyendo sus dimensiones naturales" (Vigotsky, 1930, p. 33). Tanto la exageración como la imaginación en general son necesarias en el arte y en la ciencia.

El momento siguiente en los procesos imaginativos es la asociación, es decir, la agrupación de elementos disociados y modificados. Esta asociación puede tener diferentes

componentes que van desde la agrupación subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico. Finalmente, el trabajo de combinación de imágenes aisladas se ajusta a un sistema. La imaginación creadora integra esos elementos y los cristaliza en imágenes externas.

Todos estos procesos aislados dependen de factores psicológicos. El primero de ellos es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. La base de toda acción creadora se funda siempre en la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos. "Toda necesidad, todo anhelo, todo deseo por sí o junto con otros puede servir así de impulso a la creación. El análisis psicológico deberá en cada caso distinguir 'la creación espontánea' en estos elementos primarios. Toda intervención tiene así un origen motriz, la esencia básica de la invención creadora resulta motriz en todos los casos" (Ribaud, citado por Vigotsky, 1930, p. 36)

Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes cuya acción se confunde con una forma oculta del pensamiento ligado necesariamente con el estado emocional del sujeto (función inconsciente del cerebro). Las necesidades y anhelos ponen en movimiento al proceso imaginativo reviviendo las huellas de las excitaciones nerviosas. Para Vigotsky (1930) ambas premisas, son indispensables para comprender la actividad de la imaginación y los procesos que la integran.

Aunque el proceso imaginativo tiene una carga interna y subjetiva importante, también el medio ambiente tiene su papel. La actividad creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen fuera de él. Las condiciones materiales son básicas para crear, por muy individual que parezca toda acción creadora.

encierra en si un coeficiente social. La imaginación generadora del acto creativo hace posible transitar por el tiempo así como representar el pasado y el futuro.

Algunos autores establecen una distinción entre la fantasía creadora y la fantasía lúdica. La primera sería aquella que cuenta con posibilidades de representación a través del arte, la segunda, la que se requiere para jugar con esas representaciones en forma placentera. El niño está dotado de una gran fantasía y puede usarla para fines creativos o lúdicos.

#### **4.7. La Música y sus Efectos Sensoriales y Afectivos**

La enseñanza musical facilita el desarrollo de actividades expresivas y de comunicación grupal y la adaptación socioemocional en el ambiente escolar. Zapata (1989, p. 63) afirma que "... es quizá la posibilidad de que el niño pueda lograr correctamente aprendizajes integrales y vivenciar la escuela como un espacio para su desarrollo, o bien que sea marginado por el medio escolar y se conforme con esto una impronta para toda su vida".

Cualquier manifestación creativa y artística experimentada por el niño pone al descubierto una rápida y definitiva descarga de sentimientos, de intereses y vivencias personales. Consiste también en que ensancha, profundiza y depura la vida emocional del niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores.

#### **4.8. El Proceso de Socialización del Niño a través de la Música**

Para Piaget (2000) en el proceso de socialización inciden aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos que son indisociables y se interrelacionan entre sí. Las funciones semióticas y cognoscitivas son importantes en el desarrollo de la afectividad y de las relaciones sociales.

La socialización (Zapata, 1989) es un proceso en el que se incorporan roles, status, normas, pautas, costumbres, creencias de la estructura social a la que pertenece el sujeto. El

lenguaje es el vehículo adecuado que permite al niño reconocerse a través al otro como un núcleo de identidades, que habrán de estructurar posteriormente su propia identidad. de socialización se define como desarrollo infantil inciden elementos que la conforman (afectivos, motrices, cognitivos y sociales) se interrelacionan entre si.

Durante el proceso de socialización, gracias a la interacción con los otros, el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para formar y ser parte del integrante de ese grupo

En la tarea de socialización del niño, Zapata (1989) afirma que el niño de tres a seis años de edad su actividad está centrada en él e inicia el conocimiento del mundo que le rodea, descubre que hay una realidad exterior e independiente de él, la cual generalmente está asociada a su incorporación al ambiente escolar. En una segunda etapa, aprende que es necesario contar con los otros para lograr sus fines, y en una tercera etapa, descubre que la colaboración con los otros presupone una condición esencial y que tiene grandes consecuencias para su propio desarrollo.

Para Piaget (2000) una de las características fundamentales de los niños ya de siete a diez años es su interés y capacidad de relacionarse con los demás. Los grupos de amigos se conforman con mayor estabilidad, a la vez que se tornan homogéneos en edad, sexo e interés. La selección de los miembros del grupo se realiza en forma natural a partir de reglas internas. Sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones de equipo, con distribución de roles, fidelidad y disciplina.

La inserción en el grupo lleva consigo el descubrimiento del valor de vivir en comunidad, por lo tanto la lealtad y la cooperación al grupo adquieren el significado en toda su dimensión a partir de los diez años.

El niño establece sus propias normas y no acepta fácilmente las impuestas por los adultos a menos que se le justifiquen. Es más objetivo al emitir juicios de valor y es capaz de reflexionar sobre los resultados de sus acciones y proponer soluciones.

Las emociones son más duraderas y se van convirtiendo en sentimientos, por lo tanto el niño se dirige hacia las cosas de una manera más reflexiva. Empieza a valorarlas no por la relación que puedan tener con él sino por sí mismas, se inicia el cuadro de valores y es capaz de preferirlas unas a otras de acuerdo con las situaciones en que se encuentra, aunque le resulta difícil adquirir un claro sentido de ellos.

Según el modelo de transmisión cultural, la enseñanza de la música tiene una función en el proceso de socialización porque el niño (Hargreaves, 1997, p. 82) "cada vez más socializado recibe habilidades valoradas convencionalmente y conocimientos tal como los ofrece la cultura".

Cuando los niños (Zapata, 1999) se organizan y participan integradamente en cualquier trabajo, se involucran en él y lo desarrollan con mayor eficacia. Los ensayos musicales ayudan a los alumnos a desenvolverse con mayor soltura. A partir de la expresión y comunicación individual evoluciona el carácter grupal, en la que cada niño, a través de acciones concretas y coordinadas, contribuye a la realización de una actividad determinada.

## **5. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

Para Savater (1997) el proceso educativo se construye a partir de la vinculación intersubjetiva con otras conciencias. En esta interrelación aprendemos significados. "No es lo mismo procesar información que procesar significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos".

Diseñar situaciones de construcción del conocimiento no es una tarea fácil y menos llevarla a cabo en el salón de clases. Tal proceso implica un sujeto en su relación con el objeto de conocimiento y esto no se logra al llevar al niño de la mano por una secuencia de etapas (de lo concreto a lo abstracto), por muy bien diseñada que esta parezca.

Esta explicación del proceso de adquisición del conocimiento ha tenido un impacto inobjetable, si el propósito es que el niño construya su conocimiento a partir de su experiencia propia, de la reflexión sobre la organización de su misma actividad, es necesario transformar las situaciones didácticas para producir las condiciones que lleven a una génesis escolar del conocimiento.

En general, en toda situación didáctica, en un salón de clase, intervienen cuatro protagonistas: el maestro, los alumnos, el conocimiento que se va a enseñar y el medio. El maestro interviene con la voluntad de enseñar y como representante del sistema educativo, los alumnos participan con la voluntad de aprender como grupo de edad con intereses y saberes previos comunes. Cada alumno participa como sujeto particular, único. El conocimiento que se va a enseñar interviene al reconocerse como una habilidad, un dato, un instrumento o un concepto. El medio exterior da contexto a la escuela y al aula según sea su situación geográfica, histórica, social y cultural. Cada contexto dará una significación particular al saber enseñado.

Las teorías psicológicas del aprendizaje han evolucionado considerablemente en la segunda mitad del siglo pasado, lo cual ha impactado la manera de comprender, organizar, realizar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje. En la actualidad se pueden integrar tres grupos de teorías (Mergel, 1998) que por sus aportes merecen ser reconocidas: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

**Conductismo.** Esta teoría enfatiza la conducta que se observa en los individuos como el único objeto de interés. Lo que importa investigar son las relaciones entre estímulos, las respuestas que inducen a las personas y las consecuencias que dichas respuestas tienen no sólo sobre la del propio individuo, sino también sobre el comportamiento de las demás personas. Según Mergel (1998), el conductismo considera el aprendizaje como los cambios observables en la conducta como resultado de la experiencia. El aprendizaje tiene como propósito obtener un nuevo patrón de conducta, la cual se repite hasta que se hace automático.

En el terreno pedagógico, se da importancia a la elaboración de objetivos operativos que definen formas concretas de acción y resultados en los alumnos. La estructura del conocimiento se divide en partes pequeñas, para cada una de ellas se define un objetivo específico. Los objetivos conductuales se clasifican de acuerdo al nivel de complejidad, siendo la taxonomía la mayor aplicación (Bloom, 1974).

El papel principal del profesor es suministrar los estímulos establecidos y aplicar controles a tiempos, actividades, respuestas y métodos. No considera el perfil inicial del alumno, ni las diferencias entre los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo principal de la enseñanza es la sistematización de las actividades ligadas a reforzadores positivos y negativos para obtener la conducta preestablecida. El currículum se estructura, por lo general, con la modalidad de asignaturas obligatorias y el profesor debe cumplir con él a través de cartas descriptivas.

El alumno es un receptor de contenidos, cuya principal preocupación es aprender lo que se enseña, su comportamiento es pasivo en la interpretación de la realidad. Las actividades que realiza estimula el pensamiento convergente.

El enfoque conductista sirvió de base al desarrollo de la enseñanza programada, y posteriormente al desarrollo de la instrucción asistida por computadora

**Cognitivismo.** Según Mergel (1988) el cognitivismo concibe a la mente humana como un sistema complejo que recibe, almacena, recupera, transforma, transmite información para aprender y solucionar problemas. Pone énfasis en los procesos intelectuales, los cuales son básicos para que el comportamiento deseado se produzca. Esta teoría se fundamenta en el modelo teórico estructural conocido como procesamiento humano de la información. Se asume que el conocimiento es una representación interna que se construye y organiza en estructuras llamadas esquemas mentales, es decir, las representaciones constituyen los formatos en los que se registra internamente la información del ambiente. El aprendizaje se concibe como una actividad mental mediante la cual se desarrollan las estructuras internas del conocimiento.

Las estrategias didácticas conciben al profesor como facilitador de los aprendizajes que previo a su trabajo en clase ha de conocer las características del conocimiento por enseñar, tales como la estructura conceptual, los métodos para generarlo y las relaciones de su disciplina con otras ramas del conocimiento. Para Piaget, (citado en Megel, 1998), la enseñanza con este enfoque, está orientada a facilitar los procesos de asimilación y acomodación de las características del contenido a la estructura cognitiva del alumno, teniendo en cuenta que este no es sólo intelecto, sino también experiencia afectiva y social.

El papel del maestro es establecer conectores entre la estructura mental de los contenidos por aprender y la experiencia previa adquirida por el alumno sobre dicho tema. A la relación entre los conocimientos iniciales del alumno y los nuevos contenidos, se le denomina aprendizaje significativo.

El currículum es abierto y flexible, el profesor selecciona los métodos adecuados para el desarrollo mental de las habilidades del alumno. Las actividades del aprendizaje tienden a fomentar el pensamiento convergente. El alumno es activo en la interpretación de la realidad y participativo en el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

La evaluación pretende valorar procesos, considera los cambios en la conducta como indicadores de la transformación de la estructura mental del individuo. La evaluación se hace con referencia a criterio.

**Constructivismo.** Se sustenta en las teorías cognitivistas, es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos y deben construir el conocimiento.

Según Dias Barnaga (1998) el pensamiento produce aprendizaje, el pensamiento está ligada a la actividad, el estudiante aprende lo que hace. La esencia del método constructivista consiste en que el conocimiento se adquiere cuando el individuo experimenta con fenómenos (objetos, eventos, actividades, procesos) e interpreta sus experiencias, basadas en la estructura mental que posee.

El constructivismo parte de que el aprendizaje nunca puede ser independiente de quien aprende, no puede transferirse de una persona a otra, cada ser humano debe concatenar ideas y estructuras que tengan un significado personal. Cada alumno construye sus conocimientos científicos mediante su propia actividad intelectual, basada en la activación de sus conocimientos o ideas previas sobre el tema.

Los objetivos educacionales son abiertos y negociados con los alumnos. El plan de estudios es abierto y flexible. Los maestros facilitan la elaboración de modelos conceptuales.

en los alumnos teniendo como base la estructura cognitiva de los estudiantes y generar actividades apropiadas de aprendizaje que ayuden a construir su conocimiento. El alumno es responsable de su propio aprendizaje. Las tareas que realiza fomentan el pensamiento divergente, que les permite formular nuevas hipótesis y estimular su creatividad.

Díaz Barriga (1998) señala que aprender es construir. Se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad. Todo conocimiento nuevo se construye a partir del anterior, todo lo anterior pone de relieve la importancia del contenido en los procesos de aprendizaje. La construcción del conocimiento incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación activa entre el estudiante y su profesor. El conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, no se considera el aprendizaje como una actividad individual, sino más bien social.

La evaluación es un proceso abierto, en donde lo más importante son las tareas realizadas y el desempeño de los alumnos, se estimula el proceso de autoevaluación.

### **5.1. Métodos en la Enseñanza Musical**

Por su importancia y aportaciones en el terreno pedagógico, Hargreaves (1998) identifica tres de métodos de enseñanza musical: las teorías del aprendizaje, las aproximaciones pedagógicas y las aproximaciones programadas.

- **Teorías del aprendizaje**

Las aproximaciones conductistas de la enseñanza musical basadas en las teorías del aprendizaje, según Hargreaves (1998, p. 24) "consideran esencialmente el desarrollo humano como la acumulación de respuestas de conductas del entorno, aprendidas como

resultado de patrones diferenciales de refuerzo". La investigación experimental se centra en las conductas abiertas y externamente observables

Kimble (1961), sostiene que toda conducta puede ser explicada en términos de las leyes de condicionamiento operante y clásico. Empleó las técnicas conductistas han sido aplicadas para modificar la conducta musical en diversos ámbitos prácticos, basados en los principios de aprendizaje

Existen dos tipos de investigación operante relacionada con la motivación. Madsen y Forsythe (1973) utilizan la música como refuerzo para el desempeño de los niños en tareas tales como el aprendizaje verbal y matemático. Por otra parte Geer, Randall y Timberlake, (1971), Madse, Dorow, Moore y Womble, (1976), sostienen que la enseñanza musical y la ejecución también pueden actuar como refuerzos efectivos de vanas destrezas académicas y sociales. (Citado en Hargreaves, 1998)

Madsen y Kuhn (1978) han influido principalmente en los Estados Unidos. Sus estudios han aportado diversas aplicaciones a la práctica en el aula poniendo énfasis en el uso de la música como refuerzo para el aprendizaje en general y también para el aprendizaje musical.

Greer (1989) realiza investigaciones para la observación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, dedicando su trabajo a la aplicación de principios conductistas para obtener información relativa a la atención de los estudiantes y a la "enseñanza de las discriminaciones musicales" a través de la interpretación, el análisis y la creación musical. Entre sus aportaciones propone un Sistema Personalizado de Enseñanza cuyo modelo se centra en las acciones y reacciones (conductas) del educando en términos de objetivos educacionales, de actividades de aprendizaje por categorías y jerarquías, de ritmos y niveles de aprendizaje que se monitorizan y miden sistemáticamente, en estrategias de enseñanza basados en principios

científicos, de técnicas concretas practicadas sistemáticamente por el maestro en el aula y en la sala de ensayo, en la medición a través de un sistema de rendición de cuentas a través de estrategias, principios y técnicas y aprendizaje de los alumnos y, por último en la responsabilidad del docente en el aprendizaje del alumno. Los grupos son sometidos a rigurosas técnicas de observación y de registro a través de sistemas de créditos y otras ayudas prácticas. Los logros concretos se evalúan permanentemente y son explícitamente tabulados.

Lundin (1967), ha desarrollado investigación sobre el aprendizaje de destrezas, cuyos resultados han demostrado que en la "práctica distribuida" se adquiere nuevo material en un número de sesiones discontinuas y ésta es más efectiva que la "práctica masiva", es decir, la misma cantidad de tiempo total se aplica en una única sesión para el aprendizaje de una nueva pieza musical. Este método de enseñanza distingue el aprendizaje total y parcial, las piezas cortas deben ser estudiadas como un todo para adquirir el sentido general de su unidad sin prestar atención a los detalles. Por el contrario en las piezas largas, las partes se aprenden por separado antes de combinarlas nuevamente.

Para Hargreaves (1998) estas investigaciones tienen un rasgo común, los métodos son más efectivos para la enseñanza de las destrezas de ejecución musical de un nivel más bajo que para las requeridas en la composición y en la improvisación que suponen niveles de complejidad más elevados.

- ***Aproximaciones pedagógicas: Orff, Kodály, Dalcroze y Suzuki***

Para Hargreaves (1998) las aproximaciones pedagógicas se sustentan en el desarrollo evolutivo del sujeto puesto que ponen énfasis en las teorías internalizadas, las operaciones y las estrategias que las personas utilizan en la conducta inteligente así como en las

manifestaciones de conductas en relación a estos procesos. Este énfasis ha tomado la forma de investigaciones sobre temas tales como las representaciones internas de las personas o sus imágenes mentales en el mundo y los determinados sistemas simbólicos que utilizan, sobre los mecanismos de procesamiento perceptual y sobre la planificación interna de secuencias de conducta. Los autores de esta aproximación, destacan diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, pero coinciden en que los niños pueden y deben beneficiarse de la enseñanza musical sin importar el nivel de talento o musicalidad (p. 28)

Al margen de otras prácticas en la enseñanza, el aprendizaje de la música sigue orientándose hacia la actividad del niño. Entre los principales autores de los llamados <métodos activos> cabe distinguir a Jaques Dalcroze, Karl Orff, Zoltán Kodály y Suzuki. Según Hernández (1993) y Hardreaves (1998) estos autores tienen un rasgo común: parten de la experiencia vivida para encaminarse hacia el conocimiento teórico y la aprehensión abstracta de los sonidos y su representación en símbolos. Estas concepciones están fundamentadas en el desarrollo del sentido rítmico, descubriéndolo como una toma de conciencia física corporal y no como noción sin un sentido real y concreto.

