



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN MUSICAL

DISERTACIÓN DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN

CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

CANCIONERO VOCAL Y PROPUESTA METODOLÓGICA, CON BASE EN LOS
MÉTODOS ORFF Y KODÁLY PARA LA SECCIÓN INICIAL 2 DEL COLEGIO
NUEVO MUNDO

JUAN DIEGO PÉREZ PONCE

DIRECTOR/A: MÓNICA BRAVO

QUITO – ECUADOR, 2020

DEDICATORIA

A Dios, con el cual tuve que luchar para que bendiga el trabajo invertido.

A mis Ana Paulina y Juan Israel, hijos de mi alma, a quienes, pese a la distancia, les pertenezco y siempre me son presentes.

A mi padre querido, mi Diego Pérez, de bendita memoria, quien puso en mí el apasionarme vigorosamente por las cosas.

A mi mami, mi Rosita Ponce, por su presencia y confianza, quien me hizo interiorizar el valor de la rigurosidad; y a Marinés, mi hermana, por su compañía y ayuda. No sé si fueron más presentes que pacientes, o más pacientes que presentes.

A mi querido doctor Luis María Gavilánez, con mucha gratitud y un abrazo enorme, quien me hizo interiorizar el valor del discipulado, y con quién fui esbozando, desde mi segundo ciclo, cómo podría denominarse esta tesis.

A mi tutora, Mónica Bravo, por su fortaleza tan ejemplar, y sobre todo por estabilizarme al momento que mi desmesura me hacía perder el norte del planteamiento original; esa estructura fue básica en este trabajo.

Finalmente, a todos los maestros, personal administrativo de servicio, con quienes traté en esta carrera, de quienes recibí la preparación y la atención; pero, sobre todo, el respeto, la amabilidad y la calidad humana.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible, gracias a la paciencia de Mónica Bravo, que supo combinar la exigencia de la tutoría, junto con la cordialidad de la amistad.

Gracias también a mi mami y a mi hermana, Rosita y Marinés, por las lecturas, correcciones previas y sugerencias para la presentación de este trabajo; y por llevar sobre los hombros todas las actividades domésticas, a fin de que pueda dedicarme a mis labores adecuadamente.

Agradezco, de igual forma, a José Criollo, Juan Mullo y Mario Godoy por los textos prestados y sugeridos; así como, a los señores bibliotecarios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, por su atención y cordialidad en guiarme a los estantes respectivos.

Reconozco, así mismo, la ayuda de la maestra Evelin Romero, pedagoga y amiga; y del doctor Juan Carlos Vallejo, otorrinolaringólogo, por concederme respectivamente su tiempo; las entrevistas realizadas a estos profesionales, me permitieron concluir y comprobar los presupuestos con los cuales inicié esta tesis.

También agradezco a Leopoldo Angulo y a Marcelo Ruano, verdaderos músicos, por sus consejos al momento de elaborar las melodías que presento en la propuesta correspondiente.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	3
MARCO TEÓRICO	3
1.1 Encuadre Humanístico.....	3
1.1.1 Exposición filosófica de los temas reminiscencia y <i>techné</i>	3
1.1.1.1 La reminiscencia platónica, base del aprendizaje.....	3
1.1.1.2 La “ <i>techné</i> ” o arte en Aristóteles, para construir lo bello	5
1.1.2 Consideraciones antropológicas sobre el folclor	6
1.1.3 Concepto estético de lo bello.....	8
1.2 Desarrollo Humano entre los 4 y 5 años	11
1.2.1 Proceso evolutivo sensorial, motriz, emocional, musical y vocal del niño.....	11
1.2.1.1 Proceso evolutivo sensorial	13
1.2.1.2 Proceso evolutivo motriz.....	15
1.2.1.3 Proceso evolutivo emocional.....	17
1.2.1.4 Proceso evolutivo musical.....	19
1.2.1.5 Proceso evolutivo vocal.....	20
1.2.2 Conceptos fundamentales de la Teoría del apego	24
1.3 Pedagogía Musical en el niño de 4 a 5 años	29
1.3.1 Método Orff-Schulwerk	29
1.3.2 Método Kodály	33
1.3.3 Pedagogía vocal.....	36

1.4 Exposición de criterios técnico-musicales para la selección acertada de un repertorio en la enseñanza musical de niños de 4 a 5 años de edad.....	44
1.5 Currículo.....	47
1.5.1 Concepción marxista del Estado y sus Aparatos Ideológicos	47
1.4.2 Análisis del macrocurrículo para el nivel inicial dictaminado por el Ministerio de Educación del Ecuador.	51
Tabla 1	58
Ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje	58
CAPÍTULO 2	67
MARCO METODOLÓGICO	67
2.1 Criterios Metodológicos	67
2.1.1 Enfoque.....	67
2.1.2 Método.....	67
2.1.3 Diseño de investigación.....	68
2.1.4 Nivel y tipo de investigación	68
2.2 Técnicas e instrumentos de investigación	69
Tabla 2	69
Técnicas e instrumentos de investigación	69
2.2.1 Técnica de análisis de resultados.....	70
2.3 Análisis de Resultado	70
2.3.1 Análisis de la encuesta.....	70
Tabla 3	71
Montaje y selección de repertorio cantado, como estímulo del desarrollo infantil.....	71
Tabla 4	72
Frecuencia en el uso de melodías cantadas durante la jornada de clase.....	72
Tabla 5	73
Ocasiones en la que el docente recurre al uso de canciones.....	73
Tabla 6	74
Uso dado a las canciones dentro del aula de clase	74
Tabla 7	75
Criterio usado para la selección de repertorio cantado.....	75
Tabla 8	76
Canto del maestro con los niños	76
Tabla 9	77

Tonos recomendables para que los niños canten / general	77
Tabla 10	78
Tonos que usan los maestros para trabajar repertorio cantados con niños de 4 y 5 años....	78
Tabla 11	79
Encuestados que manifiestan dudas con respecto a los tonos a usar para el canto	79
Tabla 12	80
Comportamiento de la muestra ante una intensidad reducida en el canto infantil	80
Tabla 13	81
Extensión de las melodías escogidas por el maestro	81
Tabla 14	82
Tipos de canciones usadas por los maestros en clase y en eventos escolares	82
Tabla 15	86
Repertorio que agrada a los estudiantes de 4 y 5 años	86
Tabla 16	89
Recursos usados para enseñar una melodía	89
Tabla 17	90
Dificultades que se encuentran al momento de iniciar una melodía	90
2.3.2 Resumen de las entrevistas realizadas a profesionales en las áreas de laringología y educación musical	94
2.3.3 Análisis de la encuesta y las entrevistas	95
Tabla 18	97
Aproximación de la frecuencia de la voz infantil en el piano y el pentagrama.....	97
2.4 Planteamiento metodológico para la elaboración de repertorio cantado para niños de 4 y 5 años	98
Tabla 19	99
Tablas guías de la propuesta de cancionero.....	99
CAPÍTULO 3	104
PROPUESTA	104
3.1. Dinámica previa al inicio de clase	106
3.2 Ámbito etario de 4 años.....	107
3.2.1 Desarrollo personal y social	107
Tabla 20	107
Tabla introductoria del eje de desarrollo personal y social para 4 años	107
3.2.1.1 Nombres	108
Tabla 21	108
Primera tabla de trabajo para el ámbito de identidad y autonomía, 4 años	108
3.2.1.2 Como tú son pocos, como yo ninguno	111
Tabla 22	111

Segunda tabla de trabajo para el ámbito de identidad y autonomía, 4 años	111
3.2.1.3 Tengo una familia.....	113
Tabla 23	113
Primera tabla de trabajo para el ámbito de convivencia, 4 años.....	113
3.2.1.4 Seamos buenos niños.....	117
Tabla 24	117
Segunda tabla de trabajo para el ámbito de convivencia, 4 años	117
3.2.2. Descubrimiento del medio natural y cultural	121
Tabla 25	121
Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 4 años.....	121
3.2.2.1 Adivinanza.....	122
Tabla 26	122
Tabla de trabajo para el ámbito de relaciones lógico - matemáticas, 4 años.....	122
Tabla 27	127
Primera tabla de trabajo para el ámbito de relaciones con el medio natural y cultural, 4 años.....	127
3.2.2.3 Canción de cuna	130
Tabla 28	130
Segunda tabla de trabajo para el ámbito de relaciones con el medio natural y cultural, 4 años.....	130
3.2.3 Expresión y comunicación.....	134
Tabla 29	134
Tabla introductoria del eje de desarrollo expresión y comunicación, para 4 años	134
3.2.3.1 Canción del saludo	135
Tabla 30	135
Tabla de trabajo para el ámbito de expresión artística, 4 años	135
3.2.3.2 Ronda Lironda 5	140
Tabla 31	140
Tabla de trabajo para el ámbito expresión corporal y motricidad, 4 años.....	140
3.2.3.3 Es mi cara, mis manitos.....	145
Tabla 32	145
Tabla de trabajo para el ámbito expresión corporal y motricidad, 4 años.....	145
3.3 Ámbito etario de 5 años.....	147
3.3.1 Desarrollo personal y social	147
Tabla 33	147
Tabla introductoria del eje de desarrollo personal y social, para 5 años	147
3.3.1.1 Refrán: De ahora en adelante, seré mi comandante	148

Tabla 34	148
Primera tabla de trabajo del ámbito identidad y autonomía, para 5 años	148
3.3.1.2 Soy significativo	150
Tabla 35	150
Segunda tabla de trabajo del ámbito identidad y autonomía, para 5 años	150
3.3.1.3 Canción de cuna	154
Tabla 36	154
Primera tabla de trabajo del ámbito convivencia, para 5 años	154
3.3.1.4 El hermoso día	158
Tabla 37	158
Primera tabla de trabajo del ámbito convivencia, para 5 años	158
3.3.2 Descubrimiento del medio natural y cultural	162
Tabla 38	162
Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 5 años	162
3.3.2.1 La Imaginación	163
Tabla 39	163
Primera tabla de trabajo del ámbito relaciones lógico - matemáticas, 5 años	163
3.3.2.2 Ronda Lironda 7	168
Tabla 40	168
Primera tabla de trabajo del ámbito relaciones lógico - matemáticas, 5 años	168
3.3.2.3 Copla tradicional	173
Tabla 41	173
Tabla de trabajo del ámbito relaciones con el medio natural y cultural, 5 años	173
3.3.3 Expresión y comunicación	177
Tabla 42	177
Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 5 años	177
3.3.3.1 Dodo Ti Pitit Manman	178
Tabla 43	178
Tabla de trabajo del ámbito expresión artística, 5 años	178
3.3.3.2 Canción para girar	184
Tabla 44	184
Tabla de trabajo del ámbito expresión corporal y motricidad, 5 años	184
3.3.3.3 Arroz con leche	188
Tabla 45	188
Tabla de trabajo del ámbito comprensión y expresión del lenguaje, 5 años	188
CAPÍTULO 4	193

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	193
4.1 Conclusiones.....	193
4.2 Recomendaciones	194
ANEXOS	196
Encuesta.....	196
Entrevista	200
Entrevista al doctor Juan Carlos Vallejo	200
Entrevista a la maestra Evelin Romero	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
Referencias Impresas	211
Webgrafía	214

INDICE DE CUADROS

Tabla 1	58
Tabla 2	69
Tabla 3	71
Tabla 4	72
Tabla 5	73
Tabla 6	74
Tabla 7	75
Tabla 8	76
Tabla 9	77
Tabla 10	78
Tabla 11	79
Tabla 12	80
Tabla 13	81
Tabla 14	82
Tabla 15	86
Tabla 16	89
Tabla 17	90
Tabla 18	97
Tabla 19	99
Tabla 20	107
Tabla 21	108
Tabla 22	111

Tabla 23	113
Tabla 24	117
Tabla 25	121
Tabla 26	122
Tabla 27	127
Tabla 28	130
Tabla 29	134
Tabla 30	135
Tabla 31	140
Tabla 32	145
Tabla 33	147
Tabla 34	148
Tabla 35	150
Tabla 36	154
Tabla 37	158
Tabla 38	162
Tabla 39	163
Tabla 40	168
Tabla 41	173
Tabla 42	177
Tabla 43	178
Tabla 44	184
Tabla 45	188

INTRODUCCIÓN

El problema que generó esta tesis de grado hace referencia al criterio que, docentes y directivos institucionales, tienen sobre la selección y montaje de repertorio cantado, el mismo que se ajusta al gusto personal, sea por moda, el sentido de la letra o el ideal de sublimación artística; y no desde el desarrollo, ni las capacidades de los estudiantes, ni los objetivos curriculares.

En este contexto, el objetivo general de esta tesis es la elaboración de un cancionero vocal y propuesta metodológica con base a los métodos Orff y Kodály para niños de 4 y 5 años de edad; es decir, plantea criterios técnicos y rigurosos para la selección, composición y montaje de repertorio cantado.

La metodología empleada es hermenéutica; parte de conceptos que se cotejan, por un lado, con los datos arrojados en una encuesta realizada a docentes, tanto músicos como de materias regulares; y, por otro, que se refuerzan con entrevistas especializadas, para, posteriormente, presentar una propuesta sobre la selección, composición y montaje de repertorio cantado.

Esta tesis tiene 4 capítulos. El primero enmarca al trabajo de grado desde la perspectiva filosófica y teórica; a partir de estos conceptos, se abarca al universo del estudiante, la cultura, la estética, sus características emocionales y la evolución etaria; y, por otro lado, aborda temas más especializados, relacionados con la planificación curricular y la didáctica Orff y Kodály. En la segunda parte de esta disertación, se ordenan los conceptos analizados, con el objeto de diagnosticar el proceder de maestros que ejercen su profesión, o lo han hecho en el último lustro, con estudiantes de 4 y 5 años de edad; los planteamientos teóricos se refuerzan y confirman con las entrevistas realizadas a la maestra Evelin Romero, y al doctor Juan Carlos Vallejo, profesionales de la pedagogía musical y la otorrinolaringología, respectivamente. La tercera división, presenta la propuesta, la misma

que consiste en una melodía por cada tópico o temática de varias destrezas afines, agrupadas según el ámbito y el eje de desarrollo, tanto para 4, como para 5 años; se habla de 20 canciones, presentadas con la respectiva metodología de montaje. El apartado 4 presenta las conclusiones y recomendaciones, junto con el gran descubrimiento que arrojó este trabajo de grado: la canción como recurso didáctico. El último capítulo, contiene la exposición detallada de los resultados de la encuesta y la presentación total de las entrevistas realizadas, documentos que permiten hacer un seguimiento más detallado del análisis expuesto en las secciones anteriores.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Encuadre Humanístico

1.1.1 Exposición filosófica de los temas reminiscencia y *techné*

Para abordar esta tesis, se partirá desde los conceptos de Platón y Aristóteles: reminiscencia y *techné* (arte), respectivamente; el primero, se refiere al recuerdo como principio del aprendizaje; y, el segundo, al saber especializado, que apunta a un propósito o fin específico.

¿Cuál es el objetivo de este abordaje filosófico? Albert Keller (1988) dice que la filosofía “no se especializa en los campos de las otras ciencias bajo el respectivo planteamiento de las mismas” (p. 50), es decir, la filosofía no es un conocimiento especializado; pero, sí la justifica, pues reflexiona cuestiones sobre la naturaleza epistemológica y metodológica del asunto que trata (Gómez, 2003). Por tal motivo, acometer esta temática desde la filosofía, proporciona una guía para proponer, encaminar y justificar el objeto de esta tesis de grado.

1.1.1.1 La reminiscencia platónica, base del aprendizaje

En su diálogo Fedón, Platón (trad. en 1986) dirá: “aprender no es realmente otra cosa sino recordar” (p. 57), y en Menón enseña que la persona recuerda lo que el alma aprendió con

anterioridad; por tanto, el aprender o buscar el conocimiento es un recuerdo o reminiscencia (Platón, trad. en 1986). Esta memoria, guía a las percepciones sensoriales, por medio de la razón, hacia las ideas, o formas puras, que el alma captó en un estado de pureza, es decir antes del nacimiento.

No obstante, el aprender no es un simple memorizar lo contemplado anteriormente, sino un acto moral, que implica “sacar la luz por el recuerdo” (Kranz, 1962, p. 78); se saca la luz de lo sublime o lo bello y de lo perfecto, esta aspiración significa, según lo que dice Lledó (1984), la incansable búsqueda del saber.

El concepto platónico de la reminiscencia permite reflexionar y justificar dos situaciones básicas en las propuestas pedagógico – musicales de Orff y de Kodály. Carl Orff, compositor alemán, famoso por su obra Carmina Burana; es, además, el fundador del Schulwerk, también conocido como Método Orff; considera a la rítmica, como el inicio de la educación musical, esta “ocurre en forma natural en el lenguaje los movimientos y percusiones que este sugiere” (El Atril, s.f.), las palabras expresadas cotidianamente en el nombre, rimas, adivinanzas, entre otras, tienen musicalidad propia y son “una rica fuente de elementos rítmicos, dinámicos y expresivos” (El Atril, s.f.). Zoltan Kodály, compositor, crítico, musicólogo húngaro y creador del método que lleva su nombre, parte del patrimonio de la música popular en el aprendizaje musical (Lucato, 1997); esto le lleva a considerar que la voz es el instrumento natural del ser humano, lo que le permitiría abordar la educación musical a través del “canto folklórico y popular de nuestro país” (Asociación Kodaly Argentina, s.f.), para llegar a las sílabas rítmicas, solfeo, notas, etc.

Tanto el método Orff como el Kodály hacen uso de la escala pentafónica o escala de cinco sonidos; dicho sistema sonoro, puede “encontrarse en gran parte de las músicas folclóricas y no occidentales” (El Atril, s.f.), y desembocará en procedimientos más complejos de la educación musical. El uso de la pentafonía tiene fundamentos inmediatos en el desarrollo vocal del niño; pero, además, toda una recapitulación, una reminiscencia, un recuerdo de su historia, de su tradición, de su cultura; el investigador musical ecuatoriano, Pablo Guerrero, menciona que “la escala pentafónica no es privativa de algún grupo

humano en particular, pues se halla presente en muchas culturas de África, entre los chinos, los esquimales y otros pueblos del mundo” (Guerrero, 2002, p. 606).

Si la pentafonía está en muchas culturas y pueblos del mundo, entonces, debe partirse del folclor, tal como plantea Kodály; o de las rimas, adivinanzas, refranes y dichos populares, e incluso el recitado del nombre, actividades propias del Método Orff, permite “recordar”, la historicidad, y trascendencia de la persona, en tanto reminiscencia de su cultura.

Entre los sinónimos de “recordar” está conmemorar, recapitular y reflexionar; la perspectiva pedagógica significa “acordarse” de los ancestros, de la técnica antigua; en una palabra, de la cultura, que es la que configura la identidad del alumno; y, que es necesario tener presente, reconocer y reforzar durante el proceso educativo. Un ejemplo de esto es el uso de pictogramas en el aprendizaje lectoescritor, que “recuerdan” al antiguo Egipto, a los mayas, entre otros; de igual forma, el uso de la palabra y de la música pentafónica, “recuerdan” a los pueblos ancestrales, a los dichos de los abuelos, o al vínculo con los padres, tan necesarios en el aprendizaje musical.

1.1.1.2 La “techné” o arte en Aristóteles, para construir lo bello

El concepto *techné* o arte, que plantea Aristóteles (trad. en 1894), consiste en uno de los modos de saber, pero con un propósito creador de satisfacer las necesidades humanas, tanto materiales, como corporales y espirituales, de ahí que implique tanto la conceptualización creadora de obras a producir, como de los procesos que se siguen.

Para el filósofo, el deseo de saber es parte de la naturaleza de las personas (Aristóteles trad. en 1975), William Betancourt (2013) señala que este anhelo se presenta en varios grados jerárquicos, que parten de la capacidad sensorial, a la capacidad de definir juicios y conceptos. El arte o *techné* corresponde al saber hacer, pero de forma conceptual y con un

propósito práctico; es decir, aplicar el conocimiento teórico a la construcción de obras para satisfacer necesidades humanas (Betancourt, 2013).

Al reflexionar sobre este principio, se observa que la belleza no es un asunto etéreo, sino creativo; es decir, depende de la persona; en efecto, el sabio griego trata sobre las reglas que deben aplicarse en el proceso de composición, “si se quiere que la obra poética resulte bella” (Aristóteles, trad. en 1932, p. 1). Esto es, que la belleza depende del conocimiento aplicado (arte o *techné*) al objetivo de “pasarlos bien” (Aristóteles, trad. en 1974, p. 73). La construcción de lo bello implica razonarlo, conceptualizarlo, pero en virtud de su reconocimiento práctico o utilidad, el mismo que consiste en producir placer.

En el caso de la música, esta no consiste en el mero sonido que se produce en la naturaleza, sino en el conocimiento creador, o arte, aplicado en la composición o interpretación de una melodía; por lo tanto, se advierte un acto de conceptualización deliberado o proyectado a un objetivo (Aristóteles, trad. en 1894); es decir, implica voluntad, deseo y elección de aplicarlos racionalmente al acto creativo de lo bello.

Esto significa que el arte enmarca en un proceso racional y riguroso, que al abordarse desde el principio platónico de la reminiscencia o recuerdo, se define y destaca desde el folclor, la cultura, la tradición, el lenguaje, las interrelaciones humanas; a los que se juntan la salud vocal, el currículo, entre otros.

1.1.2 Consideraciones antropológicas sobre el folclor

Ernesto Salazar indica que la cultura es un factor de adaptación al medioambiente, que se presenta por medio de varios elementos funcionalmente relacionados, tales como “artefactos materiales y patrones de organización social e ideológica” (Ayala, 1983, Capítulo 1, p. 37). La cultura responde a las necesidades del grupo social y se estructura “según el grado de organización que esta (la sociedad) ha alcanzado” (Ayala, 1983,

Capítulo 1, p. 37). Se concluye, pues, que la cultura es un elemento de identificación social, que en tanto garantiza la adaptación medioambiental y responde a las necesidades del conglomerado en la cual se desenvuelve.

Las manifestaciones culturales pueden, o no, ser institucionalizadas; y, abarcan, desde las formas que nos ofrece el folclor a otras refinadas.

El folclor es parte de la cultura popular (Giménez, 2005, p. 60); hace referencia a las culturas antiguas, populares o costumbristas; y, está constituido por materiales y manifestaciones atribuidos a sociedades premodernas, no letradas o campesinas, que se difunden y se conservan oralmente o de forma no institucional (Barfield, 2001, p. 237).

Mario Godoy (comunicación personal, 28 de agosto de 2018), amparado en la definición de la UNESCO, señala que la cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que, fundadas en la tradición, proceden de la comunidad, para auto identificarse socialmente, mediante la imitación de diversas prácticas como la lengua, la literatura, juegos, mitología, ritos, costumbres, artesanía y otras artes; o, parafraseando a Barfield (2001), son las manifestaciones sociales no refinadas, ni elaboradas oficialmente, pero, de tal peso, que se convierten en un referente unificador.

Cuando Kodály y Orff desarrollan sus respectivos métodos, parten de la cultura popular de sus países natales; el primero desde la recopilación de la música popular y folklórica húngara (Lucato, 1997); y Orff, de las rimas y refranes aplicados progresivamente desde la escala pentafónica (Mejías, 2018).

¿Por qué desde la cultura popular? Porque esta, al permitir y estimular la identificación y sociabilidad de los miembros del grupo, refuerza el vínculo del yo con el entorno, un aspecto básico en el proceso educativo. Las melodías, refranes y dichos populares, son como el seno materno o las voces de los progenitores para un bebé: reconocidos y aceptados inmediatamente; pero, además, se constituyen en fuente de una musicalidad que

expresa al mundo en el cual se desenvuelve el niño; y desde el cual se abre hacia el exterior.

1.1.3 Concepto estético de lo bello

Étienne Souriau (1998) explica que las acepciones sobre lo bello hacen referencia a lo bonito, a lo elegante y a lo amable.

Platón y Aristóteles sintetizarán las reflexiones de su tiempo y constituirán las bases para el razonamiento estético actual.

Para Platón, la belleza es una idea o universal (Souriau, 1998), que se da en el mundo de las ideas, previo a la existencia humana; y a la cual, se puede acercar cuando el filósofo la recuerda en su constante aprendizaje. No obstante, Umberto Eco (2004) recuerda que, en el filósofo griego, la belleza no está en la actividad artística, sino en la geometría, puesto que esta enseña las formas puras, mientras el arte solo una falsa copia de lo bello; mas, aun así, esta concepción platónica, asocia a la belleza, con la verdad y lo bueno (Jacobs, 2001), y va a generar una gran influencia a lo largo de la historia.

En el Renacimiento, por ejemplo, se consideraba a la naturaleza como depositaria de la lo bello; y al arte, como la extrapolación de dicha cualidad en la creación artística; en la Edad Moderna, se consideraba que este concepto dependía del gusto del receptor, el mismo que dependía de la asociación alma – cuerpo – forma – bondad del espíritu, asociación que alimenta la concepción sobre la armonía y proporción de las partes, por un lado; y, por otro, como esplendor del objeto que nos recuerda lo bello (puede observarse la influencia platónica). Con respecto a la armonía y proporción de las partes, lo bello apela a la creación artística; si el arte es el que procura dicha creación, lo hace, bajo el influjo platónico, como aspiración a la belleza sublime y pura, en tanto valor universal preexistente.

Incluso Nietzsche, que es contrario a la contención platónica de los instintos, termina por conceder al filósofo griego. Cuando el primero habla de los dos tipos de belleza, una apolínea o racional, ordenada y medida; y, otra, dionisiaca, irracional, posesiva, enloquecedora, dice que a esta hay que aspirar artísticamente y materializarla a toda costa (Eco, 2004); el asunto es que, similar a la reminiscencia platónica, esta aspiración constituye el anhelo a la idea o forma universal y preexistente de la belleza.