Para Hernández (1993, p. 15) Dalcroze fue el pionero en trabajar sobre la acción motriz y el movimiento, conjugando música y espacio. Afirma que para Dalcroze (1912-1921) "el sentido rítmico es un sentido muscular, dijo, por ello su método consiste en poner siempre en funcionamiento el sentido corporal y el sentido muscular. La Rítmica, el Solfeo y la improvisación (al piano) forman el corazón de este método". Los niños son entrenados en movimientos especiales y en sílabas de solfeo y responden a la música, plasman el compás, el registro, los tonos o la forma de la música con sus cuerpos y voces. Se estimula para que improvisen por su cuenta, creando fragmentos musicales cortos de esta manera el joven

es entrenado en las primeras destrezas de alfabetización antes de comenzar la adquisición del repertorio

Orff (1950) basa su metodología en la relación Ritmo-Lenguaje a través de la improvisación rítmica y melódica, que se realizaba con instrumentos de percusión simples. Insistió en que las destrezas que se consideran difíciles o avanzadas son parte integrante de la experiencia musical del niño y pueden expresarse fácilmente en la improvisación creativa. Aunque el método no es riguroso o sistemático, implica una serie graduada de modelos musicales. Estos modelos comienzan con patrones rítmicos simples y llamadas [de cucú] de dos notas, basadas en terceras menores descendentes, y se mueve a través de las escalas pentatónicas y mayores hacia los modos menores, y hacia patrones armónicos más sofisticados. Destacó la importancia de la voz cantada y la palabra hablada y propone actividades lúdicas para el aprendizaje de la música, así, hace sentir la música antes de aprenderla a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal (citado en Hargreaves, 1998, p. 242)

Kodály (1973) parte de la primacía del ritmo al igual que sus colegas, aplica procedimientos más específicos y basó su sistema en el repertorio de canciones folklóricas húngaras. El esquema de enseñanza es riguroso y elaborado, pone un fuerte énfasis en la voz. Se interesó por el desarrollo de la imaginación auditiva, o el oído interior, que eso debía lograrse a través del canto, antes de que hubiera alguna introducción a la ejecución musical. El método se basa en un sistema graduado de entrenamiento con el sistema tonic sol-fa ( ). Las canciones de cuna y los juegos cantados se utilizan en los primeros años para construir la escala pentatónica, esto es gradualmente reemplazado por canciones folklóricas y luego, en etapas cuidadosamente graduadas, por formas musicales progresivamente más complejas (citado en Hargreaves, 1998, p. 242). Los niños aprenden a leer y escribir la notación musical

desde muy temprana edad y es considerado un elemento importante para el aprendizaje de la lecto-escritura. también la memorización es un recurso en la alfabetización musical

El método Suzuki (1969) se interesa en el desarrollo de las destrezas de ejecución, argumentando que " el talento musical puede ser fomentado en cada niño, trazando una analogía con el aprendizaje del lenguaje natural" (citado en Hargreaves 1998, p. 243). Considera que el aprendizaje de las destrezas instrumentales debe hincarse a temprana edad. La madre juega un papel importante en la enseñanza musical. ella participa activamente en la práctica diaria para despertar el interés de su hijo. sólo cuando el niño manifiesta interés y motivación se le permite tocar. Ambos trabajan intensivamente. cuando el niño progresa la madre gradualmente abandona la interpretación. Para avanzar a la etapa siguiente el pequeño debe demostrar el dominio y exactitud en la ejecución. El currículo se basa en tocar de oído, más que leer música escrita y hay un fuerte énfasis en el entrenamiento de la memoria, la imitación y la repetición más que en la creatividad.

A partir de estos «métodos activos» se construyó una propuesta metodológica para la educación primaria, a fin de que profesores de educación musical pudieran integrarlas en sus propias actividades musicales de audición de acuerdo a su capacidad y posibilidades, pero con la efectividad y rigor que propone esta metodología.

El éxito de los niños en la ejecución musical depende de sus estrategias para realizarla, generalmente son reflejo de la aproximación instruccional que tienen y ésta impacta por su definición implícita o explícita, a quien instruye. Dependiendo de los métodos de enseñanza que el maestro tenga, pondrá más o menos énfasis en su elemento de decodificación -la posibilidad de descifrar los signos y agruparlos para producir sonidos armónicos y rítmicos- o

de comprensión -que trata sobre el proceso de obtener significado de las combinaciones de los símbolos

- ***Aproximaciones programadas***

En este rubro se incluyen los textos de enseñanza programada en música y los programas asistidos por ordenador administrados electrónicamente, con una gran capacidad de ramificación. Estos programas son diseñados con base en los principios conductistas, aunque no necesariamente sea la regla.

Carlsen y Williams (1978) incluyen en la enseñanza de teoría, análisis y estructura musical de destrezas de audición a través de la discriminación rítmica y el reconocimiento de timbres, de destrezas instrumentales con técnica de tambor redoblante, canto a primera vista, y otras técnicas corales e instrumentales de lectura de partituras, de técnicas de improvisación de jazz, de dictado melódico, etc. (citado en Hargreaves, 1998, p. 244). En algunas ocasiones se incorporan los principios de los programas pedagógicos de los métodos de Orff y Kodály.

Los alumnos utilizan métodos de autoenseñanza que les permite avanzar a su propio ritmo, a diferencia de una situación de enseñanza grupal. Las técnicas asistidas por ordenador proporcionan privacidad y atención individual, el progreso del estudiante es retroalimentado y registrado acumulativamente. El ordenador siempre está disponible para periodos de práctica limitados.

## **5.2. La Evaluación Psicoeducativa**

La evaluación educativa es parte integral de una buena enseñanza, porque aporta al docente un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban.

Para Díaz Barriga (1998) la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, al mismo tiempo involucra otros factores que la definen tales como la demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar, el uso de determinados criterios para la realización de la evaluación, tomando en cuenta como fuente principal las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión, una sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, para la aplicación y selección de técnicas que permitan una visión lo más fidedigna posible al objeto de evaluación, la emisión de juicios de naturaleza cualitativa de lo que hemos evaluado y la toma de decisiones para retroalimentar, ajustar y mejorar las situaciones de aprendizaje y de enseñanza

La evaluación del trabajo docente resulta importante cuando se obtienen avances en el desarrollo de las habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos. La información obtenida, aunada a los resultados o acciones de evaluación más específicas permite alimentar los procesos de toma de decisiones en cuanto a la pertinencia de los métodos de enseñanza y recursos didácticos para atender las necesidades de formación y/o actualización

Un gran número de productos de aprendizaje puede medirse mediante pruebas por escrito, especialmente las relacionadas con el dominio cognoscitivo como son los conocimientos, la comprensión y las habilidades del pensamiento

Beltrán (1988) señala que los productos del aprendizaje en las áreas de habilidades, así como las transformaciones del comportamiento en la evolución personal-social, son especialmente difíciles de valorar mediante la prueba usual por escrito y por esta razón se evalúan mediante uno de los siguientes procedimientos: 1) observación del alumno en plena actuación para así describir o juzgar su comportamiento (evaluación del discurso), 2)

observación y justipreciación de la calidad del producto (evaluación de su escritura a mano).

3) pedir a sus iguales que manifiesten su opinión sobre él (evaluación de relaciones sociales).

y 4) preguntarle directamente a él (evaluación de intereses expresados) Aunque las técnicas de observación, de valoración de sus iguales y de autoinforme son subjetivas proporcionan información para evaluar varias importantes conductas

Cabe resaltar que las observaciones proporcionan información relativa al aprendizaje o desarrollo de los alumnos lo cual puede usarse para obtener datos sobre productos de aprendizaje, así como de aspectos de la evolución personal y social

Para llevar a cabo la observación de la evolución del aprendizaje, es necesario conocer los objetivos y los productos que deseamos evaluar. Esto nos guiará en la determinación de qué conductas son las que vale la pena tomar en cuenta. Para limitar y controlar nuestras observaciones de manera que pueda elaborarse un sistema realista de registros se deben confinar en las observaciones, aquellas áreas de comportamiento que no pueden valorarse por otros medios, y limitar las observaciones de todos los alumnos a unos cuantos tipos de comportamiento y restringir el uso de observaciones extensivas de comportamiento a aquellos alumnos que más necesiten de ayuda especial. Los registros de comportamiento en la realidad actual se usan de manera óptima para evaluar de qué manera un alumno se comporta típicamente dentro de un escenario natural.

Para utilizar bien los procedimientos de observación del comportamiento de docentes y alumnos se debe determinar previamente lo que hay que observar. Un ejemplo de procedimiento de observación es la utilización de listas de cotejo o corroboración. Estas listas muestran un cuadro común de referencia para comparar a los alumnos según el mismo conjunto de características e indican si una característica está presente o ausente, o si un

acto se efectuó o no se llevó a cabo. Estos instrumentos son útiles para evaluar aquellas destrezas para la actuación que pueden dividirse en una serie de actos específicos claramente definidos.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**

## PROCEDIMIENTO

### 1. Programa de Trabajo, Diseño de Estrategias y Materiales Didácticos

- **Plan de Trabajo** Garantizar el buen funcionamiento de la Orquesta a través del dominio del repertorio musical, llevó a la creación de un plan de trabajo sujeto a métodos y lineamientos pedagógicos, así como a la estricta aplicación de los mismos para una correcta ejecución instrumental con grados de dificultad progresivos, cada vez con mayor expresividad y musicalidad artística

Con el fin de unificar los criterios de los maestros de educación musical de las diferentes secciones que conformaron la Orquesta Típica Infantil, se procedió a elaborar un programa que permitiera alcanzar propósitos educativos comunes de desarrollo y consolidación de capacidades de expresión creativa y de comunicación con el alumno

Este programa contó con el apoyo de especialistas en la materia y operó en las cinco escuelas primarias (tres de tiempo completo, un internado y una escuela regular). A partir de métodos no ortodoxos, se enunciaron los propósitos generales que se pretendían lograr en función de la evolución de cada uno de los alumnos, especificando su alcance en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a fin de alcanzar el manejo de planos estéticos y artísticos.

En el plan de trabajo se describieron los lineamientos didácticos para promover una interacción del alumno con el mundo de los sonidos y la familiarización con diversos instrumentos hasta que él mismo eligiera el de su predilección para su práctica y estudio

El diseño del plan de trabajo permitió que cada maestro determinara los contenidos de cada módulo susceptibles de ser enriquecidos, además de elaborar un sistema de graduación del repertorio catalogado en los niveles básico y elemental con grados de dificultad 0, 1 y 2. El

grado 0 es para los alumnos con pocos conocimientos en música. Al inicio del curso se informó al grupo acerca de las dinámicas de trabajo para que los alumnos y el maestro desarrollaran las actividades adecuadas para el logro de los propósitos y al mismo tiempo establecieran lazos de comunicación y respeto mutuo para favorecer el aprendizaje

ORQUESTA TÍPICA INFANTIL  
GRADO DE DIFICULTAD DEL REPERTORIO MUSICAL  
CICLO ESCOLAR 1999-2000

REPERTÓRIO MUSICAL	GRADOS DE DIFICULTAD
ADIOS MI CHAPARRITA	0
RANCHO ALEGRE	1
TEHUANA	1
ALLA EN EL RANCHO GRANDE	2
CAMINOS DE MICHOACAN	2
PELEA DE GALLOS	2

Las herramientas didácticas se aplicaron de manera gradual, con el fin de avanzar hacia una dinámica cada vez más rica. El conocimiento y desarrollo de habilidades fueran acumulativas y no excluyentes, es decir, el hecho de pasar a una nueva fase no significó que abandonaran o dejaran de practicar las fases anteriores

- Recursos Didácticos** Los recursos y otros materiales didácticos elaborados por los propios maestros apoyaron la comprensión, asimilación y dominio del repertorio musical. fueron herramientas que a maestros y alumnos se les proporcionaron para resolver posibles dificultades que se les presentaran para ejecutar correctamente y con calidad los arreglos musicales, tanto en técnica instrumental como en el dominio del tiempo y afinación, los materiales y recursos didácticos se seleccionaron considerando los intereses de los niños, según su edad y su etapa de desarrollo. Se emplearon grabadoras, partituras, pizarrón pautado, láminas con contenidos temáticos, simbología musical, percusiones corporales e instrumentos individuales, entre otros

El maestro actuó como guía en esta dinámica grupal, concediendo a los alumnos la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos, además de crear un espacio para la construcción del conocimiento en el ámbito musical a través del trabajo individual y grupal

Los profesores se apoyaron en las partituras y partichelas del repertorio musical. La **partitura** es la música escrita que contiene todos los ritmos, melodías, armonía, recursos orquestales y toda la simbología musical de todos los instrumentos que conforman un arreglo para la orquesta y la **partichela** es la música escrita que contiene las simbologías musicales para ejecutar cada instrumento de manera individual

- **Carga Horaria** Se impartieron clases extramuros con duración de dos horas diarias (diez semanales), considerando el horario dedicado a los talleres de "Iniciación artística y manifestaciones culturales", de acuerdo al modelo pedagógico vigente en las escuelas primarias de tiempo completo
- **Estructura y Metodología de Trabajo** El programa de enseñanza se diseñó en cinco niveles
  - 1 Por instrumento
  - 2 Por sección
  - 3 Por ensamble de instrumentos melódicos, armónicos y rítmicos
  - 4 Por ensamble de orquesta por escuela
  - 5 Por ensamble de orquesta de las cinco escuelas
- **Por instrumento.** Se organizaron grupos de trabajo con los alumnos ejecutantes del mismo instrumento (guitarras, guitarrones, mandolinas, acordeón, contrabajo, etc.), se les dio a conocer la simbología, estructura y lectura básica de la notación musical aplicada al instrumento, de acuerdo a los contenidos temáticos previstos en el plan de trabajo

- **Por Sección** Se integraron grupos de ejecutantes de cada sección por cuerdas froladas (violines y saltenos), cuerdas punteadas (mandolinas, guitarras, contrabajos) y percusiones (batería, manimba, acordeón y percusiones de orquesta) Los alumnos trabajaron con su partichela a fin de integrar la pieza por las secciones antes enunciadas

- **Por ensamble de Instrumentos Melódicos, Armónicos y Rítmicos** Se agruparon los ejecutantes por instrumentos melódicos (mandolinas y marimba), armónicos (guitarras y contrabajo) y rítmicos (batería y percusiones de la orquesta) Posteriormente se realizaron los siguientes ensambles: Mandolina + armónicos, Marimba + armónicos, Melódicos + armónicos, mandolina + rítmicos, manimba + rítmicos, melódicos + rítmicos, armónicos + rítmicos, todos ellos basados en el repertorio musical contemplado en el programa

- **Por ensamble de Orquesta por Escuela** Realizadas las actividades anteriores, todas las secciones de la orquesta, bajo la dirección del Director de Orquesta, se integraron para ensamblar las piezas contenidas en el repertorio musical. Los alumnos se apoyaron en las partichelas y el Director de Orquesta en las partituras

- **Por ensamble de Orquesta de las Cinco Escuelas** Las escuelas, con los 175 ejecutantes iniciaron su trabajo a partir de la integración por instrumentos, ensambles por secciones, por instrumentos armónicos, rítmicos y melódicos, y por último, un ensamble general con la totalidad de los alumnos ejecutantes. Correspondió al Director General de la Orquesta llevar la batuta del mismo, con el apoyo de Directores de Escuela y Directores de Sección

El Plan de Trabajo permitió que cada escuela contara con una Orquesta Típica con las secciones reglamentarias la cual podía actuar de manera independiente de las otras. A la vez

se unieron esfuerzos de los maestros para lograr la integración de todas ellas en una orquesta monumental con la participación de los 175 niños ejecutantes

## **2. Criterios para la Conformación de la Orquesta Típica Infantil**

La Orquesta se concibió en 1997. En los dos primeros años se elaboró la propuesta metodológica, se definieron contenidos temáticos y las secciones reglamentarias para su funcionamiento, se aprobaron los recursos económicos para la compra y dotación de instrumentos en las escuelas, se seleccionaron escuelas, maestros y alumnos participantes en el proyecto, y a partir del ciclo escolar 1999-2000, se formalizaron las actividades en cinco escuelas primarias de Iztapalapa (tres de tiempo completo, un internado y una escuela regular). Por las características de operación, funcionamiento y concepción teórico pedagógica se puede decir que este Proyecto de Educación Musical dirigido a las escuelas primarias es pionero en la República Mexicana. Hasta el momento no existe en ninguna Entidad Federativa una propuesta semejante.

A partir de la revisión de los perfiles profesionales de los profesores de enseñanza musical, se encontró que poseían poca o nula preparación como directores de orquesta sinfónica, por tal motivo se impulsó una Orquesta Típica a fin de que profesores y alumnos pudieran participar en un proyecto de formación musical. También, se consideró que la Orquesta Típica tiene como objetivo que los alumnos conozcan las raíces musicales de nuestro país y aprecien las diferentes manifestaciones culturales como formas de expresión y comunicación humana.

- **Estructura Orgánica de la Orquesta** La orquesta se caracteriza por la agrupación de los instrumentos por familia en cuanto a su construcción o percusión. El término Orquesta

Típica se deriva del empleo de instrumentos característicos de cada región y tiene como función difundir la música tradicional mexicana que ha surgido a través de la historia

A partir de las secciones reglamentarias de una orquesta sinfónica, la Orquesta Típica Infantil de Iztapalapa, se integró por la familia de las cuerdas, subdividida en la sección de cuerdas frotadas (violines) y la sección de cuerdas punteadas (mandolinas, guitarras, guitarrones, salterio y contrabajos), la familia de percusiones (acordeón, batería y platillos); y, la fundamental, la familia de los instrumentos típicos que son saltenos y marimba. En las cinco escuelas primarias se consideró la misma estructura orquestal, conformada de la siguiente manera

ESCUELA PRIMARIA	SECCIÓN DE PERCUSIONES	SECCIÓN DE CUERDAS FROTADAS	SECCIÓN DE CUERDAS PUNTEADAS
Internado 28 "Lázaro Cárdenas"	Accesorios Platillos Marimba Acordeón	Violines	Mandolina Guitarras Guitarrones Contrabajo Salterio
J. Concepción Rivera	Marimba Acordeón		Mandolina Guitarras Contrabajo Salterio
Braulio Rodríguez	Accesorios Batería Marimba	Violines	Mandolina Guitarras Guitarrones Salterio
Jesús Sotelo Inclán	Accesorios Batería Marimba	Violines	Mandolina Guitarras Guitarrones Contrabajo Salterio
Uganda	Accesorios Marimba	Violines	Mandolina Guitarras Guitarrones Contrabajo Salterio

### 3. Selección de Maestros de Educación Musical y Alumnos Ejecutantes

- **Selección de maestros de educación musical.** Tomando como modelo la Orquesta Típica Infantil se identificaron las necesidades de maestros de educación musical, el perfil profesional y las funciones y responsabilidades de cada uno de ellos

De acuerdo a la estructura curricular de planes y programas de primaria, no se cuenta con maestros de educación musical porque esta asignatura no se ofrece formalmente a los niños en esta edad escolar, por esto se echó mano de los profesores asignados a las escuelas secundarias. Se elaboró una **ficha de diagnóstico** (Anexo 1) a fin de optimizar el empleo de los recursos humanos o bien detectar las áreas en las que el personal requería actualización profesional para organizar y planificar encuentros, cursos, talleres, entre otros, de una manera más articulada y racional.