Para la Escuela de Frankfurt, el artista, creador de lo bello, es el que materializa aquella aspiración estética; es el sujeto “diferente” (como el filósofo platónico), en tanto creador que busca aquel valor supremo; Umberto Eco (2004) explica que está por encima de los valores industriales y mercantiles, los mismos que parecen abandonar todo interés ideal estético; desde este punto de vista, el artista no es masivo, sino único, distinto; entonces, toda democratización, que implica la difusión comercial, es considerada como enemiga de la estética; por eso, la Escuela de Frankfurt apela a hacer del artista una concepción etérea, ideal, que saca arte según el oficio creativo en sí mismo.

Como se dijo anteriormente, para Aristóteles, una obra bella no depende de seguir a un universal preexistente ni sublime, sino una *techné*, es decir, un conocimiento conceptual con objeto de producir obras encaminadas al placer o a pasarlo bien; se aprecia otro parámetro, junto a la parte axiológica del ser humano, en la cual se considera la importancia del proceso compositivo, en tanto reglas y leyes, para que una obra poética resulte bella (Aristóteles, trad. en 1932).

La filosofía marxista se acoge a esta concepción humanista de lo bello y del arte; Adolfo Sánchez Vásquez, en su texto Las Ideas Estéticas de Marx (Sánchez, 1980), expone que lo estético es la relación histórica y social entre el hombre y la realidad, relación que se da en el proceso social, y por tanto humana, de transformación de la naturaleza y de la creación de un mundo de objetos y, en consecuencia, de obras de arte.

Desde ese punto de vista, el arte es parte de la superestructura ideológica, es decir aquella instancia “formada por el conjunto de ideas, imágenes y representaciones históricamente

orgánicas” (Cueva, 1987, p. 10); por tanto, la autonomía de la obra artística es relativa, pues tiene un condicionamiento de clase (Sánchez, 1980, p. 13); o, citando a Lenin, el arte es un reflejo ideológico de la realidad, históricamente condicionado; aunque “no excluye que las verdades que nos entrega tengan cierta validez objetiva” (Sánchez, 1980, p. 19).

Con lo relacionado al artista, la escuela marxista o Materialismo Histórico, se diferencia de la Escuela de Frankfurt, que menciona que lo masificado, y los valores industriales y mercantiles anula la cualidad de lo puramente estético; pues menciona que no hay un artista “independiente”, sino el constructor de obras, según la realidad social en la que se desenvuelve.

En esta perspectiva, lo bello también es un producto social, no existe en sí mismo, sino en la relación hombre – realidad, “no es un atributo de un ser universal sino que se da por el hombre tanto en los objetos artísticos como en seres de la naturaleza” (Sánchez Vásquez, 1980, p. 90). Es decir, que la belleza, al igual que el arte, es parte de la superestructura ideológica, pues refleja ideológicamente nuestra realidad según el condicionamiento de la clase que ejerce su hegemonía social.

Retomando el concepto de cultura, al afirmar que es un factor de adaptación social al medioambiente, y que se constituye como un elemento de identificación del conglomerado humano en el cual se desarrolla, entonces lo bello, no es absoluto, pues al reflejar una realidad determinada, es un elemento de expresión cultural de una sociedad.

La belleza se construye mediante el arte; y, para eso, se aplican una serie de leyes e instrucciones que guían ese proceso compositivo, reglas que rebasan el gusto del docente, e incluso de la moda musical del momento, pese a que estos, en tanto instancias culturales, son expresiones identificadoras de maestros o de la institución educativa con respecto a la realidad social en la cual se desarrollan.

En el tema que ocupa a este trabajo de grado, rebasar al gusto o a la moda, implica abordar un cancionero infantil desde otras perspectivas, tales como el conocimiento del folclor, la salud vocal, la evolución motriz, emocional y social del niño; y, a partir de este contexto, se crean aquellas leyes e instrucciones, que procuren el objetivo que expuso Aristóteles (trad. en 1932, p. 1): "... que la obra resulte bella".

1.2 Desarrollo Humano entre los 4 y 5 años

1.2.1 Proceso evolutivo sensorial, motriz, emocional, musical y vocal del niño.

Graetzer y Yepes explican que "el punto de partida de Orff es el ritmo" (Graetzer y Yepes, 1961, p. 7); Kodály, en cambio, había comentado que el estudio de la música debía comenzar "nueve meses antes del nacimiento.... de la madre" (Cala, 2014, p. 9). De ahí que sea necesario añadir otro enfoque al ser humano: su desarrollo y proceso de maduración; es decir, su aspecto evolutivo personal.

Evolución es la totalidad de transformaciones o variaciones graduales que el ser humano experimenta a lo largo de su existencia; proceso que, basándose en los aportes de Mariano Moraleda (1980) y Mireia Long (2010), involucra, tanto la organización hereditaria de la persona, como los estímulos del medioambiente; estos últimos, además, permiten la adquisición de capacidades y respuestas diversas.

En este proceso, Mariano Moraleda (1980, p. 10) señala 3 grandes etapas de transformación (Moraleda, 1980, p. 10):

- Desarrollo.
- Madurez, propio de la edad adulta.

- Involución, o mudanza regresiva, propia de la vejez.

Para abordar esta temática es necesario partir de Piaget, quien distingue 4 etapas en el desarrollo cognitivo del individuo (Biehler, 1980):

- Sensoriomotora; se da desde el nacimiento a los 2 años de edad, en la cual se aprecia el desarrollo de esquemas por actividades motoras y sensoriales.
- Preoperacional; desde los 2 a los 7 años; la característica fundamental de esta etapa, es la centración, la misma que consiste en la “tendencia a concentrarse en un solo aspecto de un objetivo o situación a la vez” (Vergara, 5 de junio de 2017); no obstante, es precisamente en este momento, que el niño inicia la “adquisición gradual de la capacidad de conservar y descentrar, pero incapacidad para las operaciones” (Biehler, 1980, p. 163); es decir que, si bien mantiene la atención en un aspecto específico, surge, al mismo tiempo, de manera progresiva, la capacidad de atender a otros aspectos.
- Operacional concreta; a partir de los 7, hasta los 12 años; la cual consiste en operaciones, más restringido a experiencias concretas, mas no hipotéticas.
- Operacional formal; la cual inicia a los 12 años, y se extiende hasta la adolescencia; en esta etapa, se resume la capacidad de “tratar abstracciones, formar hipótesis, considerar posibilidades” (Biehler, 1980, p. 163).

De igual forma, Piaget distingue momentos en el tipo de lenguaje, el pensamiento y moralidad (Biehler):

- Lenguaje y pensamiento egocéntrico; hasta los 7 u 8 años, en la cual los niños consideran como medida y referencia con la cual el resto capta al mundo.
- Lenguaje y pensamiento socializados; a partir de los 7 años. En esta etapa se asume la posibilidad de que los individuos tengan un punto de vista distinto al personal.

- Realismo moral, hasta los 11 o 12 años; etapa en la cual “los niños se concentran en los logros materiales y son rígidos y literales para interpretar las reglas” (Biehler, 1980, p. 163).
- Relativismo moral; aquí contemplan circunstancias de varias situaciones morales, motivaciones, intenciones y flexibilidad en la interpretación de las reglas.

En la entrevista que Mireia Long realizó a Enrique Blay (Long, 2010), el último menciona que el desarrollo psicológico se da desde la concepción; eso no contradice a Piaget, que menciona que la etapa sensomotora inicia en el nacimiento; apenas, son enfoques y circunstancias distintas; por un lado, Piaget observó las conductas evidentes, palpables desde el nacimiento; mientras que Blay, apunta a la evolución del ser humano desde la concepción.

Volviendo a Piaget, las etapas que competen a esta tesis son preoperacional, lenguaje y pensamiento egocéntricos, y la fase de realismo moral; es decir, la capacidad gradual de modificar, añadir y combinar conceptos, pero sin llegar a modificar el objeto de conocimiento; y eso es, porque, tal como explica Biehler (1980), el lenguaje parte desde la propia experiencia y no desde experiencias ajenas, lo cual conduce a una concepción sagrada de las reglas y a una interpretación literal de las mismas; no obstante, si bien el ser humano, nace con una experiencia reducida a sí mismo y a su entorno inmediato, el contacto con el mundo exterior (la escuela) aportará cambios en su desarrollo.

Con este contexto, el trabajo abordará los siguientes aspectos del desarrollo del niño: sensorial, motriz, emocional, musical y vocal.

1.2.1.1 Proceso evolutivo sensorial

La percepción sensorial es el medio por el cual, el niño recibe información de su entorno y de su cuerpo, para adaptarse al medioambiente y sobrevivir (Universidad Internacional de

Valencia, 2018). “Para que el niño pueda aprender del medio, precisa que “perciba” sus características salientes; esto es: ha de estar en condiciones de ver, oír, oler, tocar y sentir” (Mussen, 1965, p. 29).

Los sistemas sensoriales, o sentidos, recogen tanto las señales del medio ambiente, y de su medio interno, que permiten la autorregulación de los organismos del cuerpo (Universidad Católica de Chile, 2018).

Los receptores sensoriales, ubicados en los órganos de los sentidos, permiten que los estímulos o información del medio ambiente lleguen al sistema nervioso central y rijan, o influyeran, en la conducta de la persona (Psicocode, 2018); pero, también recogen las señales de su medio interno y así pueden regularse los organismos del cuerpo humano (Universidad Católica de Chile, 2018).

Con respecto a la educación musical, se desarrollan, paralelamente, la audición y el ritmo; por tal motivo, y para efectos de esta tesis, se hará una exposición sobre los órganos que responden a las actividades y funciones relacionadas con las destrezas antes indicadas.

Las células sensoriales se forman en el período embrionario, en el ectodermo o pared de la gástrula, mientras las trompas de Eustaquio, que equilibran las presiones del oído medio, se forman en el endodermo (Moraleda, 1980, p.71).

Entre la sexta y la séptima semana a partir de la concepción, empiezan a formarse los oídos; y las orejas a partir de la décima. Mientras estas constituyen órganos periféricos receptores, aquellos son órganos centrales analizadores de la señal transmitida (Masana, 1981). Para la décima semana, el bebé ya no es un embrión sino un feto, el mismo que puede oír entre las semanas 19 y 21 (MedlinePlus, 2017).

Por otro lado, el corazón empieza a desarrollarse desde la quinta semana y entre la sexta y séptima, inicia su latido a un ritmo regular. Para las semanas 15 a 18, el bebé comienza a moverse y a estirarse (MedlinePlus, 2017).

Así como la página KidsHealth (2014) enseña que el sentido de la audición permite la recepción de sonidos y el mantenimiento del equilibrio; Conxa Trallero Flix (2008) demuestra que esta capacidad, además, facilita la adquisición del lenguaje y la emisión vocal. El equilibrio correcto “es la base fundamental de una buena coordinación dinámica general y de cualquier actividad autónoma de los miembros superiores e inferiores” (Muñoz, 2009). Con respecto a la adquisición del lenguaje, este constituye “un proceso de aprendizaje durante el cual el escuchar tiene un rol esencial” (Trallero, 2008, p. 8); una vez nacido, el niño ha aprendido a escuchar las estructuras del habla que le permiten asimilarlas y memorizarlas (Trallero, 2008); incluso el lenguaje escrito, pasa por un proceso auditivo, pues solo se da cuando el oral está bien establecido, “leemos, pues, con el oído atento” (Trallero, 2008, p. 3). En cuanto a la emisión vocal, “la voz contiene únicamente los sonidos que el oído capta” (Trallero, 2008, p. 10), de ahí que, si el oído escucha correctamente, la emisión vocal es óptima e incluso presenta un florecimiento constante.

El sentido auditivo implica oír, receptar, seleccionar, analizar y reproducir los diversos estímulos sonoros; la escucha inicia desde el período fetal y se desarrolla constantemente gracias al influjo del medioambiente. Por tal motivo, esta evolución sensorial necesita de un cuidado y guía permanente, que al principio corre a cargo de los progenitores; y que, a partir de la escolaridad, se añade, nunca suplanta, el cuidado del maestro; por esto, el papel del docente significa una guía cuidadosa, medida y estrictamente planificada, para procurar una instrucción óptima, que respete la evolución del niño.

1.2.1.2 Proceso evolutivo motriz

Mussen (1965) explica que las respuestas motrices dependen de la madurez; es decir son independientes del aprendizaje, y se presentan como un mecanismo de supervivencia, al procurar la adaptación o al proteger de determinados estímulos dañinos. Las respuestas motrices son reflejas unas; y conscientes otras, entre las cuales primeras puede observarse

la capacidad de succión, contracción y dilatación de las pupilas, deglución, entre otros; y, buscar un sonido con la cabeza, abrir o cerrar ojos, actividad pensil, y más aún.

Durante los dos primeros años de vida, el crecimiento del infante es rápido, y la musculatura lo hace, de forma acelerada, hasta los 4 años; posteriormente, se reduce el ritmo de crecimiento, el mismo que también varía entre varones y mujeres (Mussen, 1965).