De una plantilla existente de 89 profesores de educación musical distribuidos en las escuelas secundarias de Iztapalapa (contratados por el Instituto Nacional de Bellas Artes), se preseleccionaron a 30 de ellos, y fueron entrevistados para conocer sus intereses y disponibilidad de horario. Debido a que los recursos económicos fueron limitados, el apoyo para los docentes fue gradual en la medida que los resultados favorecían sus condiciones de trabajo. Por último se contó con la participación de 11 profesores de sección y 5 directores de orquesta (uno por cada escuela). Como en la plantilla existente no había profesionales de la música para cubrir el perfil del Director General de Orquesta y del Arreglista o Director Musical fue necesario contratarlos externamente.

- **Funciones de los profesores de educación musical.** Se asignaron funciones de acuerdo al puesto

- Un director artístico o arreglista, responsable de la creación del repertorio, de los arreglos musicales y su correcta interpretación en el plano musical

- Un director general de la orquesta, responsable de dirigir la formación, organización y desarrollo del trabajo de las orquestas de las escuelas participantes. También tendría como función desarrollar y articular los elementos que conformaron el Plan y Programa de trabajo, además de programar actividades de apoyo pedagógico, supervisar y evaluar la aplicación de los contenidos programáticos e integrar el trabajo a través de ensayos generales (de las cinco escuelas) con la correcta interpretación del repertorio musical. Por último, programar y coordinar la realización de eventos artísticos y muestras pedagógicas para fomentar el trabajo conjunto y eficiente de las orquestas

- Cinco directores de orquesta (uno por escuela), encargados de dirigir la formación, organización y desarrollo musical e instrumental de los integrantes de la orquesta en su escuela. Ellos encontraron los medios adecuados para conducir a la excelencia académica, a la diversificación y al fortalecimiento de las diferentes secciones musicales, vigilando la correcta aplicación del Programa, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, mediante la evaluación periódica de los progresos de los alumnos. Además, se encargaron de dirigir los ensayos de la orquesta con los distintos grupos instrumentales (secciones y ensambles)

- Once directores de sección, quienes aplicaron el Plan de trabajo propuesto a través de metodologías básicas relacionadas con los instrumentos y el repertorio orquestal de su sección, llevando una hoja de registro de actividades y avances para cada alumno, además de realizar los ensayos correspondientes

Los maestros de educación musical han asistido a cursos de formación en dirección orquestal y de aplicación de diversos métodos de enseñanza musical en diferentes instituciones educativas

- **Selección y audición de los alumnos ejecutantes** Iniciadas las actividades escolares, los Directores de Orquesta y Sección solicitaron el apoyo de autoridades y maestros de grupo con el fin de seleccionar a los niños que mostraran madurez, aptitudes y agrado por la música. Audicionaron aproximadamente 350 alumnos de 3° a 6° año de primaria (de 7 a 13 años de edad) de los cuales se integraron 175

Cuando se contaba con todos los elementos para dar inicio a las actividades establecidas en el Plan de Trabajo, se observó que el tamaño y forma de los instrumentos musicales disponibles no eran antropométricamente apropiados para los niños, aunque existen instrumentos musicales diseñados especialmente para las medidas de los pequeños. Por este motivo la selección de las piezas y los arreglos sufrieron modificaciones a efecto de que notas y ritmos musicales pudieran ser interpretados por los menores

Muchas veces los padres de familia intervenían en las decisiones tomadas por los profesores ya que tenían una mayor inclinación por ciertos instrumentos (violines y violonchelo). Nuevamente el profesor tuvo que convencerlos de que no eran los más apropiados por las características de desarrollo y maduración del niño. La conformación final de la Orquesta por instrumentistas y por escuela fue la siguiente

## ESTRUCTURA DE LA ORQUESTA TÍPICA INFANTIL POR INSTRUMENTISTAS

INSTRUMENTOS	INTERNADO	JORNADA COMPLETA	INSTRUMENTAL COMPLETA	INSTRUMENTAL PARCIAL	LOCATEA	TOTAL INSTRUMENTALISTAS
GUITARRAS	13	14	13	11	12	63
GUITARRONES	1	0	0	2	1	4
CONTRABAJO	2	4	2	3	2	13
MANDOLINAS	11	16	4	5	7	43
VIOLIN	4	0	5	4	4	17
MARIMBA	2	0	3	2	2	9
ACORDEÓN	2	1	1	0	1	5
BATERÍA	1	0	1	2	1	6
PERCUSIONES	1	0	5	1	3	9
SALTERIO	1	1	1	1	1	5
TOTAL	34	34	34	32	35	175

### 4. Sensibilización de Autoridades Educativas y Padres de Familia

La educación es una tarea cotidiana en la que participan con objetivos explícitos o implícitos maestros y padres de familia. Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje formal y sistematizado tiene ámbitos específicos, contenidos y propósitos delimitados con precisión, se reconoce que los niños también aprenden diariamente fuera de la escuela. Ambas educaciones, formal e informal, contribuyen a la formación integral del niño. La escuela pone énfasis en los contenidos de información e instrucción, pero en los ámbitos familiar y social es donde el educando adquiere de preferencia, costumbres, hábitos, habilidades, modos de pensar y actuar propios de su cultura. La situación educativa ideal es aquella en la cual escuela, familia y comunidad colaboran en la formación del niño.

Por ello el Programa de la Orquesta pretendió fortalecer los planes y programas de primaria y colaborar a una integración de los padres de familia en los distintos ámbitos en que transcurre la vida del niño, contribuyendo así a la formación integral y al fortalecimiento de la identidad cultural de los educandos.

En las escuelas primarias de tiempo completo y el internado los alumnos permanecen tres horas más, después de atender los programas formales. En el turno vespertino se ofrecen talleres que se desarrollan de acuerdo al modelo pedagógico vigente (apoyo curricular).

organización y desarrollo escolar, iniciación artística, manifestaciones culturales y educación física). Esta organización escolar en las escuelas de tiempo completo y del internado, permitió trabajar el Proyecto y superar dificultades de horarios para los profesores y la permanencia de los alumnos

No obstante estas condiciones favorables, los directores de los planteles consideraban que operar la Orquesta significaba una carga administrativa adicional, con poco o nulo beneficio para los niños, por ello se implementó un *proceso de sensibilización* a través de reuniones, conferencias y pláticas informativas sobre los beneficios de la educación musical dirigidos a directores y padres de familia para que sintieran propio el Proyecto

- **Sensibilización a maestros de grupo** Partiendo de la convicción de que profesores de grupo y autoridades de la escuela involucradas, deberían de estar permanentemente informados de la realización del Proyecto, se propiciaron reuniones, pláticas y encuentros para informar sobre los beneficios de la educación musical. Se buscó su participación para atender las observaciones y sugerencias para el cumplimiento de los propósitos del proyecto y apoyar la formación de los alumnos

- **Sensibilización de padres de familia** El maestro de educación musical o director de la orquesta, fue el responsable de establecer la interacción entre padres de familia y escuela a través de la socialización del plan de trabajo, resaltando la importancia de su participación para lograr los propósitos del Proyecto y el impacto en la formación de sus hijos. Los resultados fueron exitosos puesto que los padres de familia participaron con mano de obra para la adaptación de espacios físicos para las secciones, con el arreglo y compostura de algunos instrumentos en mal estado, con apoyos económicos para la compra de accesorios para los instrumentos y lo más importante, con la promoción del Proyecto con otros padres.

Además, generaron un sentimiento de entusiasmo y de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa por el hecho de que los menores participaban activamente como ejecutantes instrumentistas en la Orquesta.

##### **5. Evaluación de Métodos de Enseñanza y Desarrollo de Habilidades Musicales**

Para determinar el cumplimiento de los objetivos establecidos y asegurar la continuidad del Proyecto, se diseñó un procedimiento para comparar los métodos de enseñanza musical mediante observaciones estructuradas, utilizando listas de cotejo y registros anecdóticos. Naturalmente se definieron las conductas a observar, y se tomó registro del desempeño de los niños para conocer el grado de avance en el desarrollo de habilidades musicales

- **Comparación de los métodos de enseñanza aplicados por los docentes** Se definieron conductas observables en el aula para conocer la evolución del proceso de enseñanza, las actividades y métodos didácticos empleados por el docente y los objetivos alcanzados en el programa de trabajo. A través de listas de cotejo se obtuvo la siguiente información:

- a) **Estructura y Metodología de la Clase** Se consideró la elaboración del Plan de Clase por cada maestro, la estructura y calidad del mismo, la planeación y aportación de sugerencias didácticas
- b) **Didáctica** Se consideraron los métodos de enseñanza empleados, juegos y estrategias didácticas, las interacciones entre los alumnos y sus intenciones, la retroalimentación del avance de los alumnos individuales y la dinámica del grupo, la atención de los alumnos, la familiaridad con los instrumentos, la actitud del profesor y del alumno, los estilos de comunicación y la utilización de recursos y materiales didácticos

c) Aspectos prácticos. Se evaluó el uso y cuidado de los instrumentos, los horarios de trabajo, la colaboración y el compañerismo, la disciplina y puntualidad de los ejecutantes y otras actividades complementarias

- **Habilidades musicales adquiridas por los alumnos ejecutantes.** Para conocer los efectos de la aplicación de los métodos de enseñanza del docente en el desempeño de los escolares, se diseñó una lista de cotejo. Con este instrumento se identificaron conductas relacionadas con la percepción visual y auditiva, memoria rítmica y expresión psicomotriz

En el cuadro siguiente se muestran los instrumentos empleados para la obtención de información

ASPECTOS EVALUADOS	INDICADORES	TIPO DE INSTRUMENTO	POBLACIÓN
DESEMPEÑO DEL PROFESOR Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONOCIMIENTO Y FAMILIARIDAD CON EL PLAN Y PROGRAMA DE TRABAJO</li> <li>• PREPARACIÓN Y ELABORACIÓN DEL PLAN DE CLASE</li> <li>• MÉTODOS DE ENSEÑANZA APLICADOS POR LOS PROFESORES</li> <li>• DESEMPEÑO DEL PROFESOR EN LA CLASE</li> </ul>	LISTA DE COTEJO Y REGISTRO DE OBSERVACIÓN	16 PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL
DESARROLLO DE HABILIDADES DE LOS ALUMNOS COMO EJECUTANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HABILIDADES COGNITIVAS (PERCEPCIÓN VISUAL Y AUDITIVA, EJERCITACIÓN SENSORIOMOTORA)</li> <li>• HABILIDADES SOCIALES</li> <li>• HABILIDADES AFECTIVAS</li> <li>• HABILIDADES COMUNICATIVAS</li> </ul>	LISTA DE COTEJO	175 ALUMNOS EJECUTANTES DISTRIBUIDOS EN 18 GRUPOS

- **Evaluación de resultados** Las observaciones del trabajo de los 16 profesores y 175 alumnos distribuidos en 16 grupos se realizaron en los centros escolares. La psicóloga definió las conductas a observar tanto de docentes como de alumnos; asimismo coordinó, programó, supervisó y analizó los resultados de las observaciones a fin de proponer medidas preventivas y/o correctivas para la correcta aplicación del Plan de Trabajo.

La evaluación aportó elementos formativos que guiaron el diseño y la aplicación de estrategias didácticas para desarrollar o fortalecer las habilidades y destrezas de los educandos, además de identificar posibles talentos.

- **Visitas de observación del trabajo docente.** Se diseñó un cronograma de visitas mensuales durante un año escolar (septiembre de 1999 a junio de 2000). Los docentes y los pequeños fueron observados en su ambiente natural (salón de clases). Se levantaron registros de 6 sesiones. En cada una de ellas, se evaluó el desempeño docente de los 16 profesores de educación musical y el avance en el desarrollo de habilidades de los 175 niños ejecutantes distribuidos en los 16 grupos. Se obtuvo un total de 96 observaciones de profesores y un número igual, de los alumnos.

El Director General de Orquesta, acudió a las visitas a efecto de supervisar el trabajo en el aula de cada uno de los maestros de educación musical y el avance de los niños ejecutantes y sugerir también, formas de trabajo para mejores resultados. Asimismo se observó el trabajo durante los ensambles *tutti* la orquesta (reunidos ex profeso los 175 alumnos y 16 profesores en un auditorio), al momento en el que se integraban las diferentes secciones instrumentales, orquestando las melodías contempladas en el repertorio.

Las visitas de supervisión técnica estuvieron bajo la responsabilidad del Director General de la Orquesta, quién contó con el apoyo de un observador externo (personal de apoyo técnico pedagógico adscrito a la Subdirección Técnico Académica) para el levantamiento de información en las listas de cotejo y el registro anecdótico. En cada fecha programada se visitaron las cinco escuelas con el fin de que en la medición de los resultados no interfirieran variables extrañas, como un mayor tiempo de preparación de los alumnos y de los profesores.

- **Proceso de construcción del instrumento de observación** Para la elaboración de las listas de cotejo de docentes y alumnos se aplicó un proceso metodológico que permitiera evaluar los métodos de enseñanza y el desarrollo de habilidades y destrezas de los alumnos. El instrumento se sometió a juicio de expertos de educación musical para determinar su pertinencia, además de adecuarlos a las características de la población a evaluar, considerando las condiciones contextuales de los docentes y el desarrollo psicológico de los educandos (Ver Anexos 2 y 3)

En el instrumento destinado a observar a los profesores se incluyeron 24 conductas observables. Para valorar el desempeño de habilidades adquiridas por los alumnos, se determinaron 32 conductas susceptibles de ser observadas.

- **Población.** Se seleccionaron a 16 profesores y 175 alumnos de 7 a 13 años de edad, distribuidos en 16 grupos de las cinco escuelas primarias participantes. Los alumnos no tenían conocimientos previos de música. También se elaboró un diagnóstico para conocer los antecedentes sociodemográficos de la población escolar y se levantó una encuesta a 182 padres de familia de los niños participantes en el proyecto para conocer el nivel de estudios, la ocupación e ingresos familiares que arrojó los siguientes resultados:

#### a **Antecedentes sociodemográficos**

El Internado 28 "Lázaro Cárdenas del Río" se sitúa en el centro de la Delegación Iztapalapa, en las calles de Pachicalco esq. Eje 6. El plantel tiene buenas condiciones de mantenimiento, cuenta con todos los servicios urbanos y condiciones aceptables de salubridad, sin embargo se presentan problemas de inseguridad (asaltos y robos a vehículos) que a veces afectan el desarrollo de la vida escolar y comunitaria.

La escuela *primaria Braulio Rodríguez* se encuentra ubicada en la Balbanera muy cercana a la Calzada Ermita Zaragoza y limita con Nezahualcoyotl y Los Reyes la Paz, ambos pertenecientes al Estado de México. En el plantel existen carencias de servicios urbanos como agua potable, iluminación de calles aledañas, salitre que afecta el subsuelo y poco mantenimiento del edificio, en el entorno se presentan problemas graves de inseguridad (asaltos, venta de drogas y robos a vehículos) que entorpecen la organización escolar. Existe una descomposición familiar importante debido básicamente a problemas de alcoholismo con brotes de violencia intrafamiliar.

El plantel *J. Concepción Rivera* se localiza entre el Eje 5 y Penfénco, cercana a la Unidad Habitacional denominada los Frentes (organización política) en la que habitan "paracaidistas" demandando vivienda digna. Las autoridades delegacionales han intentado, sin éxito, desalojar los terrenos que se encuentran ocupados ilegalmente. En este entorno la escuela tiene problemas de abastecimiento de agua, iluminación adecuada, insuficiente servicio de limpieza y problemas de seguridad pública (asaltos a mano armada con lujo de violencia y robo de vehículos). Estos factores afectan la organización de la comunidad escolar. Un gran número de familias viven hacinadas y en los hogares se presentan problemas de violencia intrafamiliar en especial hacia el menor, delincuencia juvenil, alcoholismo y desintegración familiar.

La escuela *Jesus Sotelo Inclán* se encuentra ubicada en la colonia San Lorenzo Tezonco caracterizada por los movimientos sociales y políticos de los habitantes de la zona, en este contexto, pudimos observar que los padres de familia de los alumnos inscritos en el plantel tenían una actitud combativa y de rechazo a los proyectos propuestos por autoridades.

educativas y docentes. El problema más común que encontró en el entorno escolar fue la inseguridad pública (asaltos y robo de vehículos)

Por último, la escuela primaria Uganda está ubicada en la Sierra de Santa Catalina, en la zona geográfica denominada San Miguel Teotongo. Es útil señalar que el plantel es de los más distantes en la Delegación Iztapalapa y que el entorno se caracteriza por una grave marginación social y pobreza extrema, además de que existen problemas de infraestructura urbana, tales como deficiente suministro de agua, iluminación inadecuada en las calles, e insuficiente servicio de limpieza, entre otros. Generalmente las familias están integradas por 5 miembros y habitan hasta 10 personas en una misma vivienda, por ello es frecuente el maltrato infantil, la desintegración familiar y los problemas de alcoholismo y drogadicción.

#### ***b) Contexto Sociocultural de la Comunidad Escolar***

- ***Nivel de Escolaridad de los Padres de Familia*** De los datos obtenidos, encontramos que el 64% de los padres de familia de los alumnos seleccionados para la Orquesta, contaban con nivel de escolaridad básica. De este porcentaje, el 27% estudiaron sólo la primaria y el 37% había cursado la secundaria.

El 23% de los padres de familia manifestaron haber cursado carreras técnicas o comerciales, el 10% reportaron estudios de nivel medio superior y solamente el 3% de la población encuestada contaba con estudios de nivel superior.

Por escuela, las cifras mostraron que en el Internado 28, los padres de familia tuvieron el promedio más alto de escolaridad, el 7% contaban con estudios de nivel superior. En las Escuelas Primaria Braulio Rodríguez J. Concepción Rivera y Jesús Sotelo Inclán tenían un promedio de 7 a 9 años de estudios (secundaria o carreras técnicas). Por su parte, la escuela primaria Uganda tuvo el más bajo nivel de estudios, el 41% de los padres de familia tenía un

promedio escolar de primaria, quizá porque en esa zona geográfica muchos de los habitantes han dejado su lugar de origen en busca de mejores oportunidades de empleo. En el siguiente cuadro pueden verse las cifras mencionadas.

Nivel de Escolaridad de Padres de Familia por Sexo  
Ciclo Escolar 1999-2000  
Cuadro No. 1

Escuela	Nro. alumnos	No. de Padres (en miles)		Nivel de Escolaridad de Padres de Familia por Sexo																					
				Primaria						Secundaria				Carrera técnica/comercial				Haber Superior				Licenciatura			
				H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%		
Intermedio 28	38	42	28	14	2	5	4	9	8	14	3	7	11	26	5	12	6	14	2	4	5	1	2		
Escuela Rincón de Cuatrecasas Nueva	34	35	14	21	3	9	6	17	5	14	8	23	5	14	5	14	1	3	2	4	0	0	0		
Escuela Trilobes Trilobes	32	29	12	17	2	7	6	21	7	24	8	26	2	7	2	7	1	3	1	3	0	0	0		
Uganda	35	37	17	20	5	14	10	27	8	22	7	18	3	8	3	8	1	3	0	0	0	0	0		
Total	175	182	87	95	15	8	35	19	11	17	36	30	21	14	18	9	14	7	11	2	4	1	1		

• **Ocupación de los Padres de Familia** Mediante la entrevista realizada a los padres de familia se conoció su ocupación, con la finalidad de determinar las posibilidades de respuesta a las necesidades de atención de los pequeños participantes en el Proyecto

De acuerdo a los datos obtenidos en el Cuadro No. 2, pudimos observar que el 22% se dedicaban a las labores del hogar, el 24% de los padres y madres trabajaban en dependencias del sector público, el 34% obtenía ingresos a través de actividades comerciales, el 9% de los padres ejercían oficios (plomeros, albañiles, etc.) y el 13% no contaba con un empleo al momento de realizar la encuesta

Ocupación de Padres de Familia por Sexo  
Ciclo Escolar 1999-2000  
Cuadro No 2

Escuela	No. alumnos	No. de Padres (Estudios)		Ocupación de los Padres de Familia																					
				Hogar				Empleado				Comerciante				Oficio (Arbano, Humano, Campesino)				Desempleado					
				H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M						
Internado 2A	38	42	28	14	0	0	0	0	14	10	3A	A	10	0	14	3	7	4	10	0	0	2	5	1	2
Escuela H. Rodriguez	34	31	18	13	0	0	15	16	3	9	1	9	6	16	7	16	1	0	0	0	2	6	2	0	
Comunidad Nueva	30	16	16	23	0	0	11	28	4	10	3	8	0	21	6	15	2	5	0	0	2	5	3	8	
Escuela Padres Trabajan	32	29	12	17	0	0	5	17	3	10	2		4	14	8	18	3	10	0	0		7	2	7	
Iztapalapa	35	37	17	20	0	0	8	27	2	5	2	4	A	22	9	24	5	14	0	0	2	4	1	3	
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>162</b>	<b>81</b>	<b>81</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>117</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>57</b>	<b>17</b>	<b>117</b>	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	

• **Nivel de Ingresos de los Padres de Familia** Actualmente en los hogares se producen cambios muy significativos en los papeles o roles de cada miembro de la familia, en particular los asignados a hombres y mujeres. Por ejemplo, unos 5.6 millones de mujeres contribuyen de manera única o principal a la economía familiar. Un rasgo característico en Iztapalapa es la proporción de hogares que carecen de ingresos mínimos indispensables para satisfacer sus necesidades básicas. Por ello, se consideró importante conocer las características socioeconómicas de las familias de los pequeños instrumentistas a fin de generar condiciones que permitieran un mejor desempeño de éstos.

En la encuesta realizada se encontró que el 32% de la población no contaba con ingresos fijos o regulares, cifra que se torna alarmante y da muestra de las condiciones en las que vive la población escolar. El 45% tenía entre 1 y 3 salarios mínimos para satisfacer las necesidades familiares, el 17% de los padres de familia tenía ingresos mensuales de 3 a 6 salarios mínimos mensuales, el 4% recibía ingresos entre 6 y 9 salarios mínimos y solamente el 2% reportó ingresos superiores a los 9 salarios.

Por escuela, se encontró que en el Internado 28 los padres de familia reportaron ingresos promedio entre 6 y 9 veces el salario mínimo vigente. El perfil socioeconómico de la población escolar se ubicaba en el nivel medio bajo y medio medio. El perfil socioeconómico de los padres de familia de las Escuelas Primaria Braulio Rodríguez, J. Concepción Rivera y Jesús Sotelo se ubicó en el nivel bajo alto y medio bajo. Por último, en la escuela Uganda, la principal fuente de ingresos es la práctica de oficios como albañilería, plomería, actividades domésticas, entre otras. Los ingresos fluctúan entre 1 y 3 veces el salario mínimo vigente.

Nivel de Ingresos de los Padres de Familia por Sexo  
Ciclo Escolar 1999-2000  
Cuadro No. 3

Escuela	No. alum.	No. de Padres (Estimado)		Nivel de Ingresos de los Padres de Familia																				
				Sin ingresos				De 1 a 3 Salarios Mínimos				De 3 a 6 Salarios Mínimos				De 6 a 9 Salarios Mínimos				Mas de 9 Salarios Mínimos				
				H	M	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%			
Internado 28	34	42	28	14	2	1	1	17	0	14	3	7	13	31	3	7	4	9	1	2	3	7	0	0
Escuela Braulio Rodríguez	34	37	14	24	3	4	12	33	4	25	8	23	3	9	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuela J. Concepción Rivera	36	36	16	23	2	1	14	36	4	23	7	14	5	13	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Jesús Sotelo	32	24	12	17	2	4	7	24	4	31	4	31	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Uganda	34	37	20	27	2	1	4	24	13	35	10	26	2	5	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	114	142	87	65	14	5	44	27	45	25	37	20	24	13	4	4	4	3	1	1	3	2	0	0

## ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, mediante un análisis descriptivo de las observaciones antes mencionadas

### **1. Estudio comparativo de los métodos de enseñanza aplicados por el Profesor de Educación Musical**

**a. Familiaridad con el Plan y Programa de Trabajo de la Orquesta Típica Infantil** A los 16 profesores de enseñanza musical se les dio a conocer el Plan y Programa de Trabajo de la Orquesta Típica Infantil al inicio del ciclo escolar 1999-2000 mediante reuniones colegiadas para abordar los aspectos técnico pedagógicos. Al respecto, contamos con la siguiente información

En las visitas realizadas se entrevistó a los 16 profesores de educación musical asignados al proyecto. el 76.04% manifestó tener familiaridad con el Plan y Programa de la Orquesta Típica y conocer los propósitos del mismo (Ver Cuadro No. 4)

Con relación a los módulos, el 64.58% de los profesores los conocía, con respecto a los contenidos temáticos sólo el 54.17% tenía claridad sobre éstos, lo que indica que a pesar de que en reuniones colegiadas se les dio a conocer el Proyecto y el Plan de trabajo, existía un desconocimiento marcado de estos elementos y que en muchos de los casos se requería una orientación y supervisión más puntuales para dar continuidad y congruencia a las actividades planteadas

Familiaridad con el Plan y Programa de Trabajo de la Orquesta Típica Infantil  
Ciclo Escolar 1999-2000  
Cuadro No. 4

ESCUELA	DOENTE	FAMILIARIDAD CON EL PLAN Y PROGRAMA DE TRABAJO				CONOCIMIENTO DE					
		SI		No		PROPOSITOS		MODULOS		CONTENIDO TEMATICO	
		Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
INTERNADO 28	1 T V	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	2 R A	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	3 R O	4	66.7	2	33.3	4	66.7	3	50.0	2	33.3
BRAULIO RODRIGUEZ	4 M P	4	66.7	2	33.3	4	66.7	3	50.0	2	33.3
	5 C R	3	50.0	3	50.0	3	50.0	3	50.0	3	50.0
	6 C G	2	33.3	4	66.7	2	33.3	2	33.3	3	50.0
C. RIVERA	7 A M	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	8 R Z	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
JESUS SOLELO INGLAN	9 P O	4	66.7	2	33.3	4	66.7	4	66.7	3	50.0
	10 C O	3	50.0	3	50.0	3	50.0	2	33.3	2	33.3
	11 J R	3	50.0	3	50.0	3	50.0	2	33.3	3	50.0
	12 C M	3	50.0	3	50.0	3	50.0	2	33.3	3	50.0
UGANDA	13 M H	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	14 A J	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	15 J A	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
MEDIA	16 C A	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
		73	78.04	23	23.96	73	78.04	67	64.58	52	54.17

NOTA: La media se calculó con base en 66 registros de las seis visitas realizadas a los 16 profesores de educación musical.

**b) Plan de Clase** En cada visita se les solicitó a los profesores su Plan de Clase a efecto de verificar si contenía los lineamientos técnicos y pedagógicos e identificar las formas de trabajo en el aula

En el 75.4% de las visitas realizadas los profesores contaban con su Plan de Clase, destacando por su interés, los docentes de las escuelas J. Concepción Rivera y Uganda. En la escuela Braulio Rodríguez, el 47% de las veces los profesores habían elaborado su plan de clase y no siempre contenía todos los elementos necesarios como la descripción de lineamientos didácticos, empleo de materiales y recursos didácticos. Finalmente, no se cubrió el programa y los contenidos temáticos se dosificaron con dificultad.

**Preparación y elaboración del Plan de Clase**  
**Ciclo Escolar 1999-2000**  
**Cuadro No. 5**

Escuela	Docentes	Preparación y elaboración del Plan de Clase diario	
		Frecuencia	Porcentaje
INTERNADO 28	1 T V	5	83.3
	2 R A	5	83.3
	3 R D	4	66.7
BRAULIO RODRIGUEZ	4 M P	4	66.7
	5 G S	4	66.7
	6 C G	3	50.0
C RIVERA	7 A M	6	100.0
JESUS SOTELO INCLAN	8 R C	5	83.3
	9 R D	5	83.3
	10 G D	4	66.7
	11 J B	4	66.7
	12 G M	3	50.0
UGANDA	13 M R	6	100.0
	14 A R	6	100.0
	15 J A	5	83.3
	16 J CH	4	66.7
Media		73	75.4

NOTA: La media se calculo con base en 96 registros de las seis visitas realizadas a los 16 profesores de educación musical

Con respecto a los elementos técnico pedagógicos que debía contener el Plan de Clase, se observó que no siempre se contó con todos los elementos descriptivos de trabajo en el aula, incluido el uso de recursos didácticos previstos en el Plan de trabajo. Los contenidos temáticos se dosificaron de acuerdo a los avances y a las características individuales y del grupo, sin que esto implicara el incumplimiento del calendario establecido.

**Calidad del Plan de Clase. Dosificación de contenidos temáticos  
Ciclo Escolar 1999-2000  
Cuadro No 6**

		Dosificación de Contenidos Temáticos							
		Tema específico		Propósitos		Lineamientos Didácticos		Actividades a desarrollar	
		frec	%	frec	%	frec	%	frec	%
Internado 28	1 T V	5	100.0	5	100.0	2	40.0	3	60.0
	2 R A	4	80.0	4	100.0	2	50.0	3	75.0
	3 R D	2	50.0	2	50.0	2	50.0	4	100.0
BRAULIO RODRÍGUEZ	4 M P	3	75.0	3	75.0	0	0	1	25.5
	6 G S	2	50.0	2	50.0	1	25.0	2	50.0
	6 C G	3	100.0	2	66.7	2	66.7	2	66.7
C RIVERA	7 A M	6	100.0	6	100.0	6	100.0	6	100.0
JESUS SOTELO INCLAN	8 R C	5	100.0	5	100.0	4	80.0	4	80.0
	9 R D	5	100.0	5	100.0	3	60.0	3	60.0
	10 G D	4	100.0	3	75.0	2	50.0	3	75.0
	11 J B	4	100.0	3	75.0	2	50.0	2	50.0
	12 G M	3	100.0	3	100.0	2	66.7	1	33.3
UGANDA	13 M R	6	100.0	6	100.0	5		5	
	14 A R	6	100.0	6	100.0	2	33.3	2	33.3
	15 J A	5	100.0	4	80.0	3	60.0	3	60.0
	14 CH	4	100.0	3	75.0	3		3	

**c) Desempeño del Profesor de Enseñanza Musical frente a sus alumnos** En este

indicador se observaron diferentes conductas del profesor, como la motivación e interés en el Proyecto y en el Plan de Trabajo, su actitud física, el aliento a la participación y colaboración de los alumnos, el manejo adecuado para aclarar dudas y superar dificultades y el ntmo de la clase y el interés despertado en los niños durante la clase

Para calificar el desempeño del profesor se aplicó una escala de valoración, de acuerdo a la siguiente clasificación

VALOR	VALORACIÓN	PUNTAJE POR No DE COMPONENTES	POR NUMERO DE VISITAS	PUNTAJE MAXIMO
E	DESEMPEÑO EXCELENTE	4 x 6	6	144
B	DESEMPEÑO BUENO	3 x 6	6	108
R	DESEMPEÑO REGULAR	2 x 6	6	72
M	MAL DESEMPEÑO	1 x 6	6	36

La calificación de cada profesor se formó por el puntaje obtenido en cada sesión multiplicado por seis que corresponde al número de sesiones observadas Excelente da 4

puntos. Bueno da 3 puntos, Regular da 2 puntos y Mal da 1 punto, de ahí las calificaciones.  
(Ver cuadro 7)

De acuerdo a la información recabada se pudo observar que los profesores T V (141 puntos) y R A (143 puntos) del Internado 28, A. M. (144 puntos) de la escuela Concepción Rivera, y los profesores M R (142 puntos), A. R. (139 puntos), J A (138 puntos) y J Ch (131 puntos) mostraron una excelente motivación e interés en el programa, manifestándose directamente en diversos aspectos tales como su actitud física e indirectamente, como es la participación e interés de los alumnos. Durante las clases aclararon dudas y conceptos y siempre mantuvieron un ritmo óptimo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En contraste, los profesores de las escuelas Braulio Rodríguez y Jesús Sotelo Inclán tuvieron un desempeño regular o deficiente ya que demostraron poco interés y motivación hacia el programa. Su calificación se desprende que no resolvieron adecuadamente las dudas, ideas y conceptos en los pequeños y que no captaron la motivación, además de que el trabajo en equipo lo hicieron poco relevante.

**Desempeño del Profesor de Enseñanza Musical frente al Grupo**  
**Ciclo Escolar 1999-2000**  
**Cuadro No 7**

ESCUELAS	PROFESORES	DESEMPEÑO DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MUSICAL																				PUNTAJE TOTAL				
		MOTIVACION E INTERES EN EL PROGRAMA				ACTITUD FISICA				INVITO A LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS				ACLARAR DUDAS, PREGUNTAS Y CONCEPTOS				MANTUVO RITMO OPTIMO Y CONTINUO					CAPTO EL INTERES Y MOTIVACION			
		E	B	R	M	E	B	R	M	E	B	R	M	E	B	R	M	E	B	R	M		E	B	R	M
Internado 28	1 T V	24				24				20				24				24				24				141
	2 R A	24				24				24				24				24				24				143
	3 R D	24				24				24				24				24				24				138
BRAULIO RODRIGUEZ	4 M P	22				12				4				4				4				4				105
	5 G S	24				8				4				4				4				4				92
	6 C G	24				4				4				4				4				4				80
C RIVIERA	7 A M	24				24				24				24				24				24				144
	8 R C	18				20				18				12				12				12				128
	9 R D	24				16				16				12				8				8				123
JESUS SOTELO INCLAN	10 G D	24				12				12				8				8				8				116
	11 J B	24				8				8				8				8				8				104
	12 C M	24				4				4				4				4				4				101
UGANDA	13 M R	24				24				20				20				24				24				142
	14 A R	24				20				20				20				20				20				138
	15 J A	24				20				20				20				20				20				138
16 J C A	16				16				16				16				16				12				131	
		PERFIL DE DESEMPEÑO (PROMEDIO)																				1953/13.9				

**d. Comparativo de Tres Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores.**

En seis visitas mensuales se observó el trabajo en el aula de los 16 profesores de educación musical. El observador tomó registro de la presencia o ausencia de 24 conductas previamente identificadas por especialistas en la matena

Se distinguieron "tres métodos de enseñanza musical" aplicados por los profesores en las escuelas participantes. El primero de ellos consistió en el *método de repetición*, en el que a los alumnos se les solicitaba que reprodujeran los sonidos mecánicamente a través de la identificación de las notas musicales con colores en los instrumentos. Así se trabajó en el Internado 28 y en las escuelas Braulio Rodríguez y Jesús Sotelo Inclán

El segundo, se fundamentó en un *método activo*, en el que se conjugaron aspectos relacionados con el desarrollo y estimulación sensoriomotora, la percepción visual y auditiva directamente vinculadas con el desarrollo de la memoria rítmica, el desarrollo de la

capacidad lingüística en su vertiente comprensiva-expresiva, el conocimiento, lectura y práctica de la notación del lenguaje musical y la práctica instrumental, y por último, el trabajo de equipo. El método se basó en la relación ritmo-lenguaje a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal y fue aplicado en la escuela Concepción Rivera

El tercer método fue una combinación de los dos anteriores y se aplicó en la escuela primaria Uganda

La distribución de la población por métodos de enseñanza musical quedó conformada como se muestra en el siguiente cuadro

Distribución por tipo de población de acuerdo al método de enseñanza musical  
Ciclo escolar 1999-2000

POBLACION	METODO I REPETICION	METODO II ACTIVO	METODO III COMBINADO	GRAN TOTAL
PROFESORES	11	1	4	16
ALUMNOS	104	38	35	175
No DE ESCUELAS	3	1	1	5

Con referencia a la información relativa a los *métodos de enseñanza* aplicados (ver cuadro No 8) se puede observar que los profesores del Internado 28 y de las escuelas Concepción Rivera y Uganda presentaron conductas más diversificadas y un mayor número de recursos didácticos para la enseñanza musical. De acuerdo al avance programático y la dificultad de las piezas musicales, en cada sesión se amplió el número de situaciones didácticas por parte de los docentes, generando con ello un mayor desarrollo en las habilidades musicales de los alumnos

Cabe recordar que el trabajo de los profesores del Internado 28 consistió en el método de repetición y aunque obtuvo buenos resultados con los niños, estos desarrollaron poco la

percepción auditiva y la estimulación sensomotriz, dando prioridad a la percepción visual. De ahí que los niños sólo fueron capaces de interpretar las piezas contempladas en el repertorio. En contraste, el profesor de la escuela Concepción Rivera dio importancia a la estimulación sensomotriz y a la percepción visual y auditiva, de la misma manera que a la comprensión de la notación musical para la interpretación de las piezas del repertorio

En las escuelas Braulio Rodríguez y Jesús Sotelo Inclán los profesores aplicaron pocos recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza musical. Consecuentemente, hubo poca presencia de conductas y los avances programáticos fueron pobres

Con relación a los recursos didácticos se puede apuntar que en todas las sesiones relacionaron sonidos y notas musicales (96 veces), trabajaron la técnica de repetición (96 de los casos) y en casi todas las observaciones, los profesores señalaron semejanzas y diferencias entre los sonidos (92 de los casos). También se trabajó marcando el pulso a base de percusiones corporales

Se encontró que con menor frecuencia los profesores trabajaron diferentes formas de producción sonora (77 de los casos), leyeron las notas escritas en el pentagrama (74 de las veces), realizaron imitación de movimiento, mímica y expresión gestual, trabajaron escalas de graduación ascendente-descendente e intercalaron diferentes alturas e intensidades de los sonidos. Por último, brindaron una explicación adecuada ayudando al alumno (72 de las veces en los tres casos) y casi la mitad de las veces conjugaron estímulos visuales y sonoros

En menor medida se trabajó identificando sonidos y notas musicales con colores en el instrumento, en la definición de conceptos, ideas y sentimientos que producen las piezas que estaban interpretando (59 de las veces), en la integración de imágenes, sonidos y movimientos corporales. Sin embargo, no se propició la participación del grupo (56 de los

casos) y pocos de ellos manejaron adecuadamente las intervenciones de los niños (57 de las veces) y no generaron un ambiente de disciplina y puntualidad entre los alumnos (43 de los casos).