El desarrollo motriz depende de las primeras facultades sensoriales (auditivas, visuales, táctiles, gustativas, olfativas), de ahí que es imperativamente necesario un ambiente de estimulación y cuidado durante el primer año de vida, de lo contrario, si en un ambiente de privación, “después de cumplir un año, pueden padecer retraso irreversible del desarrollo” (Biehler, 1980, p. 289).

En los 4 y 5 años de edad se dan las siguientes habilidades motrices (Italfarmaco, 2019):

4 años:

- Regularidad rítmica en el movimiento.
- Sigue e imita patrones sencillos.
- Experimenta rudimentos de su lateralidad.

5 años puede identificarse:

- Mayor regularidad rítmica y precisión en el movimiento, así como independencia y coordinación en la articulación de segmentos corporales.
- Sigue e imita patrones sencillos, aunque de mayor complejidad.
- Lateralidad en la fase final de definición.
- Mayor comprensión de la temporalidad y espacialidad (más arriba, más abajo, más lejos, más cerca, más largo, más corto, más suave, más fuerte)

En conclusión, el período de 4 y 5 años puede apreciarse una estructuración rítmica que se expresa en la movilidad, en su desplazamiento espacial, y la concordancia con la propuesta del patrón de movimiento que se plantee; la exploración y fijación de la lateralidad, y el seguimiento a modelos básicos de motricidad fina que determinan los progenitores o el maestro.

1.2.1.3 Proceso evolutivo emocional

Retomando el trabajo de Mireia Long (2010), el desarrollo psicológico se da desde el momento de la concepción; dicho desarrollo tiene dos fases, una de percepción emocional y otra racional. “El ser humano, desde que es concebido y hasta los dos años de edad, se rige por la Percepción Emocional” (Long, 2010); desde los dos años inicia el desarrollo de la percepción racional, el mismo que impera hasta los 12 o 14 años (Long, 2010).

Hablar, poner las manos en el vientre, las situaciones de estrés o de relax, son percibidos por el bebé intrauterino; a eso se añade que, mediante el cordón umbilical, hay un traspaso de alimento, oxígeno y sangre, así como la expulsión de desechos; la sangre materna “contiene sustancias como neurotransmisores u hormonas, que producen en el bebé las mismas reacciones que en la madre” (Long, 2010); tanto hormonas del estrés como la adrenalina o las que producen tranquilidad en la madre, como las endorfinas, actúan de la misma manera en el bebé (Long, 2010).

Esta situación de dependencia orgánica del bebé con la madre termina con el parto, en el cual el neonato debe respirar, alimentarse y defecar de forma independiente, “el momento en el que el cordón umbilical se corta, es el instante que marca una nueva vida para el bebé” (Esteban, 2015).

Se presenta un cambio dramático, un ser concebido que depende y recibe toda información y estímulo sensorial, de pronto ve la luz exterior y tiene que succionar por sí solo, pedir

comida, horas de sueño, dormir apartado, ser abrazado, pasar de mano en mano; es decir, se enfrenta a una nueva forma de vivir; y eso significa, generar y experimentar una serie de temores y construcciones que permitirán la adaptación al medioambiente. A esto se añade el aporte de Freud, resumido por Melvin Lewis (1973), que refiere que este proceso tan vibrante de adaptación involucra temores y asociaciones fantásticas, violentas, amorosas, evocadoras del momento intrauterino anterior, idealizaciones violentas, amorosas, evocadoras del momento anterior, entre otras.

Puede apreciarse una verdadera revolución en el interior del individuo; no obstante, esta conmoción, en realidad, constituye la construcción de la identidad y del comportamiento social, pues producen inhibiciones, temores, desafíos, ideales, diversos hábitos conductuales, entre otros.

Para el niño, la construcción de la identidad entraña, por un lado, comprender poco a poco al mundo que lo rodea, mediante la asimilación, la clasificación y la comparación; pero, también, reconocerse como personas separadas de otras, con una existencia independiente, con la paulatina capacidad de elaborar conceptos, crear simbolismos y desarrollar gradualmente su raciocinio verbal, a partir de juegos de representación, construcción de fantasías y dotar de sentimientos a objetos inanimados (Lewis, 1973); esta arquitectura de la identidad denota edificación de la autoestima; es decir, de valorarse como persona.

Entre los 4 y 7 años, la comprensión del mundo significa aumentar intuitivamente la “acomodación a la realidad” (Lewis, 1973, p. 94); hasta los 5 años, niños y niñas “pasan del juego paralelo al asociativo y al cooperativo” (Biehler, 1980, p. 331), es decir reconocen a otras personas, pero también inician un proceso de valorar y de valorarse con respecto a aquellas, es decir, aún mantienen su explicación y concepción desde la perspectiva de su yo (Lewis, 1973, p. 94); por ese motivo se dan peleas cortas, y que se olvidan rápidamente, entre amigos; imitan conductas; buscan aprobación, se imponen o se angustian (Biehler, 1980, p. 331).

Esta concepción egocéntrica del mundo no significa una postura egoísta; pues sí hay una sociabilidad reducida, que se expresan en las relaciones familiares y posteriormente las escolares; de ahí que, está inmerso en motivaciones sociales y culturales, que constituyen el contexto en la construcción de su identidad. Entre los cuatro y cinco años se encuadra en un realismo moral, o la noción de justicia inmanente (Lewis, 1973, p. 94), es decir la concepción de premio o castigo por actos respectivamente adecuados o erróneos.

Se concluye que entre los 4 y 5 años se forja la vida independiente, que se expresa en las destrezas motrices, por un lado, pero también en la capacidad de resolución de conflictos y desafíos, así como en el proceso de construcción de identidad, por otro. En esta dinámica, el referente de autoridad son los progenitores, quienes proveen las normas de comportamiento social adecuadas al entorno, mediante la perspectiva de premios o castigos. No obstante, si bien dominan varios temores sensoriales, adquieren otros simbólicos y sociales, que les hace buscar o aceptar ayudas, explicaciones, asociaciones que permitirán que se reconozcan y se valoren así mismos, a la vez que disciernen, poco a poco, otras posturas morales y valoran paulatinamente a sus semejantes más allá de su yo.

Puede observarse que el campo de trabajo del maestro se amplía a considerar el mundo del estudiante; y que, en el caso de la educación vocal, la fase de selección de repertorio, significa entender a la voz como un medio de expresión de aquella identidad física y emocional, que el niño construye de forma paulatina.

1.2.1.4 Proceso evolutivo musical

David Hargreaves (2002) analiza el proceso evolutivo musical desde la apreciación y la interpretación musical, llegando a observar los siguientes hitos:

- Concebir el plan general de una melodía: discrimina temas, organiza rítmicamente la letra del mismo, atiende y memoriza la letra de una melodía.

- Discriminar registros de alturas y adquisición paulatina de un centro tonal (Hargreaves, 2002, p.25).
- Palmotear por imitación ritmos simples.
- Entiende la diferencia de fuerte y suave.
- Puede discriminar la diferencia o igualdad de patrones melódicos o rítmicos sencillos.
- Suplen los movimientos espontáneos por la escucha atenta y por movimientos coordinados, acercándose a danzas.
- Pasan de melodías difusas a una discriminación de temas concretos y bien definidos, e incluso variaciones (Hargreaves, 2002, p.25-27).

Con respecto a la apreciación musical, entre los 4 a los 7 años, es mecanicista y concreta; es decir, distinguen elementos básicos en una obra, como instrumentos, dinámica, si la melodía es triste o alegre, entre otras (Hargreaves, 2002, p. 65). Agréguese que, considerando el lenguaje egocéntrico que expone Piaget, la música se valora desde su perspectiva, es decir: “la buena música es la que le agrada” (Hargreaves, 2002, p. 66), valoración que puede alimentarse de otros estímulos como una marcha, un baile, elementos de color, entre otros; esto es, los niños no fragmentan la parte musical de otros factores.

1.2.1.5 Proceso evolutivo vocal

El desarrollo vocal constituye la adquisición de la estabilidad tonal; es decir, la conquista de una correcta entonación, que involucra tanto la parte física, como la emocional; la parte física se manifiesta, gracias al paulatino control motor de los pliegues o cuerdas vocales; y, la parte emocional, se expresa en el gusto y la motivación por cantar. Dicho proceso depende del medio; es decir, de ambientes ricos en experiencias musicales, en los cuales el canto es apreciado y valorado plenamente; de ahí que, tal como explicaría María Dolores Montserrat Hernández (2010), en un entorno musicalmente activo, la entonación correcta puede darse, incluso, a los 3 años y medio, pese a que la media indica que este hito se da desde los 4 años.

Nuria Polo Cano (2018) sostiene que la voz cantada va de la mano de la voz hablada; o, lo que es lo mismo, el canto es la prolongación del habla.

En el desarrollo de la voz intervienen las capacidades fisiológicas, gracias al desarrollo prenatal de los órganos auditivos y fonadores, los mismos que están maduros al momento del alumbramiento (Polo, 2016); estas capacidades permiten el paso a cambios paulatinos en la intensidad, la capacidad de emitir sonidos agudos o graves, la prolongación o duración de la emisión vocal y la destreza de imitar sonidos o producirlos con una calidad sonora adecuada y consciente de sí mismo (el desarrollo del timbre).

La fonoaudióloga Clara Aponte Gutiérrez (s.f.) señala que el desarrollo de la voz humana implica 5 cambios o edades con características vocales específicas:

- Infantil: desde el nacimiento hasta los 9 años.
- Pubertad y adolescencia: 10 a 17 años.
- Adulthood – madurez: 18 a 49 años.
- Preseñil o climaterio: 50 a 77 años.
- Señil: 77 años en adelante.

Nuria Polo (2016) indica que la formación de la voz infantil, que corresponde a este trabajo, tiene las siguientes fases:

- El llanto, que es una “emisión vocal no lingüística” (Polo, 2016), en el cual se distinguen frecuencia o tono e intensidad; es decir sonidos agudos, graves, fuertes y débiles.
- El balbuceo, o primeras vocalizaciones; que entre los 6 a 9 meses se desenvuelve de forma entonada.
- Adquisición de las primeras palabras, entre los 9 a los 12 meses, pero sin la existencia de “una uniformidad en el tono de la voz” (Polo, 2016); “pueden

producir voces *breathy* (susurro) y *falsettos* (más aguda de lo normal) y voz modal (la considerada normal)” (Polo, 2016).

- Manifestaciones cantadas y habladas a los 2 años.
- Inicio de estabilidad vocal a los 3 años, edad en la que presentan un tono de voz estable; “pero no es hasta los cuatro años que son capaces de cantar con el tono adecuado” (Polo, 2018).

La estabilidad tonal o correcta entonación es un proceso de madurez de los mecanismos fonadores y perceptivo – cognitivo, que inicia a partir de los 3 años; y que permite la capacidad del niño en “imitar con exactitud las canciones de su cultura” (Hernández, M. 2010, p. 3). Debe tenerse presente que la evolución durante el crecimiento no indica solo la adquisición de destrezas, sino también de inteligencia emocional; de ahí que, bajo la influencia del temperamento en pleno desarrollo, a los 4 años, es posible emitir y variar tonos de manera precisa, pero sin llegar a la octava; no obstante, puede observarse la adquisición de un lenguaje más complejo, acompañada de gritos, la asimilación paulatina de semitonos y otros esfuerzos vocales (Aponte, s.f.).

El desarrollo de la voz cantada indica el siguiente trayecto (Hernández, M. 2010, p. 3):

- Adquisición de palabras de las canciones.
- Adición del ritmo en las palabras a cantar.
- Reproducción precisa de las alturas sonoras en frases y canciones completas.

La madurez vocal no es meramente fisiológica, sino cultural, por ese motivo los datos de adquisición de la estabilidad tonal varían entre los 3 a los 5 años; pese a eso, a breves rasgos, las características generales en las edades mencionadas son:

- 3 años:
 - o Inicio de la estabilidad tonal a partir de la emisión sonora entre el Sol al Sol # (sostenido).

- 4 años:
 - Entonación precisa entre Sol a Do agudo, con posibilidad de ganar sonidos graves.
 - Integración de palabra – ritmo – tono.
 - Cantos referenciales y aceptablemente entonados.
 - Pronunciamiento de rimas.
- 5 años:
 - Entonación precisa de Do a Si, con posibilidad de Do agudo.
 - Cambio ocasional de palabras.

María Dolores Montserrat Hernández (2010, p. 3), señala las siguientes destrezas vocales en niños de 4 y 5 años de edad:

- Estabilidad tonal de una o dos frases.
- Cambio ocasional de una palabra por otra.
- Emisión de la palabra con ritmo y tono.
- Primeros borradores (cantos referenciales culturalmente en altura y ritmo).
- Canto aceptablemente entonado.

De forma resumida, los niños de 4 y 5 años pueden cantar melodías, de forma correctamente entonada, pero únicamente hasta el Do agudo (Do'); en este proceso de entonación estable, la capacidad auditiva de semitonos (Si – Do' o Mi – Fa) apenas está iniciando. Por otro lado, pueden pronunciar textos ritmados; es decir, vivencian la música enfatizando la rítmica sobre el habla; y, permiten cambios ocasionales de palabras, o hacer juegos muy medidos, y apenas eventuales, de inversión de acentos gramaticales.