La técnica de canción audición fue un recurso poco aprovechado por los profesores (29 de las veces), al igual que la dramatización músico corporal, destaca el contenido y las características expresivas de la música (39 de las veces) En pocas ocasiones asociaron sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas y estados de ánimo (37 de los casos) y relacionaron poco los sonidos con movimientos corporales y signos (32 veces)

Por último, salvo en contadas excepciones vincularon las piezas musicales contempladas en el repertorio con el contexto socioeconómico en el que se produjeron y no se aprovechó la técnica de ilustración musical al no destacar el valor artístico de la pieza musical (7 veces en ambos casos)



Programa de Trabajo. Tan sólo en la primera sesión emplearon 12.1 estrategias de un total de 24, y en la sexta sesión se registraron 16 conductas observadas. En promedio general los docentes aplicaron en su práctica 14.5 estrategias y recursos didácticos para la enseñanza musical.

Comparativo de los Recursos Didácticos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Resultados globales de la presencia de conductas por Sesión  
Cuadro No. 9

TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	PRESENCIA DE CONDUCTAS DE ACUERDO AL NUMERO DE DOCENTE POR ESCUELA																TOTAL CONDUCTA PRESENTE	
	INTERNADO 28			BRAULIO RODRIGUEZ				C. RIVERA				JESUS BOTELLO ENCLAR				UGANDA		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
PRIMERA SESION	20	18	6	6	4	4	22	14	13	6	4	4	21	19	16	13	184/12.1	
SEGUNDA SESION	21	21	9	13	4	4	24	15	13	8	4	4	22	21	17	13	215/13.4	
TERCERA SESION	21	21	10	13	7	4	24	17	10	10	6	7	22	22	18	15	235/14.6	
CUARTA SESION	22	22	12	13	8	4	24	19	18	13	9	6	23	22	18	15	248/15.5	
QUINTA SESION	22	22	12	16	9	4	24	19	17	12	9	6	22	22	19	15	250/15.6	
SEXTA SESION	22	22	13	16	8	4	24	18	18	13	10	9	22	22	20	15	256/16.0	
PROMEDIO	21.3	21.0	10.7	13.2	6.7	4.0	23.6	17.0	15.8	10.3	7.8	6.0	22.0	21.3	18.0	14.3	1398/14.5	

Nota: El puntaje máximo de cada profesor estaría dado por las 24 conductas observadas, multiplicada por 6 que es el número de sesiones que da un total de 144 puntos. La media de cada profesor representa el monto de recursos aplicados.

Comparando los tres métodos de enseñanza musical (Ver cuadro No. 10), se observó que en el método "activo" se empleó un mayor número de estrategias en la práctica cotidiana (el 96.8% de las 24 conductas). Los datos indican también, que en el método "combinado", los docentes utilizaron 65.5% de los recursos didácticos y en el de "repeticón" sólo aplicaron el 45.0% de las estrategias para la enseñanza en el salón de clases. Lo anterior, hace suponer que quienes aplicaron el "método activo" contaron con una amplia gama de recursos para la transmisión del conocimiento de la música hacia los jóvenes ejecutantes. Por el contrario, quienes utilizaron el método de repeticón llevaron a cabo una enseñanza pobre que llevó a los alumnos a relacionar las notas musicales sólo cuando el instrumento estaba marcado con alguna señal que permitía reproducir el sonido, por lo tanto no había una base sólida sobre el conocimiento de la notación musical que les permitiera leer e interpretar las partituras del repertorio.

**Comparativo de los tres Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Media de presencia de conductas de acuerdo a recursos didácticos  
Cuadro No 10**

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	MÉTODO I (REPETICIÓN)		MÉTODO II (ACTIVO)		MÉTODO III (COMBINADO)		TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M
	1 Lee las notas escritas en el pentagrama	44	66.6	6	100	24	100	74
2 Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre las melodía principal de la pieza)	11	16.6	6	100	12	50.0	29	30.2
3 Trabaja imitación de movimiento (mímica y expresión gestual)	42	63.6	6	100	24	100	72	75.0
4 Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	34	51.5	6	100	16	66.6	56	58.3
5 Trabajo de dramatización musical corporal destacando el contenido expresivo de la música	23	34.8	6	100	10	41.6	39	40.6
6 Conjuga estímulos sonoros y visuales	37	56.6	6	100	24	100	67	69.8
7 Trabaja diferentes formas de producción sonora	47	71.2	6	100	24	100	77	80.2
8 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	62	93.9	6	100	24	100	92	95.8
9 Trabaja escalas de gradación ascendente desc. en clase	44	66.6	6	100	22	91.8	72	75.0
10 Marca el pulso a base de percusiones corporales	54	81.8	6	100	24	100	84	87.6
11 Intervalos diferentes alturas e intensidades de los sonidos	45	68.1	6	100	21	87.5	72	75.0
12 Relaciona sonidos y notas musicales	66	100.0	6	100	24	100	96	100.0
13 Relaciona sonidos con movimientos corporales y notas musicales	15	22.7	6	100	11	45.8	32	33.3
14 Asocia sonidos a objetos, personas, épocas, estados de ánimo	19	28.7	8	100	12	50.0	37	38.5
15 Relaciona las piezas musicales con el contenido socioeconómico en el que se produce	1	1.5	5	83.3	1	4.2	7	7.3
16 Trabaja la técnica de ilustración musical (valor artístico de la pieza)	0	0	6	100	1	4.2	7	7.3
17 Trabaja la repetición	66	100.0	6	100	24	100	96	100.0
18 Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	30	45.4	5	83.3	24	100	59	61.4
19 Define conceptos, ideas y sentimientos	35	53.0	6	100	18	75.0	59	61.4
20 Clarifica las intervenciones del alumno	27	40.9	6	100	24	100	57	59.3
21 Explica ayudando al alumno	42	63.6	6	100	24	100	72	75.0
22 Propicia la participación del grupo	32	48.4	6	100	18	75.0	54	56.3
23 Propicia la disciplina del grupo	13	19.7	8	100	24	100	43	44.8
24 Propicia la puntualidad de los alumnos	13	19.7	6	100	24	100	43	44.8
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>802</b>	<b>50.8</b>	<b>142</b>	<b>98.6</b>	<b>454</b>	<b>78.8</b>	<b>1.398</b>	<b>60.7</b>

## 2. Comparativo de las habilidades como ejecutantes adquiridas por los alumnos.

Se seleccionaron 32 habilidades que los pequeños deberían de haber adquirido e igual que se hizo con los docentes, durante las observaciones se tomó registro de las conductas presentes o ausentes en una lista de cotejo. Es importante recordar que los alumnos al inicio del ciclo escolar fueron sometidos a un proceso de selección a través de audiciones y quedó de manifiesto que en ningún caso contaban con conocimientos musicales y que, por lo tanto, estaban en igualdad de circunstancias.

De acuerdo a la información obtenida en los registros de los alumnos (ver cuadro No. 11), se puede afirmar que *los docentes que aplicaron un mayor número de estrategias para la enseñanza musical obtuvieron mejores resultados*

Con relación a la actitud de los alumnos, se observó que siempre aceptaron las sugerencias y ayuda de su profesor (96 de los casos), se apegaron a las decisiones adoptadas por el grupo y trabajaron en armonía al lado de terceros (86 de los casos, respectivamente).

De las habilidades para la ejecución musical los datos indican que en la mayoría de los casos los niños identificaban el sonido con distinta intensidad (72 de los casos observados); al signo lo denominaban por su nombre, podían leer las notas escritas en el pentagrama, eran capaces de coordinar movimientos con ritmo y sonido e identificar sonidos graves y agudos (en 70 de las observaciones realizadas) También desarrollaron su capacidad para reconocer diferentes formas de producción sonora (en 68 registros), identificar las notas del pentagrama y reproducir el sonido, contrastar sonidos y relacionar sonidos y notas musicales (en 67 casos)

Otras habilidades que se desarrollaron de manera importante en los ejecutantes, correspondió a la asociación de movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo (64 y 62 de los casos respectivamente), a la interpretación de un tema musical (59 casos), a la realización de secuencias del movimiento siguiendo un ritmo y al acompañamiento rítmico de un canto (56 en ambos casos) y por último a la capacidad de realizar combinaciones y variaciones rítmicas (54 casos)

Algunas habilidades que presentaron ciertas dificultades, fueron señalar semejanzas y diferencias entre los sonidos (48 casos), la asociación del movimiento con la velocidad de una

ejecución musical y la conjugación de estímulos sonoros y visuales (47 casos), la composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido. También se manifestaron poco diestros en movimientos (42 casos) y en el ritmo de un canto con percusiones corporales (41 casos). Igualmente se encontraron dificultades para graficar la intensidad del sonido y para la imitación de movimiento, mímica y expresión gestual (31 casos)

Finalmente aquellas habilidades cuya evolución fue prácticamente nula, se asociaron con que el alumno fuera capaz de escribir el signo correctamente cuando se le indicaba (25 casos), con que intercalara diferentes alturas e intensidades de los sonidos (21 casos), con poder identificar el pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica, con reproducir movimientos a partir de tres secuencias rítmicas (16 y 15 casos respectivamente), y con integrar imágenes, sonidos y movimientos corporales (6 casos) Los alumnos ejecutantes no podían trabajar sin instrucciones del profesor (2 casos) Cabe recordar que los alumnos ejecutantes tenían edades que fluctuaban entre los 7 y 13 años de edad, es de suponer que por esta razón se dificultó la adquisición de habilidades que requerían un mayor desarrollo del niño.

Comparativo de la evolución de habilidades de los alumnos ejecutantes de la Orquesta Típica  
 Concentrado total de presencia de conductas  
 Cuadro No 11

CONDUCTA	CALIFICACIONES																								
	MÉTODO A) (MÉTODOS PASIVOS)											MÉTODO B)		MÉTODO C) (MÉTODOS ACTIVOS)								MÉTODO D)			
	INTERMEDIARIO		SERIAL					SÉRIAS				SUBTOTAL	SUBTOTAL		SUBTOTAL								SUBTOTAL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F	E	12	F	E	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Identificación de notas y su desarrollo con los nombres	8	5	4	5	3	5	5	5	2	3	3	64	68.8	6	6	100	4	5	5	4	30	63.9	70	72.9	
2. Leer los nombres escritos en el pentagrama	5	5	8	4	3	5	5	5	3	2	3	8	13.1	6	6	100	5	5	5	5	38	63.3	70	72.9	
3. Escuchar el signo escrito cuando se lo suena	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	2	42	68.9	6	6	100	4	5	0	0	11	46.8	34	26.9	
4. Identificar los nombres de pentagramas y figuras de notas	0	5	5	5	3	3	5	4	2	3	3	64	68.8	6	6	100	0	5	4	3	18	76.8	67	69.8	
5. Conocer el significado con ritmo y nombre	8	8	4	3	3	3	8	5	2	3	3	66	68.5	6	6	100	4	0	5	3	30	63.3	70	72.9	
6. Identificar cuando sea directa o indirecta (sobre y bajo)	2	6	4	4	1	0	6	6	5	4	3	42	66.1	6	6	100	4	0	5	4	21	67.4	72	74.8	
7. Identificar acentos grupales y legatos	8	8	8	4	0	0	8	5	5	4	3	30	65.1	6	6	100	4	4	5	4	21	67.4	70	72.9	
8. Controlar el pulso	8	8	3	3	0	0	8	8	8	3	3	88	67.8	6	6	100	0	8	8	4	22	71.6	67	69.8	
9. Identificar acentuaciones y acentos de notas en un ritmo	8	8	2	2	1	1	8	8	5	3	0	86	68.8	6	6	100	4	8	5	3	38	63.3	64	66.4	
10. Nombrar tonos y alteraciones con nombres apropiados	0	4	5	1	0	0	6	5	4	3	0	14	21.2	6	6	100	4	8	5	3	26	63.3	62	64.8	
11. Graficar la estructura del acorde	3	3	5	0	0	0	0	0	0	3	0	29	43.9	6	6	100	5	3	3	0	11	46.8	31	32.2	
12. Nombrar acentuaciones y acentos grupales	6	8	2	1	0	0	5	4	3	2	0	19	28.7	6	6	100	4	8	4	3	19	79.1	64	66.2	
13. Nombrar ritmo de un acorde con pentagramas apropiados	5	5	4	1	0	0	2	1	1	0	0	33	60	6	6	100	5	4	4	3	16	66.4	61	62.7	
14. Identificar el tiempo	0	8	3	3	0	0	8	3	3	3	0	33	60	6	6	100	0	8	3	2	17	78.4	66	68.8	
15. Identificar acentuaciones grupales de un acorde, grupo, acorde	6	6	3	3	0	0	8	3	3	3	0	8	7.8	6	6	100	0	8	3	2	17	78.4	66	68.8	
16. Identificar pulso regular y su representación gráfica, respecto al ritmo	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	8	14.1	6	6	100	3	1	1	0	6	26.8	16	16.8	
17. Identificar acentuaciones a partir de tres pentagramas apropiados	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	24.3	5	6	83.3	2	2	0	0	6	16.6	16	16.6	
18. Identificar cuando sea un acentuación de una acentuación musical	8	8	3	1	0	0	8	2	0	0	0	21	21.8	6	6	100	4	8	3	2	17	78.4	67	69.8	
19. Identificar acentuaciones grupales, acentuación simple y acentuación del acorde	8	8	1	0	0	0	8	2	0	0	0	31	66.9	6	6	100	0	8	3	0	16	62.6	42	43.7	
20. Identificar el ritmo musical	9	8	3	0	0	0	8	6	2	0	0	38	60.3	6	6	100	4	8	4	4	22	71.6	68	71.4	
21. Graficar con pentagrama y nombres apropiados, ritmo y acentuación grupales	5	5	0	0	0	0	5	5	0	1	0	6	9	6	6	100	5	0	0	0	8	26.8	31	32.2	
22. Nombrar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	26.3	6	6	100	0	0	0	0	6	6	6	6.2	
23. Graficar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales	4	4	3	0	0	0	8	3	0	0	0	43	66.1	6	6	100	0	8	3	0	17	78.4	67	69.8	
24. Identificar acentuaciones grupales de un acorde, grupo, acorde	0	8	3	2	3	3	8	5	0	0	0	27	68.3	6	6	100	0	8	5	2	19	79.1	68	70.8	
25. Identificar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales de un acorde	6	5	3	3	0	0	8	5	0	0	0	16	16.1	6	6	100	8	5	2	2	16	62.6	68	69.8	
26. Identificar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales de un acorde	5	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	42	68.8	5	6	83.3	2	2	1	1	6	26.8	21	21.8	
27. Identificar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales de un acorde	0	0	8	3	0	0	8	8	3	0	0	22	33.3	6	6	100	4	8	5	2	19	79.1	67	69.2	
28. Identificar los pentagramas	5	4	0	0	0	0	5	5	0	0	0	8	8	6	6	100	4	8	2	0	14	68.2	47	48.7	
29. Graficar con pentagrama y nombres apropiados	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	86	100	2	3	33.3	0	0	0	0	8	6	6	2.8	
30. Identificar acentuaciones grupales y acentuaciones grupales	0	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	84	81.2	6	6	100	4	4	4	4	24	100	96	100.8	
31. Por ejemplo a un acorde y desarrollo	0	0	8	8	4	4	8	8	2	0	0	84	81.2	6	6	100	4	4	4	4	24	100	84	87.2	
32. Identificar pulso de un acorde	6	6	8	4	4	8	8	8	2	2	2	86	86.8	6	6	100	4	4	4	4	24	100	84	87.2	
TOTAL	158	154	128	82	31	8	121	116	74	68	17	64	66.8	108	108	98.3	106	114	114	114	683	66.48	1066	82.7	

NOTA La media se calculó sobre la siguiente base: Para el método por repetición se tomó como referencia las frecuencias entre 66 puntos, para el método activo se tomó como referencia las frecuencias sobre 6, y en el método combinado la sumatoria de las frecuencias entre 24. Por último, en el total la sumatoria de las frecuencias de cada método sobre 96.

Como es natural, en la medida que avanzó el ciclo escolar los niños lograron más habilidades para la ejecución musical (ver cuadro No 12). En cada sesión se manifestó

claramente una evolución de las habilidades adquiridas por los ejecutantes. En la primera clase, los 16 grupos de alumnos ejecutantes registraron un promedio de 10.3 habilidades de las 32 contempladas en el Programa. En la sexta sesión se tuvo un avance significativo puesto que se obtuvo un promedio de 22 conductas.

Destaca por su importancia, el trabajo realizado en la escuela Concepción Rivera. Con el método activo el profesor logró mejores resultados, la evolución de las habilidades fue sorprendente, al grado que los menores eran capaces de dirigir a la Orquesta en ausencia del Director de ésta.

Comparativo de la evolución de habilidades de los alumnos ejecutantes de la Orquesta Típica  
Concentrado total de presencia de conductas  
Cuadro No. 12

TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	PRESENCIA DE CONDUCTAS POR GRUPO Y ESCUELA																TOTAL CONDUCTAS PRESENTES
	INTERRAZO 29			ESUS. O ROD			C RI	ESUS BOTELO INCLAN				UGANDA					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
PRIMERA SESION	21	19	6	3	3	3	29	17	9	5	1	1	23	19	4	3	166/10.3
SEGUNDA SESION	20	25	11	5	3	3	32	24	17	10	1	1	21	14	14	5	229/14.2
TERCERA SESION	15	25	17	10	3	3	31	27	20	13	1	1	22	25	17	4	259/15.9
CUARTA SESION	28	28	22	15	9	9	31	24	22	13	17	8	28	26	23	15	313/19.5
QUINTA SESION	29	28	23	16	6	6	32	24	24	17	16	11	32	28	27	22	337/21.0
SEXTA SESION	29	29	27	18	7	8	32	24	17	16	11	8	29	27	23	23	363/22.6
<b>MEDIA DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>26.5</b>	<b>29.6</b>	<b>17.6</b>	<b>11.1</b>	<b>5.1</b>	<b>5.0</b>	<b>31.1</b>	<b>23.5</b>	<b>19.3</b>	<b>12.5</b>	<b>6.8</b>	<b>5.5</b>	<b>27.5</b>	<b>25.1</b>	<b>18.6</b>	<b>12.8</b>	<b>1851/17.1</b>

NOTA: Cada columna contiene el porcentaje alcanzado por las escuelas en cada una de las sesiones. El máximo sería 32 que corresponde al número de conductas observadas. La última columna contiene la media de conductas presentes en las diferentes escuelas.