Se considera, pues, que entre los 4 y 5 años, los niños poseen un parámetro vocal, musical y verbal reducido, pero fundamental en su desarrollo, porque implica destrezas básicas a desplegar; estas destrezas no se dan de forma aleatoria, por el contrario, son el resultado de una correcta estimulación sensorial y vocal, que se da desde las primeras etapas de su vida; cuando este estímulo es el adecuado, se fijan las bases convenientes en la evolución del

niño y marca diferencias importantes en el proceso de aprendizaje. Para lograr este cometido, es necesario partir de un vínculo idóneo entre los niños y sus progenitores; pues, apoyándose en lo escrito en el título sobre el proceso evolutivo emocional, puede concluirse que, al ser la voz un medio de expresión, que identifica física y emocionalmente al estudiante, un vínculo afectivo y estímulo correctos, sentarán, de forma adecuada, las habilidades vocales y musicales sobre las cuales se trabajarán en el sistema escolarizado.

1.2.2 Conceptos fundamentales de la Teoría del apego

Como se recordará, Kodály explicaba que el estudio de música debe iniciar 9 meses antes del nacimiento *de la madre*; también se recuerda que, la evolución involucra la organización hereditaria de la persona; y esto nos acerca al padre y a la madre, donde la última extiende, por el cordón umbilical, los neurotransmisores que producen, en el bebé, las mismas reacciones maternas.

También se sugería el cuidado y guía que respete el desarrollo del niño por parte de los progenitores y de los maestros; los anteriores generan un primer ambiente de desarrollo; y los últimos, conducen a niños y niñas en otro medio que es la escolaridad, es decir, como estudiantes. Estos ambientes (hogar y escuela) manifiestan resultados diversos, según la situación de estímulo, cuidado o de privación.

Se mencionó cómo, de un lenguaje egocéntrico, que afirma el Yo, la identidad del niño; también se desarrolla, de forma paulatina, un lenguaje y pensamiento socializados.

Por otro lado, en el título sobre el folclor, se señaló la importancia de las rimas y cantos propios de la cultura del medio, como básicas en el desarrollo vocal y musical del niño.

Lo dicho anteriormente nos indica la existencia de un vínculo inevitable que se evidencia desde el nacimiento; inicia con los progenitores, y, a lo largo del crecimiento, se extiende hacia miembros de otro entorno.

Este vínculo es tratado en la Teoría del Apego, la misma que fue formulada por John Bowlby. “El apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para el buen desarrollo de la personalidad” (Bebés y más, 2010). El apego corresponde a conductas instintivas, innatas, puesto que el ser humano está biológicamente programado para formar vínculos o relaciones con los demás; este proceso también se construye evolutivamente, de tal manera que se identifican 4 fases en el establecimiento del vínculo afectivo (Torres, s.f.):

- Pre – apego. Desde el nacimiento hasta los 3 meses, en el cual no muestran ningún apego particular a algún cuidador específico; pero sí reclaman con el llanto y el malestar natural atraen la atención del cuidador, a la vez que sus respuestas positivas estimulan al cuidador a permanecer para atenderlo.
- Formación del apego. En la cual se muestran preferencias para cuidadores primarios y secundarios; sucede entre las 6 semanas y los 7 meses. Si bien aceptan el cuidado de otras personas, distinguen entre los conocidos y los desconocidos y responden de manera más positiva al cuidador principal.
- Fase de apego. Entre los 7 a los 11 meses; en esta fase hay un fuerte apego y preferencia por un individuo específico. Aquí se da una ansiedad de separación y una ansiedad ante los extraños; en el primer caso protestan cuando se les separa de la figura de apego primario; y, en el segundo, muestran ansiedad con las personas desconocidas.
- Formación de relaciones recíprocas. Esta fase se da a partir de los 9 meses, en los cuales empiezan a formar fuertes lazos emocionales con otros cuidadores más allá de la figura de apego primaria (padre, hermanos mayores y abuelos).

Los vínculos emocionales no siempre son positivos, pueden representar ansiedad o temor de una persona debido a la “respuesta de su principal figura de afecto”. (Bebés y más, 2010). En este sentido, Nuria Torres (s.f.) señala los siguientes tipos de apego:

- Apego seguro: Si bien presenta angustia y molestia al separarse de sus cuidadores principales y se tranquiliza cuando regresan; mantiene la seguridad en la expectativa del retorno del cuidador principal. Por otro lado, el susto, ansiedad o molestia les hace buscar cómodamente la atención de sus cuidadores secundarios.
- Apego ambivalente: Responden a la separación con angustia intensa, sus comportamientos de apego se mezclan con expresiones de protesta, enojo y resistencia; esto se debe a la escasa disponibilidad materna, o del cuidador principal, situación que genera la intranquilidad de saber que no pueden depender de uno de ellos en el caso de necesidad. Se observan conductas de miedo al abandono, observan que el cuidador “no está disponible para el infante” (Montagud, s.f.)
- Apego evitativo: En el cual se tiende a evitar a padres o cuidadores, debido a que estos dejan de atender constantemente las señales de necesidad de protección, sea por cuidadores abusivos o negligentes. Esta inseguridad implica que esperan ser ignorados por las experiencias pasadas de abandono, desarrollando el sentimiento de confianza; no muestran preferencia entre un cuidador y un completo desconocido, e incluso evitan la búsqueda de ayuda en el futuro si son castigados por depender de un cuidador.
- Apego desorganizado: Muestran una mezcla confusa de comportamiento y lo manifiestan en la desorientación, aturdimiento o confusión, falta de seguridad y ansiedad adicional; esto se debe a las respuestas desproporcionadas, inadecuadas o incoherentes de sus cuidadores, que se manifiesta como fuente de confort y de temor al mismo tiempo; a diferencia de los tipos anteriormente mencionados, esta clase de apego no presenta un único patrón; por el contrario, se da por actos imprevisibles e impredecibles por parte de los cuidadores, que, así como deben proteger y atender, son los que los maltratan (Molina, s.f.).

Hay un momento en la vida del infante, o del niño, en que aparece una nueva figura de apego, un cuidador que no es la madre, ni el padre, ni los miembros de su familia; un cuidador que está fuera de ella; en el caso escolar, es el maestro. El maestro recibe a niños que fueron estimulados en un tipo específico de apego: y que, a su vez, lo aplican a otro tipo de relaciones, de ahí que “las relaciones profesor – niño reflejan fielmente los principios fundamentales entre un padre o madre y un hijo o hija” (Eduforics, 2018).

Silvia Bautista explica que, si bien el rol fundamental de apego infantil está en los padres, el maestro se constituye en una figura subsidiaria de apego, en tanto representa el contexto afectivo y referencial en la vida del estudiante. “Por tanto, los maestros no pueden continuar percibiéndose solo como distribuidores de conocimiento; deben igualmente verse como proveedores de cuidados, como personas con quienes los niños van a establecer un vínculo social y afectivo particular” (Bautista, 2015, p. 12). Apego subsidiario es un concepto desarrollado por el creador de la Teoría del Apego: John Bowlby, y se refiere a las personas que pueden constituirse en una fuente de seguridad y confort para el estudiante (Sierra y Moya, 2012, p. 184).

Como se señaló al inicio de este título, el apego parte de un contexto cultural, puesto que configura los papeles y reglas a los que cada miembro debe ajustarse, genera los valores, creencias y costumbres de cada núcleo familiar; y permiten su interrelación social (Molina, 2015).

Así como un apego seguro genera un desarrollo emocional óptimo en las interrelaciones sociales; los apegos evitativos, ambivalentes o desorganizados, configuran sentimientos intensos de angustia, enojo, resistencia, ansiedad entre otras; situaciones emocionales perturbadoras que se expresan en la producción vocal; como expresa Laura Neira (2009, p. 9), “la voz refleja la historia emocional, física y espiritual de la persona”; la alteración emocional, propia de apegos nocivos, reduce la capacidad de expresión vocal del individuo.

Por tal motivo, es interesante lo que Silvia Bautista (2015, p. 16 – 20) señala acerca del rol del maestro, en tanto figura subsidiaria de apego:

- Detectar el estilo de apego de cada niño: Supervisar cómo interactúan con sus compañeros, con adultos y cuál es la visión sobre sí mismos.
- Proponer y establecer las normas de clase en grupo: Configurar normas de convivencia dentro del espacio educativo (aula, patios, etc.), hábitos de trabajo y de conducta, así como el cuidado del entorno.
- Enseñar a identificar emociones y a ser personas empáticas: Ayudar a entender, expresar y controlar adecuadamente las emociones que se perciben en el aula.
- Ofrecer el conocimiento de diversas estrategias de autocontrol: Direccionar las conductas reactivas por formas adecuadas en caso de situaciones perturbadoras.
- Fomentar el diálogo en los conflictos: Estimular y guiar los enfados y frustraciones, a partir de la expresión adecuada y encaminada de los sentimientos, molestias, etc., de los alumnos.
- Promover un concepto positivo del mundo, vida y ser humano: Vivenciar aspectos como la preocupación de nuestros alumnos, estar solícitos a inquietudes, referirse positivamente a otras personas.
- Considerar a cada alumno una persona valiosa y con múltiples cualidades: Valorar características personales tanto actitudinales como académico y estimularlos para superar obstáculos y así aumentar su autoestima.
- Inculcar y fomentar la práctica de valores: Ser coherente, como maestros, con las normas de conducta que se establecen en el aula; estas no son únicamente para los alumnos, sino medios de convivencia mutua.
- Practicar el uso de diferentes habilidades sociales: Ayudar a darse cuenta de que un comportamiento puede afectarnos o afectar al alumno que comete la falta; en el caso de los alumnos de 4 y 5 años, que están en pleno lenguaje egocéntrico es necesario utilizar el modelo de su entorno inmediato como ejemplos para la reflexión de los niños.

1.3 Pedagogía Musical en el niño de 4 a 5 años

1.3.1 Método Orff-Schulwerk

El Método Orff – Schulwerk, toma el nombre de su creador, el compositor Karl Orff (1895 – 1982); constituye un intento “de dotar a la escuela primaria de ideas y material racionales para la educación musical de los niños” (García, 2010); en este método, el niño es el punto de partida, por eso debe considerarse su forma de obrar y pensar; para que desarrollen sus sentidos, y aprendan los elementos musicales desde su estado más primitivo y originario (ritmo y melodía) (García, 2010).

Tanto Rosa Sánchez Maceda (s.f), como Esther Ruiz (2011, p. 39 y 40) presentan los principios de este método que puede resumirse de la siguiente manera:

- El niño es el punto de partida, por tanto, debe respetarse su naturaleza, posibilidades y aptitudes.
- El aprendizaje implica un trabajo práctico y vivencial, en el cual no basta con conocer la música, sino vivirla y vivir con ella; debe nacer desde su experiencia; de ahí que, en su participación personal, sea como intérprete o como espectador, intervienen las destrezas sensoriales, las tareas de canto, movimiento e interpretación musical; y, a partir de esta instancia se relaciona el aprendizaje conceptual.
- Tiene una dimensión social; la participación es una actividad grupal, en la cual se estimula la práctica de ensambles, crea un clima afectivo de gran eficacia en la formación del alumno, educándolo como público; de tal manera que forma a la persona en las dimensiones, tanto de actor, como espectador.
- El maestro debe despertar la inquietud según la juventud (niñez en este caso) del alumno.

- El lenguaje es el eje fundamental en la educación estética, tanto desde su faceta expresiva como rítmica; pues debe formar una unidad con la danza, el movimiento y la experimentación sensorial, pero partiendo del uso de rimas, trabalenguas, onomatopeyas, lenguaje rítmico, cuentos, poesías, entre otros.
- Parte de una música elemental; cada componente de la música (ritmo, melodía, armonía, timbre, forma) debe introducirse desde su más simple expresión; y debe aceptarse, vivirse y estudiarse desde las actividades musicales de audición, interpretación e improvisación mediante la voz, el cuerpo y el instrumento.
- Utiliza instrumentos elementales, que parten desde el cuerpo: percusión corporal, posteriormente instrumental.
- Importancia de la composición y la improvisación: desde motivos, frases pequeñas, un acompañamiento o una danza, como medios para enriquecer la personalidad del individuo.
- Aprovecha la tradición de muchos lugares del mundo, al usar los versos, retahílas, cantos, percusiones corporales, movimientos, e instrumentos que se utilizan cotidianamente en cada pueblo.

El Orff – Schulwerk toma al cuerpo humano como el primer y principal instrumento, que expresa la música por 2 caminos:

- La voz: cuyos elementos son la palabra y la entonación.
- El ritmo: que junta tanto el movimiento como la percusión corporal.

El proceso del Método Orff – Schulwerk es la rítmica, la misma que tiene los siguientes aspectos:

- Lenguaje, cuyo elemento más simple es la palabra.
- Aspecto sensorial, que comprende movimiento – desplazamiento y la percusión corporal, por un lado; y, por otro, a la discriminación auditiva, que facilitará la entonación cantada.
- Interpretación instrumental.

- Teorización.

En el método Orff – Schulwerk, el lenguaje es “la célula generadora del ritmo e, incluso, de la música” (Ruiz, 2011, p. 38); pues introduce a la parte sensorial, debido a que sus inflexiones presentan un esquema que permite asimilar acentos, pulsos y figuraciones (El Método Orff, 2015).

La asimilación sensorial por el lenguaje implica distinguir sus inflexiones sonoras, que desembocan en el canto, por un lado; y, por otro, en actividades de movimiento y percusión corporal (Ruiz, 2011). Con respecto al canto, la simple emisión del habla, sea en rimas, nombres, frases, entre otros, permite distinguir acentos que guían la entonación aguda o grave, entre los sonidos aproximados de Sol – Mi (Ravioli, volumen V 1971); “después Sol – Mi – La; para llegar por un proceso lógico a una escala antigua” (Sánchez, s.f., p. 10); esta escala es la pentafónica o de cinco sonidos, Do – Re – Mi – Sol - La; puede verse que no posee el intervalo de 2da. Menor, que puede apreciarse en las notas Si – Do o Mi – Fa. En lo que se refiere al movimiento, el recitado de palabras, frases, refranes, entre otras, incluye acentos, que se los expresa saltando, caminando, corriendo o desplazándose, marcando, de esa forma, una actividad rítmica, que llevará a la percusión corporal, mediante el uso de pies, palmas y chasquidos (El Método Orff, 2015).

Al planificar las frases, rimas, marchas, desplazamientos, saltos, así como las melodías a interpretar, se recomienda iniciar con el ritmo de negras, “ya que lo considera un pulso más natural. Por ampliación o reducción surgen las demás” (García, I., 2010).

Con respecto a la percusión corporal, siempre se trabaja desde la percepción que facilita el lenguaje en las diversas aplicaciones poéticas; pero aplicando en 4 planos corporales, que indican tanto segmentos motrices, como componentes sonoros distintos; y son: (Ruiz, 2011, p. 39):

- Pies, mediante la marcha.
- Rodillas, al percutir las palmas en las piernas.
- Manos, expresando en forma de aplausos.
- Dedos, por medio de chasquidos.

La aplicación corporal de las inflexiones del lenguaje, tanto en la percusión como en su movimiento, generan la base para la práctica instrumental, la misma que debe ser de percusión, por su carácter más primitivo, es decir, que es la más cercana a la percusión corporal, para abrirse, paulatinamente a las flautas (García, 2010), mediante las formas más sencillas de acompañamiento, las cuales son el ostinato, el bordón y la nota pedal (Sánchez, s.f., p. 10).

Juega un papel fundamental la improvisación, que permite adentrarse en la forma musical; “es decir el sentido del equilibrio, cuadratura, metro y ritmo, frase musical” (Sánchez, s.f., p. 10).

Las formas musicales que se usan son (Sánchez, s.f., p. 10):

- A.
- A – B.
- A – B – A;
- Rondó.

Finalmente, tras esta práctica estructurada, que parte desde la asimilación corporal de la palabra, la expresión, la experimentación del movimiento, la práctica instrumental, inicia el aprendizaje teórico; es decir a la lectoescritura musical, métrica del sonido, símbolos entre otros (Ruiz, 2011, p. 39).

Este sistema, tan rico y complejo, es el que debe ajustarse en la estructuración de un programa de selección de repertorio cantado, para aplicarlo de forma interrelacionada con sus otros elementos: el lenguaje, que la concibe; el movimiento, la percusión corporal; y, la práctica instrumental si fuera posible; y, para la edad la cual que se trabaja en esta tesis de grado, introducir, con mucho cuidado la teorización, quizás como una referencia de símbolos; pues, como se puede verificar en el título referente al desarrollo humano, los 4 y 5 años son preferentemente sensoriales, antes que conceptuales o teóricos.

1.3.2 Método Kodály

Sandra Guillén (2014, p. 44), explica que el fundamento del método Kodály, cuyo nombre se debe al compositor homónimo que lo planteó, es el aprendizaje de la música por medio del folclor, también llamado “música tradicional”, y que es parte de la cultura popular; el mismo que es considerado como la lengua materna, y fuente interminable de arte, “con el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven” (Lucato, 2001, p. 3).

Alejandro Zuleta (2004), quien llevó el método Kodály a Colombia, expone los siguientes puntos del planteamiento del pedagogo húngaro:

- La música pertenece a todos, no solo a los privilegiados.
- Importancia del canto coral, por su carácter colectivo, que modela el carácter en nobleza y en disciplina; y por el estímulo que fomenta en las destrezas musicales.
- El valor del canto a capella (sin ayuda instrumental).
- Intentar el aprendizaje de la lectura musical, esto es reconocer notas y tonalidades; y, practicarlas.
- Las canciones folclóricas son la fuente de melodías y de todo elemento formal de la música y del conocimiento de los pueblos; por tanto, son consideradas como “lengua materna” y “música viva”.

Las melodías de la cultura popular (recuérdese que el folclor es parte de la cultura popular), arrullos, rondas, entre otras, abren paso al universo del quehacer musical; es decir, a sus conceptos y a los grandes compositores; en otras palabras, a la Música como disciplina; pues, al organizar el aprendizaje desde melodías populares inmediatas, a la de los grandes compositores; y, de estos al concepto, implica interiorizar, mediante la práctica, aquellas nociones y grandes temas musicales a aprender (Zuleta, 2004).

El canto popular, según el método Kodály, es el punto de partida en Educación Musical; orienta y procura la adquisición de destrezas musicales de entonación, interpretación, lectura musical, habilidades rítmicas, colocación vocal, oído interno, entre otras; y, al ser el canto una actividad colectiva, estimula y fortalece la tolerancia, el sentido de pertenencia, trabajo en equipo, la capacidad de un buen ensamble, entre otras.

Ahora bien, hay que organizar a las canciones folclóricas, rondas y juegos tradicionales según el desarrollo del niño, para aprovechar los patrones rítmicos y melódicos que ofrecen. Desde esta base, se llega de forma paulatina, a melodías y temas más complejos, pero a partir de herramientas metodológicas expresadas en el solfeo rítmico, el solfeo relativo y los signos manuales (Zuleta, 2004), técnicas que se explicarán más adelante.

Cabe indicar que, entre las competencias de la educación formal, están las instrumentales, “que se relacionan con la capacidad de pensar, de entender, de conocer, de aplicar los aprendizajes, de comunicarse, de organizarse, etc.” (López, 2015); este tipo de educación, se encarga de orientar y procurar la adquisición de destrezas específicas, por un lado; y, por otro, de orientar en valores de convivencia social y de fortalecer la identidad. Por tal motivo, la planificación didáctica Kodály, implica proyectar la siguiente secuencia propuesta por Alejandro Zuleta (2004, p. 76):

- Rondas y juegos tradicionales propios del país donde se aplica el método.
- Canciones folclóricas de la nación.
- Melodías de países vecinos
- Melodías del resto del mundo.

- Música de compositores reconocidos.

Puede observarse que la secuenciación en el método Kodály, no es una recopilación del folclor musical desde el punto de vista antropológico, ni etnomusicológico, sino desde el punto de vista educativo, con objetivos escolares, formales, que deben plantearse de forma general, en el currículo; y, ajustándose al desarrollo correspondiente a los 4 y 5 años de edad; los mismos que ya se señalaron en el título correspondiente al desarrollo humano y teoría del apego. No obstante, Zuleta (2004), inteligentemente señala que la secuenciación melódica y rítmica en Hungría, la patria de Kodály, es distinta a la que puede expresarse en otros lados del mundo, precisamente por la diversidad de la música popular existente en cada sitio del orbe; de ahí que, en el caso ecuatoriano, aplicar el método Kodály requiere recoger y secuenciar, con el objetivo educativo, los cantos de la cultura popular ecuatoriana, y adaptarlos al aprendizaje musical.

Sin embargo, la planificación didáctica de esta práctica pedagógica, significa una metodología a observar, “el método Kodaly [sic] inicia el aprendizaje del ritmo con la negra como pulso básico, seguida de su primera división (grupo de dos corcheas)” (Zuleta, 2004, p. 70), la secuencia melódica son los grados 3, 5 y 6 de la escala de Do Mayor (notas Mi, Sol y La); a esto se añaden los grados 1 y 2 formando de esta manera una escala pentafónica mayor (Do – Re – Mi – Sol – La) (Zuleta, 2004, p. 70).

Una vez interiorizada la melodía, el método Kodály utiliza 3 herramientas pedagógicas (Zuleta, 2004):

- Sílabas de solfeo rítmico: aplicación sonoro - silábica que permite distinguir y leer las diversas figuras musicales desde la perspectiva de los grupos o frases musicales y no por la sumatoria de valores.
- Sistema de solfeo relativo: que tiene varias fases; por un lado, usar el mismo nombre de un grupo de notas, de una escala específica, en diferentes tonalidades; otra forma, es usar la inicial del nombre de las notas en las figuras a leer, pero

prescindiendo del pentagrama; y otra, es el uso del grupo de notas en diferentes tonalidades sobre el pentagrama, pero sin usar la clave.

- Signos manuales: representar a los sonidos de la escala musical con un signo de la mano, dispuesto a diferente altura, según si es agudo o grave y las relaciones entre cada sonido o grado; de ahí que, también se los asocie con números, pero pronunciados “como monosílabos (Un, Dos, Tres, Cua, Cin, Seis, Sie)” (Zuleta, 2004, p. 76).

No obstante, debe recordarse que se habla de un ámbito etario, en el cual el aprendizaje es prioritariamente sensorial; esto significa, por ejemplo, que antes que identificar los grados de una escala, que puede deducirse de una canción específica, es prioritario el canto correctamente entonado, con las duraciones y tempos emitidos adecuadamente. Esto no significa desvirtuar a Kodály, sino estructurarlo en el desarrollo específico de los estudiantes.

1.3.3 Pedagogía vocal

La voz es el medio de comunicación; y, musicalmente, “el principal y más importante instrumento humano” (Ruiz, 2011, p. 84). Se la usa para hablar, gritar, argumentar y cantar; por lo tanto, la voz humana es el resultado de la adaptación social y de la evolución biológica del individuo.

En el proceso de formación vocal, intervienen, por un lado, eventos propios de la comunicación, como son la observación, imitación y la reproducción de referentes estéticos y sociales; y, por el otro, el constante crecimiento físico de la persona (Ruiz., 2011), en el cual intervienen resonadores, musculatura, presión de aire, entre otros; de esta forma, el individuo conforma su registro y carácter vocal, es decir, gana o pierde notas, adquiere potencia y configura su riqueza tímbrica.

La producción vocal, que comprende tanto la emisión como la expresión, tienen una mecánica orgánica en la que intervienen, los nervios, la capacidad respiratoria, cavidades, y la musculatura del cuerpo humano.

La respiración es el proceso natural y rítmico de inspiración y espiración de aire; en el cual intervienen tanto las cavidades nasales, bucales y pulmonares, como los músculos respiratorios principales y accesorios, es decir, la musculatura abdominal, el diafragma, y aquella que se encuentran en el cuello, el pecho y los intercostales (Lancy, 1974). La capacidad respiratoria del individuo acciona el movimiento de las cuerdas vocales, cuando entran en contacto con presión de aire; mas, este movimiento, no está determinado por la acción aérea, sino por la dinámica del nervio recurrente, o laríngeo inferior, que otorga el campo tonal o tesitura donde se desenvuelve una persona (Lancy, 1974). Por tanto, la emisión vocal depende de la acción del nervio recurrente; y, la presión o fuerza habitual de aire, determina la potencia de la voz.

Pero la fonación no es solamente emisión sonora con volumen, sino también registro y calidad tímbrica; es decir, las características de tener una voz aguda o grave; brillante, cálida, oscura, o clara, entre otras; en estos aspectos, la fonación tiene otros elementos que deben tomarse en cuenta (Bergeijk, et al. 1963):

- Constitución de las cuerdas vocales, que incide en la altura o registro de la voz; con una cuerda más voluminosa, el sonido es grave; y, con una de menor grosor, la voz es aguda.
- Medida habitual de aire, este elemento incide en la variación del timbre o calidad sonora; mientras que la capacidad de un soplo breve, corresponde un timbre brillante; la posibilidad de un aliento recio, o extenso, son propios de una voz oscura.
- Cavidades orales y nasales (boca y nariz), las mismas que forman “los resonadores acústicos que ‘modelan’ los soplos del aire provenientes de la glotis en sonidos del lenguaje” (Bergeijk, et al., 1963, p. 185).

- Se añade la dosificación del aire, junto con la musculatura facial, del cuello, los maxilares y la lengua, tal como explicaba Lancy (1974), las mismas que disponen la articulación vocal, o forma de emisión de las frases habladas y cantadas; una emisión correctamente articulada, es igual a una expresión clara en el texto y con armónicos adecuados emitidos.