Con relación a la evolución de habilidades de los alumnos ejecutantes vinculada a los métodos de enseñanza del profesor (ver cuadro No. 13), destacó el grupo sujeto al método activo. Los jóvenes presentaron el 96.8% de las 32 conductas observadas. Por otro lado, los datos nos muestran que los docentes que aplicaron el método combinado obtuvieron una evolución del 65.49% en las habilidades de los pequeños.

Asimismo, la información recopilada en los registros nos indica que el método de repetición tuvo pobres resultados, puesto que los ejecutantes desarrollaron el 45.0% de las 32 conductas observadas. Quizá esto obedezca a que los profesores asignados a estos grupos.

emplearon menos recursos y estrategias didácticas para la enseñanza musical, mostraron una actitud más displicente con relación al Programa de Trabajo, en pocas ocasiones contaban con una planeación de la clase y manifestaban poca motivación e interés en el Proyecto, lo que les dificultaba tener un ritmo óptimo y continuo en la práctica cotidiana, de tal suerte que no se cumplió con las expectativas previstas

Comparativo de las habilidades adquiridas por los **alumnos** ejecutantes  
 Media de presencia de conductas de acuerdo de acuerdo a los métodos de enseñanza  
 Cuadro No 13

CATEGORÍA	MÉTODO I (MÉTODO DE REPECIÓN)				MÉTODO II (MÉTODO DE REFERENCIA)				TOTAL	
	F		M		F		M		F	M
	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m
1. Identifica el signo y lo relaciona con su nombre	44	66.6	6	100	20	83.3	70	72.9		
2. Lee las notas sueltas de un pentagrama	44	66.6	6	100.0	20	83.3	70	72.9		
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica	6	12.1	6	100.0	11	45.8	25	26.0		
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido	43	65.1	6	100.0	18	75.0	67	69.8		
5. Construye pentagramas con ritmo y sonido	44	66.6	6	100.0	20	83.3	70	72.9		
6. Identifica pentagrama con diferentes ritmos (corta y larga)	45	68.1	6	100.0	21	87.5	72	75.0		
7. Identifica pentagrama gráfico y auditivo	43	65.1	6	100.0	21	87.5	70	72.9		
8. Construye pentagrama	30	45.4	6	100.0	22	84.6	67	69.8		
9. Identifica pentagramas y produce sonidos al leerlos de ritmo	42	62.9	6	100.0	20	83.3	64	66.6		
10. Asigna pentagrama y produce con diferentes pentagramas	35	54.5	6	100.0	20	83.3	62	64.5		
11. Asigna la importancia del sonido	14	21.2	6	100.0	11	45.8	31	32.3		
12. Asigna pentagramas con pentagramas ritmos	29	43.9	6	100.0	19	79.1	54	56.2		
13. Asigna ritmo de un pentagrama con pentagramas	19	28.7	6	100.0	16	66.6	41	42.7		
14. Asigna pentagramas con pentagramas importantes	33	50.0	6	100.0	17	70.8	50	50.3		
15. Asigna pentagramas con pentagramas importantes	33	50.0	6	100.0	17	70.8	50	50.3		
16. Identifica pentagrama musical y lo reproduce cuando se le indica	6	7.6	6	100.0	5	20.8	16	16.6		
17. Asigna pentagramas y produce con pentagramas importantes	6	9.1	6	83.3	4	16.6	15	15.0		
18. Asigna pentagramas con pentagramas importantes	24	36.1	6	100.0	17	70.8	47	48.8		
19. Asigna pentagramas con pentagramas importantes	21	31.8	6	100.0	15	61.5	42	43.7		
20. Identifica un pentagrama musical	31	46.9	6	100.0	22	91.6	50	61.4		
21. Triana con pentagrama musical y reproduce pentagrama	20	30.3	6	100.0	5	20.8	31	32.3		
22. Asigna pentagramas musicales y reproduce pentagramas	0	0	6	100.0	0	0	6	6.2		
23. Asigna pentagramas musicales y reproduce	24	36.1	6	100.0	17	70.8	47	48.8		
24. Identifica diferentes pentagramas de pentagrama musical	43	65.1	6	100.0	19	79.1	62	70.8		
25. Asigna pentagramas musicales y reproduce pentagramas	43	65.1	6	100.0	15	62.5	48	50.0		
26. Asigna pentagramas musicales y reproduce pentagramas	43	65.1	5	83.3	6	25.0	21	21.8		
27. Asigna pentagramas musicales y reproduce pentagramas	43	65.1	6	100.0	19	79.1	67	69.8		
28. Identifica pentagramas musicales	22	33.3	6	100.0	14	58.3	42	43.7		
29. Triana con pentagramas musicales	0	0	2	33.3	0	0	2	2.0		
30. Asigna pentagramas musicales	16	24.2	6	100.0	24	100.0	86	100.0		
31. Se entrega a sus planes y documentos pedagógicos con el plan	4	6.1	6	100.0	24	100.0	84	87.5		
32. Triana pentagramas musicales y reproduce pentagramas	4	6.1	6	100.0	24	100.0	84	87.5		
TOTAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	251	45.0	100	100.0	411	65.4	1050	53.7		

NOTA. La media se calculó sobre la siguiente base. Para el método por repetición se tomó como referencia las frecuencias entre 66 puntos, para el método activo se tomó como referencia las frecuencias sobre 6, y en el método combinado la sumatoria de las frecuencias entre 24. Por último, en el total la sumatoria de las frecuencias de cada método sobre 96.

El cuadro No 14 nos muestra la relación entre los recursos didácticos empleados por los docentes y la evolución de las habilidades en la ejecución musical de los pequeños. Al

parecer existe una correspondencia entre el método de enseñanza y el desempeño de los alumnos como ejecutantes. Basta observar que en el método activo el profesor mostró un pleno desarrollo de las estrategias (98.6 de las conductas observadas), en tanto que los alumnos lograron importantes niveles de ejecución (96.8). En el método combinado la diferencia fue marcada ya que los docentes aplicaron en promedio 78% de los recursos didácticos, y sin embargo los jóvenes sólo lograron el 65.4% en el desarrollo de habilidades. Por último, en el método de repetición se obtuvo el 45% de desempeño entre los estudiantes y queda claro que los profesores emplearon pocos recursos y estrategias (50.6).

A partir de lo anterior, podemos deducir que el método activo es funcional para lograr niveles de desempeño y desarrollo de habilidades en los pequeños.

Relación de métodos de enseñanza y evolución de habilidades  
Cuadro No. 14

POBLACION	METODO I REPETICION				METODO II ACTIVO				METODO III COMBINADO				GRAN TOTAL			
	No. ejecutantes	Recursos Estrategias	FRSC	X	No. ejecutantes	Recursos Estrategias	FRSC	X	No. ejecutantes	Recursos Estrategias	FRSC	X	No. ejecutantes	Recursos Estrategias	FRSC	X
DOCENTES	11	66	802	50.6	1	6	142	98.6	4	24	454	78.0	16	2304	1398	60.7
ALUMNOS	104	66	951	45.0	36	6	186	96.8	35	24	603	65.4	175	3072	1650	53.7

## CONCLUSIONES

La investigación de la enseñanza musical enfrenta grandes retos que exigen métodos de medición precisos para dar cuenta de diversos aspectos, entre ellos: el desarrollo de las habilidades de los educandos y la resolución de problemas con símbolos gráficos nuevos o convencionales, la observación y el conocimiento de nuevos aspectos del desarrollo musical y de la cognición musical, las condiciones de entrenamiento con los grados de preparación del alumno, el desarrollo de habilidades en función de las modalidades del conocimiento musical a partir de la percepción, ejecución, composición y la representación, evaluar la práctica docente y el apoyo proporcionado por diferentes sistemas pedagógicos tradicionales en términos de desarrollo cognitivo musical, y, por último la articulación entre las secuencias evolutivas de los niños en el contexto o efectos del aprendizaje (Hargreaves, 1997)

Los estudios llevan consigo distintas tendencias que desempeñan papeles centrales en el diseño de las evaluaciones educativas (Kohlberg y Mayer, 1972) Al respecto se asumen diferentes puntos de vista que van desde la *valoración madurativa* y que supone que el niño dispone de un conjunto de rasgos deseables cuyo desarrollo debe promoverse, desde la perspectiva de la transmisión cultural, se afirma que el niño cada vez más socializado recibe habilidades valoradas convencionalmente y conocimientos que ofrece la cultura, y las tendencias cognitivo evolutivo consideran que el niño que va madurando interactúa con un ambiente estructurado que estimulan las transformaciones cognitivas (Citado en Hargreaves, 1997)

El Proyecto "*Orquesta Típica Infantil de Iztapalapa*" se conformó como un esfuerzo educativo en el que la educación artística y estética son un componente importante para que los estudiantes puedan acceder a diferentes formas de conocimiento de las artes y el conocimiento en general (Gardner, 1998) Cuando nos propusimos comparar los tres métodos de enseñanza musical y el desarrollo de las habilidades musicales de los educandos nos planteamos que entre ambos existía una correlación significativa, esta premisa nos permitió estudiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los métodos de enseñanza musical aplicados por los profesores fueron el **método de repetición**, en el que a los alumnos se les solicitaba que reprodujeran los sonidos mecánicamente a través de la identificación de las notas musicales con colores en los instrumentos, y se sustenta en los principios de la teoría del aprendizaje. El **método activo** conjugó aspectos relacionados con el desarrollo y la estimulación sensoriomotora la percepción visual y auditiva directamente vinculados con el desarrollo de la memoria rítmica, el desarrollo de la capacidad lingüística en su vertiente comprensiva-expresiva, el conocimiento, lectura y la práctica instrumental, y por último el trabajo en equipo. Este método encuentra su soporte en las teorías evolutivas (Dalcroze 1912, 1921 y Orff 1995) Por último **el método combinado** retomó elementos de los métodos anteriormente expuestos

De acuerdo con esta premisa y los resultados de esta intervención educativa, podemos afirmar que el éxito en el desarrollo de habilidades de los pequeños fue posible en mayor o menor grado por las estrategias que utilizó el profesor. Este es un

facilitador o mediador en el proceso de enseñanza para la construcción del conocimiento del alumno y cuando existen recursos didácticos que contemplan el desarrollo y las necesidades de los pequeños en el contexto en el que se desenvuelven, se obtienen mejores resultados. (Díaz Barriga, 1998; Gardner, 1998; Hargreaves, 1997, 1998a; Hernández, 1994; Kingler, 2000, Pescetti, 1999)

Cuando un profesor conoce con claridad los objetivos y las metas previstas en cualquier intervención en el ámbito escolar, existe un mayor compromiso y corresponsabilidad. Las reuniones colegiadas con los profesores de educación musical propiciaron que éstos aclararan dudas, corrigieran deficiencias en los métodos de enseñanza e intercambiaran sus experiencias. Las visitas técnicas del Director General de la Orquesta retroalimentaron el trabajo de los docentes, unificaron criterios y resolvieron problemas de la práctica escolar.

Se evidenció que el docente que aplicó un mayor número de estrategias para la enseñanza musical obtuvo mejores resultados. Y a la inversa, es posible inferir que los profesores que emplearon pocos recursos y estrategias didácticas no cumplieron con las expectativas del programa de trabajo con relación a la adquisición de habilidades básicas para la comprensión y ejecución musical. (Díaz Barriga, 1998, Gardner, 1998, Hargreaves, 1997, 1998a, Hernández, 1994, Kingler, 2000, Pescetti, 1999)

Ejemplo positivo de lo anterior, es el trabajo desarrollado por los profesores de las escuelas J. Concepción Rivera y Uganda. En estas escuelas los directores de la orquesta aplicaron *métodos activos* en la enseñanza musical, lo que dio como resultado que los alumnos fueran capaces de leer e interpretar cualquier partitura no incorporada

al repertorio. Además los jóvenes pudieron dirigir el trabajo orquestal en ausencia de los profesores responsables. Los contenidos temáticos se dosificaron de acuerdo a los avances y a las características individuales y del grupo, sin afectar el cumplimiento del calendario establecido

Aquellos profesores que trabajaron con nociones conceptuales de la música a través de la animación musical, lograron que el alumno estableciera un vínculo emocional y cognoscitivo con la música, los signos cobraron un sentido real y concreto. El ritmo se asoció al lenguaje, de manera tal que el joven pudo organizar las notas al sonido e introducir variedad de tonos (Pescetti, 1999)

Más allá de los resultados de esta intervención se observó que el estudio da cuenta de los niveles de ejecución de los alumnos y que es necesario contar con instrumentos de medición precisos para valorar el desarrollo de habilidades musicales de los instrumentalistas

También los datos evidenciaron que los alumnos no fueron capaces de componer sus propias piezas musicales. Para lograr mejores resultados, se tendrá que integrar al programa de trabajo, contenidos temáticos relacionados con la composición, además de proponer nuevas estrategias didácticas para favorecer la representación mental en el ámbito musical de los pequeños (Hardgreaves 1997)

El proyecto de educación musical planteo la continuidad y permanencia del mismo, ya que los alumnos ejecutantes permanecerán en la Orquesta hasta que concluyan su educación primaria. Esta condición, permite investigar la interacción de los tipos de conocimiento musical con los grados de preparación relacionados con la percepción,

ejecución y la representación a través de su desarrollo evolutivo. En este sentido estamos contribuyendo con la pedagogía a la comprensión del desarrollo de habilidades y de la cognición musical en el proceso de enseñanza aprendizaje por la importancia de plasmar el desarrollo evolutivo de los niños en ambientes naturales e innovar la práctica docente a fin de lograr un aprendizaje significativo (Hardgreaves, 1997, 1998, Gardner 1998)

La enseñanza musical en la educación primaria debería ocupar un lugar preponderante en el currículo puesto que impulsa en el niño el desarrollo de habilidades afectivas, cognitivas, sociales, comunicativas y aún motrices de suma importancia para acceder a la comprensión de otros ámbitos del conocimiento y para el desarrollo de un pensamiento creativo (Hernández, 1994, Gardner, 1998, Pescetti, 1999) Los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de actividades que tienen lugar durante un periodo de tiempo significativo que se encuentran anclados con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico escolar

Aunque el proyecto fue originalmente ideado como un medio para valorar la evolución de aprendizajes musicales, los instrumentos de observación apuntaron a la necesidad de contar con medios más finos para observar la apropiación del conocimiento y el papel que desempeña el profesor como apoyo para que éste se dé. En este trabajo y en diversos estudios se ha demostrado que los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos (Gardner, 1998)

Más allá de los resultados cuantitativos, esta intervención demostró (Hargreaves, 1997, 1999a), que las experiencias estéticas en tanto formas expresivas del sentimiento humano, que van más allá del plano intelectual son útiles para entender la naturaleza, forman nuestra experiencia emotiva y nos dan un nuevo modo de sentir. (Hernández 1994; Pescetti, 1999)

La tarea más importante y más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Mientras se desarrolla, se espera que aprenda a comprenderse mejor, que se haga capaz de comprender a los otros y a relacionarse de un modo satisfactorio y lleno de significado (Gardner, 1998, Pescetti, 1999). La música contribuye a desarrollar recursos de carácter interno, emotivo, imaginativo e intelectual.

Esta intervención favoreció el desarrollo de la sensibilidad de los pequeños, del trabajo en equipo, del conocimiento de sí mismo y muchas veces propició la definición de vida futura del alumno. Es importante mencionar que algunos ejecutantes participantes en el proyecto, al concluir la primaria optaron por escuelas de iniciación artística y fueron aceptados por el Instituto Nacional de Bellas Artes en planteles de educación secundaria que ofrecen esta opción.

Por otro lado, el éxito de algunas intervenciones pedagógicas como la que se describe, se sustenta en el apoyo de la comunidad escolar, a la vez es posible desarrollar sistemas de evaluación que puedan tratar cuestiones de responsabilidad de la comunidad en general. Los resultados que aportó esta experiencia en la etapa de sensibilización se tradujeron en un gran compromiso de la comunidad escolar involucrada (autoridades educativas, maestros y padres de familia) pues se apropiaron

del proyecto al sentirse incluidos y partícipes del mismo, lo que generó un sentimiento de pertenencia al ámbito escolar. En las escuelas participantes se construyó un ambiente escolar más sano que cooperó a elevar el nivel académico de los jóvenes ejecutantes. La vinculación con los padres de familia favoreció la recuperación de la realidad cultural y de los propios contenidos provenientes del medio social. Revitalizó a la escuela como institución, y al quehacer cotidiano del docente y de los alumnos al cultivar la sensibilidad y la creatividad. (Hernández, 1994. Simms, 1972)

La educación musical es una práctica a todas luces complementaria de los aspectos cognitivos, puesto que desarrolla competencias sociales y emocionales. Aunque no fue el objeto de estudio de esta intervención, se pudo observar informalmente que los niños mostraron una actitud de mayor cooperación con sus compañeros y de disciplina en el salón de clases. Además, los alumnos ejecutantes demostraron una actitud positiva ante las autoridades escolares, sus profesores, compañeros de trabajo y ante sí mismos manifestando una mayor colaboración en las actividades propias de la vida escolar.

Diversos investigadores han planteado que la enseñanza musical, desarrolla capacidades mentales superiores y que los niños que están sujetos a este tipo de entrenamiento tienen un mejor desempeño escolar. A nivel cualitativo, se compararon los resultados académicos de los escolares, los alumnos participantes en el proyecto tuvieron un avance importante en el desempeño académico y obtuvieron mejores resultados en asignaturas como matemáticas y español. Como es de suponer, cualquier actividad co-curricular valiosa se constituye como una parte inherente al proceso enseñanza-aprendizaje y un auxiliar en la sistematización y en la continuidad en materia

educativa. Al mismo tiempo, funciona como una herramienta básica para fortalecer los planes y programas de estudio, y para apoyar la actividad académica y estimular el aprendizaje precoz de ciertas habilidades

El proyecto favoreció los factores de socialización pues se desarrolló el conocimiento de los otros y la colaboración con los demás, además se mejoró efectivamente la psicomotricidad y algunos aspectos de su personalidad (Hernández, 1994, Zapata 1989)

Con la realización de un proyecto de esta naturaleza se comprueba que independientemente de las limitaciones económicas que sufren las zonas geográficas con más problemas sociales, es posible potenciar el trabajo organizado. Bastan el deseo, la decisión de realizarlo y la claridad en los objetivos

Este proyecto de educación musical, cristalizó una perfecta intención de enriquecer el encuentro con los niños en el ambiente en que éstos se desarrollan, con la convicción de que la música no es un lugar al que se llega, sino un punto del cual se puede partir, encontrando un modo de enseñar y a transmitirla de tal forma que se exalte su aprecio. Considerando, además que la música no está dissociada del sujeto, sino que es sentida y compartida de una manera motriz

Aunque se sabe y se evidencio que la educación musical fortalece las habilidades de pensamiento, los alcances de este reporte no abarcan el estudio de ese fenómeno. Sin embargo, tanto las observaciones formales como informales del desarrollo de los alumnos deberían alentar la multiplicación de experiencias tan valiosas y necesarias como la relatada en este trabajo

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. AGUDELO, Graciela y Otros (2001). Apreciación y expresión musical. El hombre y la música. México Patria.
2. PARE-CAD (1992). La matemática en la educación primaria. México SEP-DGEP.
3. CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACIÓN (1975) Expresión y comunicación. Cuarto grado. México. C.E.M.P.A.E.
4. D.G.S.E.I. (1998) Manual de organización y funcionamiento. México SSEDF-SEP.
5. D.G.S.E.I. (1998) Catálogo de puestos y funciones. México SSEDF-SEP.
6. DIAZ BARRIGA Arceo. A y Hernández Rojas. G (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México Mc Graw Hill.
7. D.I.A. (2000) Desarrollo de inteligencias a través del arte. El arte de enseñar. Primer nivel. Cuarto grado de primaria. México La Vaca Independiente.
8. GARDNER, H, (1998) Educación artística y desarrollo humano. (2ª ed ) Buenos Aires. Barcelona Paidós Educador.
9. GUEVARA Niebla. G (1991, junio 162) "México ¿Un país de reprobados?". México Nexos.