Entendida la mecánica de la producción vocal, se exponen, nuevamente, las características de la voz infantil a los 4 y 5 años:

- Estabilidad tonal, o capacidad de correcta entonación, en un desarrollo aún inicial, por lo que pueden existir aproximadamente 2 tonos y medio de emisión bien determinados, sobre los cuales hay que iniciar el trabajo auditivo, para fijar, paulatinamente, las otras notas, dentro de una condición vocal específica.
- Ámbito tonal reducido, de sol a Do' (agudo), a causa de la capacidad de entonación precisa, apenas adquirida, pero con la posibilidad de amplitud vocal al Do central.
- Dificultad en la entonación de semitonos (notas Mi – Fa y Si – Do'), los mismos que recién se aseguran a partir de los 5 años, sin el peligro de desentonar o gritarlo. Por tanto, el trabajo cantado debe apuntar a la correcta afinación de la pentafonía: Do – Re – Mi – Sol – La; y el Do' (agudo) a partir de la última edad mencionada (Mola, 1979).
- Integra palabra – ritmo – tono; por lo cual debe partirse del lenguaje hablado, mediante la pronunciación de rimas, retahílas; y canciones propias de su mundo.
- Capacidad de soplo breve, que obliga ajustar el texto a la dinámica respiratoria.

La emisión vocal debe ser impostada o colocada, es decir, sana (Lancy, 1974), con una producción precisa de sus intervalos, en su movimiento, tiempo y cadencias. En el tema que ocupa a esta disertación, las canciones técnicamente recomendadas son las cercanas al mundo del niño, puesto que permiten una “expresión espontánea, imprescindible para el canto” (Sanuy, 1996, p. 61); pero, se recalca que la impostación es lo “sano”; si hay una melodía “oficialmente” infantil, que agrada a los niños, pero que obliga a gritar, perder los

tonos, agitarlos respiratoriamente, “comerse” frases por falta de aire, entre otras, no hablamos de una voz impostada, sino de una voz agredida y potencialmente enferma.

El ritmo de una canción debe ajustarse a la capacidad respiratoria del niño; esto es, evitar que el texto agite, o se corte por falta de aire (Sanuy, 1982); para lograrlo, es necesario partir de la correspondencia de los acentos gramaticales con los musicales (Ruiz, 2011); es decir, que el acento de la palabra coincida la nota más aguda de la canción, o con el tiempo fuerte de la misma. Además de los acentos, “es conveniente que las frases se basen en la cuadratura rítmica, de 8 compases” (Ruiz, 2011, p. 87).

El canto, dentro del centro escolar es tan colectivo, como heterogéneo; es decir, en una misma aula se encuentran tesituras variadas, e incluso con patologías vocales (Navarro, et al., 2012); niños con dificultades de aprendizaje, articulación, emocionales, entre otras; por lo cual se necesita un perfil muy bien constituido en el profesor, en tanto figura subsidiaria de apego, referente vocal, guía y facilitador de los estudiantes. De ahí que el maestro deba tener valores humanos de cordialidad y respeto al niño; así, como conocimientos que le lleven a considerar la anatomía, la fisiología y la psicología del niño, para afrontar las dificultades que se presenten en clase (Lancy, 1974); la sensatez para consultar a un especialista si detecta una dificultad que anteriormente no existía (Navarro, et al, 2012), las mismas que pueden percibirse en un sonido mal emitido, pero también en un movimiento, mueca o actitud anormal; y, un idealismo tal, que le haga aspirar a lo bello (Lancy, 1974).

Para los 4 y 5 años, se sugiere enseñar al niño a cuidar su aparato fonador; es decir que no grite, ni fuerce la tesitura del canto ni del habla; que no imite otras voces; que descansa en el caso de agotamiento vocal; que no vele la voz, ni que se concentre en una voz nasal; es decir, plantearse como objetivo cantar sano (Navarro, et al. 2012); esto se logra combinando los 4 puntos que sugiere Esther Ruiz (2011):

- Relajación activa; que consiste en el trabajo muscular y postural, lo cual permite sentir el cuerpo y preparar al organismo para la correcta emisión vocal.

- Respiración fluida, gimnasia respiratoria y soplo; este punto hace tomar conciencia sobre el uso del aire de forma dosificada y cómoda para prepararse a los fraseos largos.
- Articulación; la cual estimula la emisión y la pronunciación clara y relajada.
- Vocalización – entonación – emisión; para ejercitar el ataque y la redondez; y, mantener una buena entonación, pero con ejercicios muy medidos, que no agoten a los niños.

Se sugiere empezar la actividad cantada con estos ejercicios, combinados con una respiración fluida y relajada (Sanuy, 1996):

- Coordinación – disociación de movimientos, para lograr la independencia funcional del cuerpo.
- Tono muscular; aquí intervienen ejercicios de rotación de articulaciones, por un lado; y, por otro, ejercicios de tensión – reposo para estimular la conciencia del cuerpo en silencio y reposo.
- Postura corporal; en el cual se busca el equilibrio en el eje corporal, con el fin de que la garganta no se tense, ni se levante el mentón.
- Respiración: busca lograr una correcta respiración, mediante varios ejercicios que la estimulen.
- Emisión y articulación; en el cual la boca adquiere flexibilidad para lograr una clara emisión vocal y fluidez verbal.
- Resonancia: “sentir en la cabeza la vibración del sonido que producimos al cantar” (Sanuy, 1996, p. 61).

Por otro lado, Helga Lancy (1974), propone el siguiente ciclo de respiración:

- Inspiración: aspirar un breve sorbo de aire; se necesita una nariz limpia y lubricada.
- Suspensión: o retención suave del aire aspirado; no debe existir tensión muscular.
- Espiración: debe realizarse lenta y uniformemente.

- Intervalo: o descanso, en el cual se relajan los músculos respiratorios, estimulando al cuerpo a que tome otro sorbo de aire y así repetir el ciclo.

Puesto que el canto tiene la base en el habla, hay que empezar por una adecuada pronunciación y emisión de rimas, adivinanzas y otras; esto significa ejercitar la dosificación relajada del aire en cada palabra y frase, para evitar expresiones tensas, agotadoras e insufladas (Lancy, 1974). Esto debe combinarse con trabajos de soltura facial, como bostezos, por ejemplo, juegos con palabras en “a” (como banana), entre otras.

Tanto en Helga Lancy (1974), como Montse Sanuy (1996) se resumen varios reparos a algunas prácticas vocales usuales, y que es imperativo evitar para prevenir agredir y enfermar al aparato fono respiratorio:

- Excederse del registro medio del grupo; se había explicado que entre los 4 a los 5 años, hay un desarrollo que inicia desde la estabilidad tonal en Mi y Sol, con la posibilidad de ganar una correcta entonación hacia el Do’ (agudo) y al Do grave; de tal manera que se puede ganar amplitud vocal, pero siempre considerando, es decir escuchando, el día a día del crecimiento infantil; y nunca pasar los límites de dicho desarrollo vocal.
- Pretender voces voluminosas y llenas; las voces de los niños son delicadas; la capacidad de soplo y presión de aire son reducidas; y cualquier exceso en el volumen, lleva al grito y a tensiones y contracturas de los músculos respiratorios.
- Procurar la redondez y el brillo vocal haciendo cantar unas vocales sobre la apertura de otras (por ejemplo, cantar la “i” con boca de “u”); esto dificulta el proceso laringe – respiración, y contractura los maxilares y músculos faciales; de ahí que afecta a la articulación, la producción de agudos, e incluso la calidad tímbrica.
- Intentar colocar la voz en la máscara a base de emitir sonidos con la presión del aire dentro de los espacios nasales cerrados; este defecto, por el contrario, deteriora la buena resonancia y el brillo.

- Forzar el apoyo con movimientos violentos de la musculatura abdominal hacia adentro, con objetivo de “impulsar” la voz hacia adelante y ganar agudos y volumen; esto puede causar un agotamiento físico y vocal crónico, así como una emisión gritada o excesivamente fija.
- Opacar o velar la voz, para hacerla flexible y dulce; este error, agota la voz y tensiona el cuello.
- Mantener ensayos y repeticiones interminables, con el pretexto de lograr mayor calidad musical; esto se da cuando el maestro desea hacer algo extraordinario y bello, un objetivo legítimo, pero que, en esta medida, produce hastío, agotamiento vocal, e incluso frustración; hay que concienciar que se trata de una actividad educativa en el más amplio y profundo sentido de la palabra; que demanda estimular el gusto, la sensibilidad, la entonación correcta y sana.

El canto es “otra forma de desarrollo lingüístico que evoluciona en el niño a la par que su lenguaje hablado” (Navarro et al 2012, p. 375); por tanto, es una actividad natural, esto significa que el paso del habla al canto debe ser con misma naturalidad (Sanuy, 1982). No obstante, esto solo es posible cuando se comprende, por un lado, que la mecánica de la producción vocal varía con el desarrollo del individuo; y, por otro, que el uso correcto de la voz implica una comunicación sana, clara y expresiva; estas características, se logran con un buen uso de la respiración, una articulación adecuada, y una emisión correctamente entonada, mediante un trabajo consciente, por parte del maestro, en la selección de repertorio cantado.

Sintetizando los trabajos de los doctores Navarro, Pérez y Sprekelsen (2012), y el de Helga Lancy (1974), los beneficios del canto bien trabajado desde su selección son:

- Participar como lenguaje coetáneo con el hablado.
- Mejora las cualidades vocales del niño (registro, intensidad y timbre).
- Estimula la entonación y la afinación al generar la realimentación auditiva.
- Aviva la capacidad respiratoria y la dinámica laríngea.
- Aumenta la coordinación fonorespiratoria.

- Desarrolla los músculos respiratorios y fonatorios.
- Mejora la expresividad y la sensibilidad infantil.
- Activa una salud adecuada en el corazón, el metabolismo, y el estado general de defensa del organismo, ayudando a prevenir problemas de hipertensión y arterioesclerosis, debido a la organización sobre el ritmo de la presión sanguínea que provoca el acto respiratorio.
- Regula la secreción de la mucosa respiratoria, fortaleciendo el cuerpo ante los trastornos respiratorios.
- Reactiva las funciones cerebrales, de ahí que ayuda en los procesos de habla, decisión, síntesis y organización de los espacios mnemónicos; lo cual ayuda en el tratamiento clínico de problemas degenerativos de la memoria.

En la institución escolar, el canto colectivo o grupal es el elemento educativo por antonomasia (Sanuy, 1996), pues favorece la interacción social, agudiza la percepción auditiva y estimula el aprendizaje conceptual de otras áreas (Ruiz, 2011). Entonces, los objetivos del canto escolar son tanto el desarrollo de la socialización, como la adquisición de destrezas musicales, conceptuales y corporales.

Al ser el canto el elemento educativo, la canción es el recurso didáctico; el mismo que debe usarse técnicamente; es decir, acomodarse a las posibilidades de la voz infantil, y trabajarla de una manera adecuada y técnica, para “aumentar progresivamente la capacidad vocal de cada uno, y detectar “posibles problemas de emisión, audición, etc.”. (Ruiz, 2011, p. 86).

A partir de los 3 años, la canción debe agrandar y ser aceptada por el niño para evitar tensiones, que terminarán por dificultar la emisión vocal, la entonación, el ritmo y la articulación (Ruiz, 2011). No obstante, la canción también debe atender parámetros orgánicos del niño; y, para eso, debe partirse de las cantinelas espontáneas que emiten los niños, las mismas que suelen entonarse con precisión entre Mi, Sol y La, aunque hay la posibilidad de un alcance aproximado hasta la nota Do’ (agudo); por tanto, entre los 4 y 5 años, se recomienda cantar melodías agradables al gusto infantil, pero reforzando

inicialmente las notas Sol y Mi, para extender progresivamente la exigencia vocal hacia el Do' (agudo); y, luego, ampliarse paulatinamente al Do grave; pero siempre observando las capacidades vocales de los niños (Ruiz, 2011).

1.4 Exposición de criterios técnico-musicales para la selección acertada de un repertorio en la enseñanza musical de niños de 4 a 5 años de edad

Hay que anotar que, tanto una selección, como montaje, apropiados de repertorio cantado, benefician en el aprendizaje de las destrezas musicales, favorece una buena salud del organismo y una interacción social propicia; pero para que estos beneficios sean efectivos y posibles, es necesario considerar al canto como un acto educativo, y a la canción como un recurso didáctico; es decir, valorarlos como elementos que ofrecen un fundamento pedagógico, con objetivos plenamente estructurados en cuanto desarrollo de las destrezas musicales y vocales, interacción social; e, incluso, con la posibilidad de coadyuvar al aprendizaje de otras áreas.

Como en todo acto educativo, el estudiante es el punto de partida; es decir, el niño es el sujeto que aprende y, en este caso, un instrumento musical, con la capacidad de moverse rítmicamente y emitir sonidos bien definidos; por tanto, al seleccionar o armar (componer) repertorio vocal, debe considerarse y adaptarse al desarrollo del niño, a su forma de obrar y de pensar y a sus posibilidades vocales; estos son los parámetros que delimitan el aprendizaje de las destrezas y conceptos musicales correspondientes.