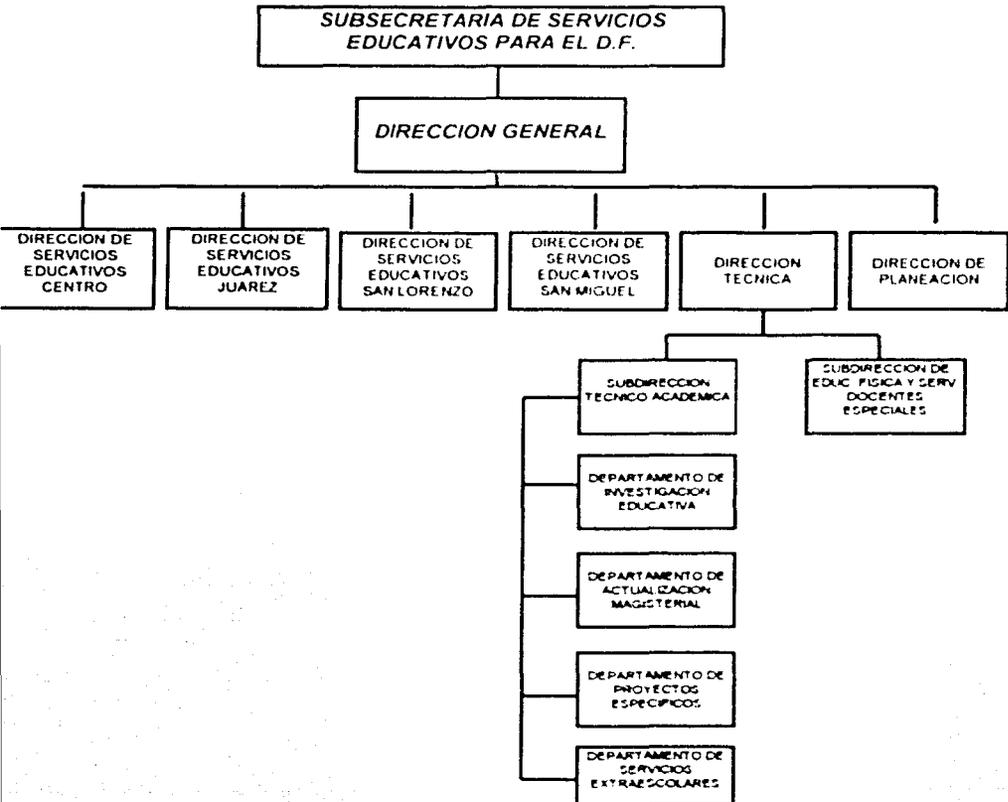
10. **HERNÁNDEZ** Moreno, A (1994) Música para niños Aplicación del "método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria (2a. ed.) México Siglo XXI
11. **HARGREAVES**, D J. (1997) Infancia y educación artística (2ª. ed.) España Morata
12. **HARGREAVES**, D J (1998) Música y desarrollo psicológico España. Grao
13. **KINGLER**, C y **Vadillo**, G (2000) Psicología cognitiva Estrategias en la práctica docente México Mc Graw Hill.
14. **LAVIN**, Sonia (1990) "Competencias básicas" para la vida. Intento de una delimitación conceptual Proyecto IIPE-CEE-SEP Clave IIPE5 DOC
15. **MERGEL**, Brenda (1998) Instructional Design et learning theory Universidad de Saskatchewan E. U A  
  
[http //www.usak.ca/education/coursework/802papers/mergell/brenda.htm/](http://www.usak.ca/education/coursework/802papers/mergell/brenda.htm/)
16. **PESCETTI**, Luis M (1999) Taller de animación musical y juegos México SEP
17. **PIAGET**, J Y **Inhelder**, B (2000) Psicología del niño (15ª Ed ) España Morata
18. **PROGRAMA RINCONES DE LECTURA, RILEC** (1999) Estrategia de capacitación para maestros de aula y directivos de primaria México SEP-RILEC
19. **SAVATER**, Fernando ( 1997) El valor de educar Mexico Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
20. **S.E.P.** (1993) Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños México SEB-SEP
21. **S.E.P** (1990) Metodología para la evaluación educacional Mexico S E P

22. S.E.P. (1999) Reflexiones de fin de Siglo. Perspectivas siglo XXI. Servicios  
1989)educativos en Iztapalapa México. SSEDF-SEP
- 23 S.E.P. (1999) Planeación Estratégica. Dirección General de Servicios Educativos  
Iztapalapa México SSEDF-SEP
- 24 SINCLAIR, H . Stambak, M . Lézime, Y . Rayna. S Y Verba, M (1985) Los bebés  
y las cosas. La creatividad del desarrollo cognoscitivo (2a ed ) Argentina  
Gedisa
- 25 SIMMS, J A Simms, T. H (1972) Socialización y rendimiento escolar. España:  
Morata
- 26 TISSOT, R. (1992). Función simbólica y psicopatología México FCE
- 27 VIGOSKII, L S (1996) La imaginación y el arte en la infancia (3a ed ) Madrid:  
Akai Ediciones
- 28 ZAPATA, Oscar A (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva  
psicogenética (4a ed ). México. Editorial Pax México

# ANEXOS

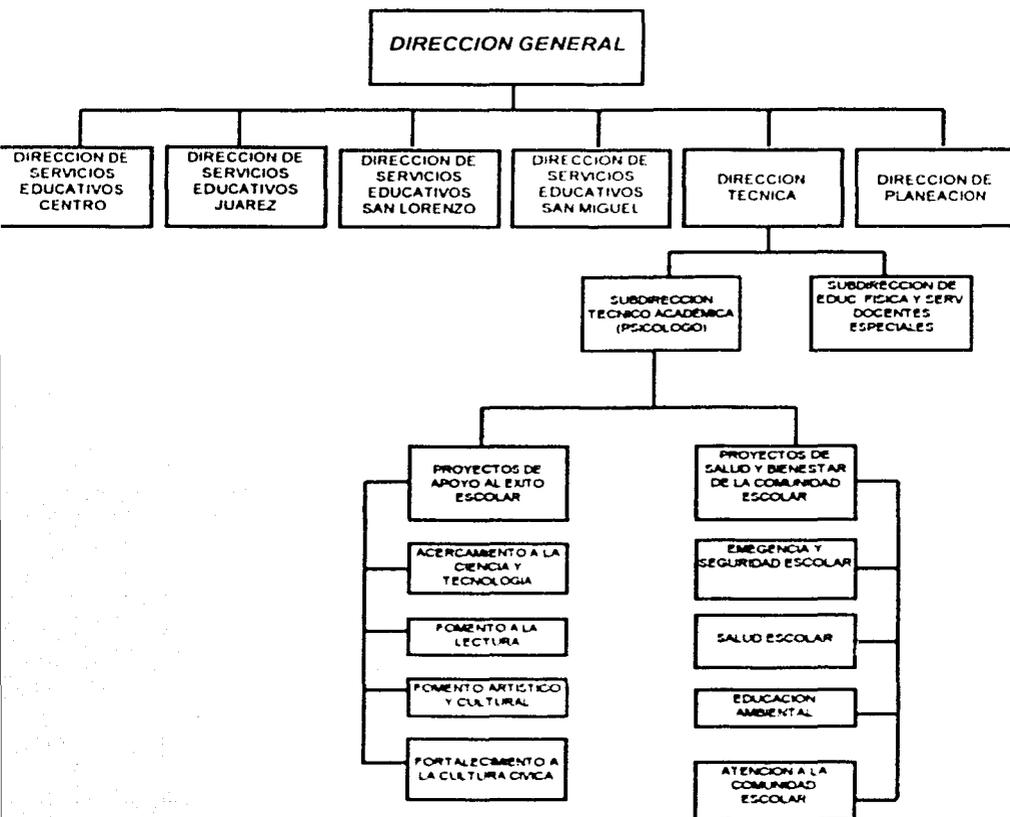
# ANEXO 1

## SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA ESTRUCTURA ORGÁNICA 1999



## ANEXO 2.

### DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA SUBDIRECCION TECNICO ACADEMICA ESTRUCTURA FUNCIONAL 1999



## ANEXO 3 .

### CEDULA DE OBSERVACIÓN PARA PROFESORES

**DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA  
CICLO ESCOLAR 1999-2000  
ORQUESTA TIPICA INFANTIL**

#### I DATOS GENERALES

NOMBRE DE LA ESCUELA _____	
NOMBRE DEL DIRECTOR DEL PLANTEL _____	
NOMBRE DEL DIRECTOR DE MUSICA _____	
SECCION _____	No DE ALUMNOS _____
	FECHA DE VISITA _____

	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	OBSERVACIONES
<b>1 Planeación</b>					
• Elaboró Plan de Clase					
• Preparó material didáctico					
• Realizó evaluación diagnóstica					
<b>2 Familiaridad</b>					
• Tiene presente los objetivos del programa de los módulos y los contenidos temáticos					
• Revisó los materiales antes de la sesión					
<b>3 Durante la Clase</b>					
• Interpreta y aprovecha las habilidades de sus alumnos					
• Usa materiales didácticos (notas, diagramas, láminas)					
• Relaciona el material con los contenidos temáticos					
•					
• Establece relaciones entre los contenidos y los recursos didácticos					
• Mantiene un ritmo óptimo y continuo					
<b>4 Actitud</b>					
• Permite que se expresen libremente sus alumnos					
• Su actitud física es positiva (tono de voz, lenguaje corporal)					
• Está motivado en el Programa					
• Invita a los alumnos a verbalizar y aclarar sus dudas					
• Aclara ideas y conceptos					
• Propicia el trabajo de grupo (de acuerdo al instrumento, sección y grupal)					
• Interpreta y aprovecha los comentarios de los alumnos					

ANEXO 3 (CONTINUA)

CEDULA DE OBSERVACION PARA PROFESORES

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA  
 CICLO ESCOLAR 1999-2000  
 ORQUESTA TIPICA INFANTIL

I. DATOS GENERALES +-

NOMBRE DE LA ESCUELA _____
NOMBRE DEL DIRECTOR DEL PLANTEL _____
NOMBRE DEL DIRECTOR DE MUSICA _____
SECCION _____
No DE ALUMNOS _____
FECHA DE VISITA _____

	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	OBSERVACIONES
5. Metodos de enseñanza					
Percepción visual					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee las notas escritas en el pentagrama</li> <li>• Trabaja la técnica de cancion audicion (inventar una letra sobre las melodía principal de la pieza musical)</li> </ul>					
Percepción Auditiva					
A. Expresion musico corporal					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja con imitacion de movimiento mimica y expresion gestual</li> <li>• Integra imagenes sonidos y movimientos corporales</li> <li>• Trabaja la dramatizacion musico corporal destacando el contenido y características expresivas de la musica</li> <li>• Coniuga estímulos sonoros y visuales</li> <li>• Trabaja diferentes formas de produccion sonora</li> <li>• Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos</li> <li>• Trabaja escalas de graduacion ascendente descendente</li> <li>• Marca el pulso a base de percusiones corporales</li> <li>• Intercala diferentes alturas e intensidad de los sonidos</li> <li>• Relaciona sonidos y notas musicales</li> <li>• Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)</li> <li>• Asocia sonidos a objetos personas situaciones épocas estados de animo</li> <li>• Relaciona las piezas musicales con el contenido socioeconómico en el que se produce</li> <li>• Trabaja la técnica de ilustracion musical (destacando el valor artistico de la pieza musical)</li> <li>• Trabaja la repetición</li> </ul>					

## ANEXO 4

### CEDULA DE OBSERVACIÓN PARA ALUMNOS

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA  
CICLO ESCOLAR 1999-2000  
ORQUESTA TIPICA INFANTR

#### I. DATOS GENERALES

NOMBRE DE LA ESCUELA _____					
NOMBRE DEL DIRECTOR DEL PLANTEL _____					
NOMBRE DEL DIRECTOR DE MUSICA _____					
SECCION _____		No DE ALUMNOS _____			
		FECHA DE VISITA _____			
Aplicacion de Metodos de enseñanza musical	FACILITADO	EFECTIVO	REGULAR	MALO	OBSERVACIONES
1. Identifica el signo y la denominación por su nombre					
2. Lee las notas escritas en el pentagrama					
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica					
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido					
5. Coordina movimientos con ritmo y sonido					
6. Identifica sonido con distinta intensidad (débil y fuerte)					
7. Identifica sonidos graves y agudos					
8. Contrasta sonidos					
9. Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo					
10. Asocia sonidos y silencios con señales corporales					
11. Grafica la intensidad del sonido					
12. Realiza combinaciones y variaciones rítmicas					
13. Realiza ritmo de un canto con parámetros corporales					
14. Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo					
15. Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulsos acento)					
16. Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica					
17. Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas					
18. Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical					
19. Realiza composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido					
20. Interpreta un tema musical					
21. Trabaja con imitación de movimiento mímica y expresión gestual					
22. Integra imágenes sonoras y movimientos corporales					
23. Conecta imágenes sonoras y visuales					
24. Identifica diferentes formas de producción sonora					
25. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos					
26. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos					
27. Relaciona sonidos y notas musicales					
28. Distingue en movimientos					
29. Trabaja sin instrucciones del profesor					
30. Acepta sugerencias y ayuda					
31. Se adapta a los planes y decisiones adoptadas por el grupo					
32. Trabaja con autonomía y feliz al lado de terceros					

## ANEXO 5 A

### LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Prmera Sesión Octubre de 1999

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	UNIDAD DE CONDUCTAS DE ACUERDO AL NUMERO DE DOCENTE POR ESCUELA																TOTAL CONDUCTAS PRESEN- TES
	INTERNACIONAL			INDIA ALTIPLANO			C. R.	JE SUIS SOTELLO INELIAN					UGANESA				
	1	2	3	4	5	6		8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
2. Trabaja la técnica de canción alocución (inventar una letra sobre la melodía principal de la pieza musical)	P						P						P	P			4
3. Trabaja con imitación de movimiento rítmica y expresión gestual	P	P		P			P	P	P				P	P	P	P	10
4. Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P						P						P	P			4
5. Trabaja la dramatización musico corporal destacando el contenido y características expresivas de la música							P										1
6. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
7. Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P		P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	13
8. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	14
9. Trabaja escalas de graduación ascendente descendente	P	P		P			P	P	P				P	P	P		9
10. Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P		P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	13
11. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P					P	P	P				P	P			7
12. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
13. Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)							P										1
14. Asocia sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas, estados de ánimo	P	P					P						P				4
15. Relaciona las piezas musicales con el contexto socioeconómico en el que se produce																	0
16. Trabaja la técnica de abstracción musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P						P				2
17. Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
18. Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P										P	P	P	P	7
19. Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P	P				P	P	P				P	P	P		9
20. Clarifica las intervenciones del alumno	P	P					P	P	P				P	P	P	P	9
21. Espica ajustando al alumno	P	P					P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12
22. Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P					P	P	P		9
23. Propicia la disciplina del grupo	P	P											P	P	P	P	7
24. Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P					P						P	P	P	P	7
TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	20	18	8	8	4	4	22	14	13	6	4	4	21	19	16	13	104

## ANEXO 5 B. LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Segunda Sesión - Noviembre de 1999

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	PRESENCIA DE CONDUCTAS DE ACTUACIÓN AL NUMERO DE EXPEDIENTE POR ESCUELA																TOTAL CONDUCTAS PRESENTES
	INTERNACIONAL						DE SUS COTEJOS PRESENTES						VISANEA				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1 Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P	P	12
2 Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre la melodía principal de la pieza musical)	P	P					P						P	P			5
3 Trabaja con imitación de movimiento mímica y expresión gestual	P	P		P			P	P	P	P			P	P	P	P	11
4 Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P	P		P			P	P					P	P			7
5 Trabajo de la dramatización musical corporal destacando el contenido y características expresivas de la música	P	P					P						P	P			5
6 Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P	P	11
7 Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P		P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	13
8 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	15
9 Trabaja escalas de graduación ascendente-descendente	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P		10
10 Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P		P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	13
11 Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P		P			P	P	P		P		P	P	P		10
12 Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
13 Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)							P						P				2
14 Asocia sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas, estados de ánimo	P	P					P						P	P			5
15 Relaciona las piezas musicales con el contenido socioeconómico en el que se produce							P										1
16 Trabaja la técnica de ilustración musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P										1
17 Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
18 Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P				P						P	P	P	P	8
19 Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P		10
20 Clarifica las intervenciones del alumno	P	P					P	P	P				P	P	P	P	9
21 Explica ayudando al alumno	P	P					P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12
22 Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P					P	P	P		9
23 Propicia la disciplina del grupo	P	P					P						P	P	P	P	7
24 Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P					P						P	P	P		7
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>215</b>

## ANEXO 5 C. LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Tercera Sesión Enero de 2000

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	PRESENCIA DE CONDUCTAS DE ACUERDO AL NÚMERO DE DOCENTE POR ESCUELA																TOTAL CONDUCTAS PRESENTES	
	INTERNADO						JEJUS SOTILLO DEL AN						LAGARAJA					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
1. Lee las notas escritas en el pentagrama																		13
2. Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre la melodía principal de la pieza musical)	P	P	P	P	P		P	P	P	P				P	P	P	P	5
3. Trabaja con imitación de movimiento rítmica y expresión gestual	P	P		P	P		P	P	P	P				P	P	P	P	12
4. Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P	P		P	P		P	P	P	P				P	P	P		11
5. Trabajo de la dramatización musical corporal destacando el contenido y características expresivas de la música	P	P					P	P	P			P	P	P				8
6. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P	P			P	P	P					P	P	P	P	11
7. Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P		P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	13
8. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
9. Trabaja escalas de graduación ascendente descendente	P	P	P	P			P	P	P	P	P			P	P	P	P	13
10. Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	14
11. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P	P	P			P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	13
12. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
13. Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)								P						P	P			3
14. Asocia sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas, estados de ánimo	P	P					P							P	P			5
15. Relaciona las piezas musicales con el contexto socioeconómico en el que se produce							P											1
16. Trabaja la técnica de ilustración musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P											1
17. Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
18. Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P				P	P	P					P	P	P	P	10
19. Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P	P	P			P	P	P					P	P	P		10
20. Clarifica las intervenciones del alumno	P	P					P	P	P					P	P	P	P	9
21. Elogia ayudando al alumno	P	P					P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12
22. Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P	P					P	P	P	P	9
23. Propicia la disciplina del grupo	P	P					P							P	P	P	P	7
24. Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P					P							P	P	P	P	7
TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	21	21	10	13	7	4	24	17	16	10	8	7	22	22	18	15	235	

## ANEXO 5 D. LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Cuarta Sesión Febrero de 2000

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS "ALFREDO FERRAZ" MARIPOSA, ESTADO MÉRIDA																
	INTERVENCIÓN			EVALUACIÓN			C. N.	JESUS COTEJO PARRAN						FRANCA			TOTAL CONDUCTAS PRESENTES
	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	13
2. Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre la melodía principal de la pieza musical)	P	P					P						P	P			5
3. Trabaja con imitación de movimiento mímica y expresión gestual	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	14
4. Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P	P		P	P		P	P	P	P			P	P	P		11
5. Trabajo de la dramatización musico corporal destacando el contenido y características expresivas de la música	P	P					P	P	P				P	P	P		8
6. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	12
7. Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	14
8. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
9. Trabaja escalas de graduación ascendente-descendente	P	P	P	P	P		P	P	P	P			P	P	P	P	13
10. Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	15
11. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	13
12. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
13. Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)	P	P					P	P					P	P			6
14. Asocia sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas, estados de ánimo		P		P	P		P	P	P				P	P			8
15. Relaciona las piezas musicales con el contexto socioeconómico en el que se produce	P						P						P				3
16. Trabaja la técnica de abstracción musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P										1
17. Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
18. Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
19. Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P					P	P	P				P	P	P		8
20. Clarifica las intervenciones del alumno	P	P					P	P	P				P	P	P	P	9
21. Explica ayudando al alumno	P	P					P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	12
22. Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P		11
23. Propicia la disciplina del grupo	P	P					P						P	P	P	P	7
24. Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P					P						P	P	P	P	7
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>248</b>

## ANEXO 5 E.

### LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Metodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Quinta Sesión Abril de 2000

Aplicación de Metodos de enseñanza musical	PRESENCIA DE CONDUCTAS DE EJECUCIÓN DEL METODO DE EJECUCIÓN MUSICAL EN EL ALUMNO																TOTAL CONDUCTA PRESENTES
	MÉTODOS DE ENSEÑANZA MUSICAL						MÉTODOS DE ENSEÑANZA MUSICAL						EXÁMENES				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1 Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P	P		P	P	P	P			P	P	P	P	13
2 Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre las melodías principales de la pieza musical)	P	P					P						P	P			5
3 Trabaja con imitación de movimiento mimica y expresión gestual	P	P		P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	13
4 Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P	P	P	P	P		P	P	P	P			P	P	P		12
5 Trabajo de la dramatización musical corporal destacando el contenido y características expresivas de la música	P	P		P			P	P	P				P	P	P		9
6 Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	12
7 Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P		P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	12
8 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
9 Trabaja escalas de gradación ascendente descendente	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	14
10 Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	15
11 Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	15
12 Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
13 Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)	P	P		P			P	P	P				P	P	P		9
14 Asocia sonidos a objetos personas situaciones épicas estados de ánimo	P	P					P	P					P	P			6
15 Relaciona las piezas musicales con el contexto socioeconómico en el que se produce							P										1
16 Trabaja la técnica de ilustración musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P										1
17 Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
18 Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P	P	11
19 Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P		10
20 Clarifica las intervenciones del alumno	P	P					P	P	P				P	P	P	P	9
21 Explica ayudando al alumno	P	P					P	P	P	P	P		P	P	P	P	12
22 Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P					P	P	P	P	9
23 Propicia la disciplina del grupo	P	P					P						P	P	P	P	7
24 Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P					P						P	P	P	P	7
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>250</b>

## ANEXO 5 F LISTAS DE COTEJO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN MUSICAL

Comparativo de los Métodos de Enseñanza Musical aplicados por los profesores  
Sexta Sesión Junio de 2000

Aplicación de Métodos de enseñanza musical	INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE SONIDOS MUSICALES																TOTAL CONDU- CTA PRESEN- TES
	PULSACIÓN						C. R.						TRAYECTORIA				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1 Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P		P	P	P	P	14
2 Trabaja la técnica de canción audición (inventar una letra sobre la melodía principal de la pieza musical)	P	P											P	P			5
3 Trabaja con imitación de movimiento, mímica y expresión gestual	P	P		P	P		P	P	P	P			P	P	P	12	
4 Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales	P	P		P	P		P	P	P	P			P	P	P	11	
5 Trabajo de la dramatización musical corporal destacando el contenido y características expresivas de la música	P	P					P	P	P			P	P	P		8	
6 Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P	11	
7 Trabaja diferentes formas de producción sonora	P	P		P			P	P	P	P	P		P	P	P	13	
8 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	16	
9 Trabaja escalas de graduación ascendente descendente	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	13	
10 Marca el pulso a base de percusiones corporales	P	P		P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	14	
11 Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P	P	P			P	P	P		P	P	P	P	P	13	
12 Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	16	
13 Relaciona sonidos con movimientos corporales y signos (notas musicales)	P	P		P	P		P		P		P	P	P	P		11	
14 Asocia sonidos a objetos, personas, situaciones, épocas, estados de ánimo	P	P					P	P	P			P	P	P		9	
15 Relaciona las piezas musicales con el contexto socioeconómico en el que se produce							P									1	
16 Trabaja la técnica de ilustración musical (destacando el valor artístico de la pieza musical)							P									1	
17 Trabaja la repetición	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	16	
18 Identifica sonidos y notas musicales con colores en el instrumento	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	12	
19 Define conceptos, ideas y sentimientos	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	11	
20 Clarifica las intervenciones del alumno	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	12	
21 Explica ayudando al alumno	P	P					P	P	P	P	P		P	P	P	12	
22 Propicia la participación del grupo	P	P	P	P			P	P					P	P	P	9	
23 Propicia la disciplina del grupo	P	P	P				P						P	P	P	8	
24 Propicia la puntualidad de los alumnos	P	P	P				P						P	P	P	8	
TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	22	22	13	16	8	4	24	18	18	13	10	9	22	22	20	15	206

## ANEXO 6 A. LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta  
Primera Sesión Octubre de 1999

CONDUCTA	grupo																TOTAL
	INTERVALO 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
33 Identifica el signo y la denominación por su nombre	P						P						P				3
34 Lee las notas escritas en el pentagrama			P				P						P				2
35 Escribe el signo correcto cuando se le indica			P										P				3
36 Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido							P						P				2
37 Coordina movimientos con ritmo y sonido	P	P					P	P					P	P			6
38 Identifica sonido con distinta intensidad (débil y fuerte)	P	P					P	P	P				P	P			7
39 Identifica sonidos graves y agudos	P	P					P	P					P	P			6
40 Contrasta sonidos	P	P					P	P	P	P			P	P	P		9
41 Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P					P	P	P				P	P			7
42 Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P					P	P					P	P			6
43 Grafica la intensidad del sonido							P										1
44 Realiza combinaciones y variaciones rítmicas	P	P					P						P	P			5
45 Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales							P										1
46 Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P					P	P					P	P			6
47 Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulso acento)	P	P					P	P					P	P			6
48 Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica							P										1
49 Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas																	0
50 Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P					P	P					P	P			6
51 Realiza comparación sonora escuchando tiempo e intensidad del sonido	P	P					P	P					P	P			6
52 Interpreta un tema musical	P	P					P	P	P				P	P			7
53 Trabaja con imitación de movimiento mímica y expresión gestual							P										1
54 Integra imágenes sonoras y movimientos corporales							P										1
55 Comparte estímulos sonoros y visuales	P	P					P	P	P				P	P			6
56 Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P					P	P	P				P	P			7
57 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P						P						P				3
58 Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos																	0
59 Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P				P	P	P	P			P	P			9
60 Danza en movimiento	P	P					P						P	P			5
61 Trabaja sin instrucciones del profesor																	0
62 Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
63 Se adapta a los planes y decisiones adoptadas por el grupo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
64 Trabaja cortés y feliz al lado de terceros	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	21	19	6	3	3	3	29	17	9	5	1	1	23	19	4	3	166

## ANEXO 6 b LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta  
Segunda Sesión Noviembre de 1999

CONDUCTA	grupo																		TOTAL
	INTERNACIONAL			GRANEROL MEX.			M. SANTIAGO SOTELLO INCLIAN						LAGANEA						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
1. Identifica el signo y la denominación por su nombre	P	P		P			P	P	P				P	P	P				
2. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P			
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica			P				P						P	P					
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido	P	P	P	P			P	P					P	P					
5. Coordina movimientos con ritmo y sonido	P	P					P	P	P				P	P	P				
6. Identifica sonido con distinta intensidad (débil y fuerte)	P	P					P	P	P	P			P	P	P				
7. Identifica sonidos graves y agudos	P	P					P	P	P	P			P	P	P				
8. Contrasta sonidos	P	P					P	P	P	P			P	P	P				
9. Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P					P	P	P	P			P	P	P				
10. Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P	P				P	P	P				P	P	P				
11. Grafica la intensidad del sonido			P				P						P						
12. Realiza continuaciones y variaciones rítmicas	P	P					P	P					P	P					
13. Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales	P	P					P						P						
14. Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P											P	P					
15. Realiza acompañamiento rítmico de un canto (punto acento)	P	P					P	P					P	P					
16. Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica							P												
17. Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas							P												
18. Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P					P	P					P	P					
19. Realiza composición sonora asociando tempo e intensidad del sonido	P	P					P	P					P	P					
20. Interpreta un tema musical	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P			
21. Trabaja con imitación de movimiento rítmica y expresión gestual	P	P					P	P	P				P						
22. Integra imágenes sonidos y movimientos corporales							P												
23. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P					P	P					P	P					
24. Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P				
25. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P					P	P	P				P	P					
26. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P						P												
27. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P				
28. Destro en movimientos	P	P					P	P	P				P	P					
29. Trabaja sin instrucciones del profesor																			
30. Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		
31. Se adapta a los planes y decisiones adoptadas por el grupo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		
32. Trabaja cortés y feliz al lado de terceros	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>228</b>		

ANEXO 6 c.

LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta Tercera Sesión Enero de 2000

CONDUCTA	grupo																TOTAL		
	INTERMEDIOS				AVANZADOS				C.M.				DE SUDO COTEJO PUEBLA Y					UCABANCA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
1 Identifica el signo y la denomina por su nombre	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P	P	11		
2 Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	12		
3 Escribe el signo correcto cuando se le indica			P				P							P	P		4		
4 Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P		10		
5 Coordina movimientos con ritmo y sonido	P	P	P				P	P	P				P	P	P		9		
6 Identifica sonido con distinta intensidad (debil y fuerte)	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	13		
7 Identifica sonidos graves y agudos	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	13		
8 Contrasta sonidos	P	P					P	P	P	P			P	P	P	P	10		
9 Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P					P	P	P	P			P	P	P		9		
10 Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P		11		
11 Grafica la intensidad del sonido			P				P						P				3		
12 Realiza combinaciones y variaciones rítmicas	P	P	P				P	P	P				P	P	P		9		
13 Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P		11		
14 Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P					P	P					P	P			6		
15 Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulso, acento)	P	P					P	P					P	P			6		
16 Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica							P										1		
17 Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas							P										1		
18 Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P					P	P					P	P			6		
19 Realiza composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido	P	P	P				P	P					P	P			6		
20 Interpreta un tema musical	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P	P	11		
21 Trabaja con imitación de movimiento musical y expresión gestual	P	P					P	P	P				P				6		
22 Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales							P										1		
23 Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P					P	P					P	P			6		
24 Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P		10		
25 Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P					P	P	P				P	P			7		
26 Interpreta diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P						P										2		
27 Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P				P	P	P	P			P	P	P		10		
28 Danza en movimiento	P	P	P				P	P	P				P	P			7		
29 Trabaja un instrucciones del profesor																	0		
30 Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16		
31 Se acerca a los planes y decisiones adoptadas por el grupo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14		
32 Trabaja cortes y final al lado de terceros	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	14		
TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES	28	25	12	10	3	3	31	23	20	13	3	1	27	25	17	8	256		

**ANEXO 6 d.**  
**LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS**

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta  
Cuarta Sesión Febrero de 2000

	grupo																TOTAL
	PULCERAS DERECHAS		MANOS IZQUIERDAS				PULCERAS DERECHAS						MANOS IZQUIERDAS				
CONDUCTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. Identifica el signo y la denominación por su nombre	P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	P	P	P	15
2. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	P	P	P	14
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica			P				P						P	P			4
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P	15
5. Coordina movimientos con ritmo y sonido	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P	15
6. Identifica sonido con distinta intensidad (debil y fuerte)	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
7. Identifica sonidos graves y agudos	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
8. Contrasta sonidos	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	13
9. Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	13
10. Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P	P				P	P	P	P	P		P	P	P	P	12
11. Grafica la intensidad del sonido	P	P	P				P	P	P	P	P		P	P	P		6
12. Realiza combinaciones y variaciones rítmicas	P	P					P	P	P	P			P	P	P	P	10
13. Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales	P	P	P				P						P	P	P	P	8
14. Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	12
15. Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulso, acento)	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P	P	12
16. Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y grafica							P						P				2
17. Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas	P	P					P										3
18. Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P	P				P	P					P	P	P		8
19. Realiza composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido	P	P					P	P					P	P	P		7
20. Interpreta un tema musical	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
21. Trabaja con imitación de movimiento musical y expresión gestual	P	P					P	P	P				P				6
22. Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales							P										1
23. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P				P	P	P				P	P	P		9
24. Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	P	P		13
25. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P			P	P	P				P	P			9
26. Intervala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P					P										3
27. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P			P	P	P	P	P		P	P	P		12
28. Destro en movimientos	P	P					P	P	P				P	P			7
29. Trabaja con instrucciones del profesor																	0
30. Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
31. Se entrega a los planes y decisiones adoptadas por el grupo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	14
32. Trabaja con tres y hasta al lado de terceros	P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	P	P	P	14
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>313</b>

**ANEXO 6 e.**  
**LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS**

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta  
Quinta Sesión. Abril de 2000

CONDUCTA	grupo																TOTAL
	INTERNACIONAL		ESPAÑA (MEX)				L		MUSICALES				GRANEA				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. Identifica el signo y lo denomina por su nombre	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
2. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica																	5
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
5. Coordina movimientos con ritmo y sonido.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
6. Identifica sonido con distinta intensidad (debil y fuerte)	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
7. Identifica sonidos graves y agudos	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
8. Contrasta sonidos	P	P	P	P			P	P	P	P		P	P	P	P	P	13
9. Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P	P	P			P	P	P	P		P	P	P	P	P	13
10. Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P	P				P	P	P	P		P	P	P	P	P	12
11. Grafica la intensidad del sonido	P	P	P				P			P		P	P	P			8
12. Realiza combinaciones y variaciones rítmicas	P	P					P	P	P	P	P		P	P	P	P	11
13. Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales	P	P	P				P						P	P	P	P	8
14. Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	13
15. Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulso, acento)	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	13
16. Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y gráfica	P						P						P				3
17. Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas	P	P					P						P	P			5
18. Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
19. Realiza composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido.	P	P					P	P	P				P	P	P	P	8
20. Interpreta un tema musical	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
21. Trabaja con imitación de movimiento musical y expresión gestual	P	P					P	P	P				P				6
22. Integra imágenes, sonidos y movimientos corporales							P										1
23. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P				P	P	P				P	P	P	P	10
24. Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P	P	P	P	P	P	P	P				P	P	P	P	14
25. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P			P	P	P				P	P	P	P	11
26. Intercala diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P					P						P	P			5
27. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P			P	P	P	P			P	P	P	P	13
28. Diseño en movimientos	P	P					P	P	P				P	P	P		8
29. Trabaja en instrucciones del profesor							P										1
30. Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
31. Se entrega a los planes y decisiones adoptadas por el grupo	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
32. Trabaja cortés y feliz al lado de terceros	P	P	P				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	14
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>337</b>	

**ANEXO 6 f.**  
**LISTAS DE COTEJO POR SESION PARA ALUMNOS**

Comparativo de las habilidades adquiridas por los alumnos ejecutantes de la Orquesta  
Sexta Sesión. Junio de 2000

	grupo																TOTAL
	INTENSIÓN			HABILIDAD				C. M.	M. SUSTANTIVO						TOTAL		
	1	2	3	4	5	6	7		8	9	10	11	12	13		14	
<b>CONDUCTA</b>																	
1. Identifica el signo y la denomina por su nombre	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
2. Lee las notas escritas en el pentagrama	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
3. Escribe el signo correcto cuando se le indica el sonido.	P	P	P														
4. Identifica las notas del pentagrama y reproduce el sonido.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
5. Coordina movimientos con ritmo y sonido.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
6. Identifica sonido con distinta intensidad (debil y fuerte)	P	P	P	P													
7. Identifica sonidos graves y agudos	P	P	P	P													
8. Contrasta sonidos	P	P	P	P													
9. Identifica movimientos y efectos sonoros al marcar el ritmo	P	P	P	P													
10. Asocia sonidos y silencios con señales corporales	P	P	P														
11. Grafica la intensidad del sonido	P	P	P														
12. Realiza combinaciones y variaciones rítmicas corporales	P	P	P	P													
13. Realiza ritmo de un canto con percusiones corporales	P	P	P														
14. Realiza secuencias del movimiento siguiendo un ritmo	P	P	P	P													
15. Realiza acompañamiento rítmico de un canto (pulso, acento)	P	P	P	P													
16. Identifica pulso musical y su expresión sonora corporal y grafica	P	P	P														
17. Realiza movimientos a partir de tres secuencias rítmicas	P	P															
18. Asocia movimiento con la velocidad de una ejecución musical	P	P	P	P													
19. Realiza composición sonora asociando tiempo e intensidad del sonido	P	P	P	P													
20. Interpreta un tema musical	P	P	P														
21. Trabaja con imitación de movimiento musical y expresión gestual	P	P															
22. Integra imágenes sonoras y movimientos corporales																	
23. Conjuga estímulos sonoros y visuales	P	P	P														
24. Identifica diferentes formas de producción sonora	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
25. Señala semejanzas y diferencias entre los sonidos	P	P	P	P													
26. Interpreta diferentes alturas e intensidades de los sonidos	P	P	P														
27. Relaciona sonidos y notas musicales	P	P	P	P													
28. Distingue en movimientos	P	P															
29. Trabaja sin indicaciones del profesor																	
30. Acepta sugerencias y ayuda	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
31. Se apropia de los planes y decisiones adoptados por el grupo	P	P	P	P													
32. Trabaja cortina y final al lado de terceros	P	P	P	P													
<b>TOTAL DE CONDUCTAS PRESENTES</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>352</b>