No obstante, si bien el estudiante es el punto de partida; la selección y montaje de repertorio tiene dos fundamentos: el folclor y el lenguaje; de ahí que, los docentes deben investigar constantemente los juegos, cantos y versos de la cultura popular y usarlas según el estadio evolutivo del grupo de niños con el cual trabaja; y así, aprovechar los patrones rítmicos y melódicos, e interiorizar nociones musicales que ofrecen dichas vivencias; para

esto, hay que iniciar desde el lenguaje hablado, y, de una manera muy cuidadosa, entrar a la fase cantada; en ese sentido, se plantea la siguiente secuencia:

- Rondas, juegos, refranes, adivinanzas, entre otros versos tradicionales y hablados del país.
- Canciones folclóricas de la nación.
- Melodías de países vecinos.
- Melodías del resto del mundo.
- Música de compositores reconocidos.

No obstante, para la edad de 4 y 5 años, el repertorio, tanto hablado como cantado, debe ser agradable y aceptado por los niños; y a esta condición, debe adjuntarse, imperiosamente, a los parámetros orgánicos, propios de su desarrollo vocal; por esta razón, debe partirse del intervalo Sol – Mi, o Sol – La, que están en la prolongación del habla y de las cantinelas espontáneas de los infantes; para luego formar la combinación Mi – Sol y LA; y, posteriormente, la nota Do' (agudo), Do (grave) y Re. Puede observarse que las melodías no deben extender de la octava (Do al Do agudo); y, al mismo tiempo, evitar los semitonos (intervalos Mi – Fa o Si – Do').

Debe tomarse en cuenta que el objetivo de este trabajo apunta a voces de 4 a 5 años; es decir, a voces blancas, que, además, se encuentran en un momento fundamental en la adquisición de destrezas vocales, musicales y psicomotrices del desarrollo infantil. A partir de esto, se insiste que uno de los objetivos de la educación musical es colocar o impostar la voz; es decir, una voz emitida sanamente. Para procurar este propósito, el maestro, tanto al seleccionar y componer repertorio vocal; y al aplicarlo didácticamente, debe trabajar:

- El canto de intervalos de forma precisa; por ese motivo, debe iniciarse desde el lenguaje hablado, a intervalos sencillos de tercera menor (Mi – Sol), con frases bien definidas en sus tonos.

- No forzar el registro ni en agudos ni en graves; no debe pasarse del Do' (agudo); y tampoco del Do grave.
- Valorar la propia voz; es decir, no imitar ni la potencia ni el timbre de otras voces.
- Articular sin tensiones, con una emisión y pronunciación cuidadas, relajadas; y al mismo tiempo, claras, sin forzar a aperturas vocales que produzcan tensión o rigidez, a título de querer sacar redondez y brillo.
- Respirar correctamente; para evitar emitir frases agitadas, o agotarse al cantar, o comerse partes por falta de aire, por problemas con su dosificación.

Debe apuntarse que el canto en el centro escolar es colectivo y heterogéneo; es decir, que en un mismo grupo se encuentran voces muy bellas, con facilidad de proyección, estudiantes con un oído muy preciso, pero también, niños con problemas auditivos, enfermedades de vías respiratorias, disfonías, dificultades de aprendizaje, de articulación, entre otras. Por tal motivo, el maestro no debe plantearse la selección del repertorio como un absoluto ideal sublimemente artístico, sino como un objetivo didáctico; esto es, debe indagar las posibilidades de registro, consultar especialistas por si detecta alguna anomalía tanto vocal, como en sus movimientos, postura, muecas al cantar, etc.; tiene que conocer sobre el desarrollo psicomotriz y vocal del niño; ser cordial y respetuoso con el estudiante; y dar reglas muy claras durante la clase; poseer un gran idealismo, como educador primeramente, y como artista complementariamente, de tal manera que convierta las estrategias pedagógicas en un acto estéticamente bello; o, dicho de otra forma, que lo artísticamente hermoso, no deje de ser conscientemente didáctico.

En tanto acto colectivo, el canto escolar debe trabajarse en ensambles de forma metódica; como se dijo anteriormente, con plena conciencia de las destrezas que se pretende enseñar; entonces, desde la perspectiva de que la canción es un recurso didáctico, debe aplicarse, no solo como mero material de expresión vocal, o solamente lúdico, sino como un componente educativo para una enseñanza concreta. Por tal motivo, el repertorio seleccionado debe ser tan sencillo que permita estimular el canto a capella (sin acompañamiento), y al mismo tiempo que facilite el movimiento, y la adquisición rítmica en general.

Estas son las bases iniciales dentro del vasto terreno de la educación musical; por lo que, si bien se habla de melodías, o porciones musicales sencillas, o incluso elementales, no deben ser despreciadas bajo ningún concepto, puesto que son el fundamento, una base extremadamente importante en la iniciación musical a nivel particular y formativo en el plano general.

1.5 Currículo

1.5.1 Concepción marxista del Estado y sus Aparatos Ideológicos

El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, cita a la Constitución cuando dice que el Estado “ejercerá la rectoría del sistema (nacional de educación)” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014, p. 1); es a partir de dicha instancia, que se han expedido los diversos currículos vigentes en el país.

En efecto, es el Estado el que ejerce la dirección de la planificación curricular en cuanto a objetivos, destrezas y evaluaciones; incluso enmarca la metodología y la didáctica; y solo, apegado a este marco, el maestro puede desarrollar sus funciones y actividades; por ejemplo, si se observa el currículo de Educación Cultural y Artística (MINEDUC, s.f.), a partir de la página 152, se aprecia que los criterios de evaluación tienen orientaciones metodológicas, elementos de perfil de salida e indicadores de evaluación, a eso se añaden las leyes actuales, que delimitan la labor docente. Por ese motivo, es necesario hacer una exposición sobre el papel del Estado y de la escuela en la sociedad; explicación, que se abordará desde la escuela marxista o materialismo histórico.

En la Teoría Marxista, Agustín Cueva cita a Marx cuando menciona que toda relación jurídica y formas de Estado, radican en las condiciones materiales de vida, cuya anatomía

“hay que buscarla en la Economía Política” (Cueva, 1987, p.8), porque son las relaciones de producción, el desarrollo del comercio y del consumo las que determinan las organizaciones familiares, clases, y por tanto un determinado orden político, “que no es más que la expresión oficial de la sociedad civil” (Cueva, 1987, p. 8), dicho de otra forma, a un tipo socioeconómico de sociedad específico le corresponde una cultura, relaciones familiares, y, en el caso que concreto de este título, un Estado que la exprese oficialmente.

La anatomía de la sociedad se expresa en el concepto *Modo de Producción*, que es la forma por la cual las personas “obtienen sus medios materiales de existencia” (Cueva, 1987, p. 9). El modo de producción tiene dos pisos: una infraestructura y una superestructura; la primera, es personificada por las fuerzas productivas y por las relaciones sociales de producción, que abarca, por un lado, la relación productiva de los hombres con la naturaleza; y, por otro, las relaciones que las personas establecen entre sí durante el proceso productivo; sobre esta infraestructura, se levanta la superestructura social, que tiene dos instancias: la jurídico-política, que comprende el Estado y el derecho, y la instancia ideológica, la misma que abarca el conjunto de ideas, imágenes y representaciones que articulan y exteriorizan públicamente a la sociedad dada. (Cueva, 1987).

Ahora bien, con respecto al Estado, Engels señala que es el representante oficial de toda la sociedad (Engels, 1966), cuyo gobierno “no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa” (Marx y Engels, 1980, p. 60). El análisis marxista aborda a la sociedad desde la perspectiva de su división en clases sociales; de ahí que, entre las funciones del Estado esté el refrenar dicha división mediante varias medidas, por ejemplo, las agrupaciones territoriales en lugar de las organizaciones familiares o dinásticas, la institución de una fuerza pública, que vincule un grupo profesional armado, sistema penitenciario e instituciones coercitivas, un sistema de impuestos, empréstitos y deudas de Estado para garantizar el sostenimiento de la fuerza pública y el progreso de la sociedad, un grupo de funcionarios o burocracia y todo el régimen jurídico correspondiente (Engels, 1996).

Se concluye que el Estado es la institución que representa a una sociedad, mediante la administración de los bienes y las relaciones productivas y sociales que se dan en la misma, pero favoreciendo a una clase en detrimento de otras, y refrenando toda pugna que pueda suceder entre ellas.

Otra de las funciones del Estado, en tanto institución administrativa, es el “renovar los medios de producción para que la producción sea posible” (Althusser, 1988, p 1), esto es, que el modo de producción sobrevive gracias a que se reproducen constantemente sus respectivas condiciones.

En el tema que atañe a este trabajo de grado, Louis Althusser (1988) señala que la reproducción biológica e histórica de la fuerza de trabajo se asegura mediante el salario; pero también debe asegurarse su calificación o competencia, para hacerla apta en el complejo proceso productivo.

La institución que garantizará la calificación antedicha es la escuela, en la cual se aprenden habilidades, que van desde lo técnico a lo científico y lo literario, a las reglas morales, cívicas y profesionales; esto es, los capacita tanto como para obreros, como para cuadros superiores, a la vez que se garantiza el respeto al orden establecido por la dominación de clase; es decir se prepara para dar o para recibir órdenes (Althusser, 1988).

Si los nivel jurídico – político e ideológico se apoyan sobre la base o matriz económica (Althusser, 1988), entonces los planes curriculares no dependen de la buena fe, ni de la preparación de los profesionales y funcionarios que intervienen en el mismo, sino de la dinámica de aquella infraestructura o base social.

Desde esta óptica, es la infraestructura (base o matriz económica) la que condiciona y determina una programación curricular específica, esta se ajusta a la dinámica de la primera, y la expresa en la organización de destrezas, competencias, la expectativa en cuanto perfil de salida de estudiantes, la asignación de presupuestos, entre otros.

Esto es necesario tener en cuenta para enmarcar correctamente el presente trabajo de grado, el mismo que se configura solo como un aporte al vasto mundo de la Educación Musical, más aún cuando el currículo actual fue hecho con una generalidad que aglutina a todas las artes y hasta elementos costumbristas, al incluir “componentes de la cultura, tales como la gastronomía, la lengua, las creencias, los valores o los símbolos” (MINIEDUC, s.f., p. 55); y cuyo objetivo no es formar artistas, aunque sí puedan atenderse los talentos o intereses para orientarlos a que realicen estudios complementarios (MINIEDUC, s.f.); esto quiere decir, que todo estudio más riguroso puede verse en otra institución escolar especializada para el efecto, como un conservatorio, colegio de arte, entre otros; pues el currículo de Educación Cultural y Artística solo pretende ofrecer oportunidades que contribuyan al logro en cuanto a la capacidad de disfrutar, apreciar y comprender los productos artísticos y culturales, “así como de expresarse a través de los recursos de los distintos lenguajes artísticos; y, sobre todo, que aprendan a vivir... y a convivir” (MINIEDUC, s.f., p. 55 y 56).

Se puede ahondar el tema en otros aspectos propios de la infraestructura, como la falta de una industria de espectáculo, la falta de masificación de actividades artísticas, los prejuicios sociales con respecto a la práctica de arte, entre otros; pero ese es un aspecto que, si bien condicionan a la superestructura, no corresponde a esta tesis. Por ahora, es suficiente concluir que el Estado ha propuesto el presente marco curricular en el cual debe desenvolverse la actividad de Educación musical dentro del régimen escolarizado regular; y en ese sentido, este trabajo no puede trascender las tareas impuestas.

Anteriormente se dijo que la Escuela es la institución que garantiza tanto la calificación de la mano de obra, como la obediencia a reglas morales, cívicas y profesionales. En los títulos anteriores, se señaló que el trabajo para la selección, composición y montaje de repertorio cantado, es un proceso riguroso y racional; no obstante, no entra con ese cuidado en la planificación curricular; eso se debe, a que el Estado no ha configurado un plan de estudios en ese sentido; y, para eso, hay una serie de razones socioeconómicas que obligan a las instancias gubernamentales a proceder de dicha forma. Ahora bien, pese a esta condición, el currículo del Nivel Inicial y el de Educación Cultural y Artística, presentan delimitaciones legales y teóricas, que pueden guiar a la rigurosidad didáctica en cuanto

selección o composición de repertorio vocal; pues, además de considerar al Estado como institución organizadora de políticas de desarrollo, señala los ámbitos de su accionar: el cuidado prenatal, el marco del Buen Vivir, la Interculturalidad y la Plurinacionalidad. Eso puede apreciarse al considerar fuentes teóricas, objetivos, leyes, entre otras, que se desglosan en el siguiente título.

1.4.2 Análisis del macrocurrículo para el nivel inicial dictaminado por el Ministerio de Educación del Ecuador.

La propuesta para este trabajo de grado se realiza conforme a los lineamientos del Currículo de Educación Inicial, debido a que la canción, en tanto recurso didáctico, es un procedimiento educativo que deben usar todos los educadores en general; es decir, no es exclusivo del maestro de Educación Cultural y Artística. Entre las aspiraciones educativas de esta tesis está la interdisciplinariedad; por un lado, se plantea el desarrollo psicomotriz y emocional y la construcción de las temáticas propuestas por el currículo de Educación Inicial; pero también, puntos estrictamente musicales como el desarrollo vocal, los recursos que brinda el folclor, el lenguaje estructurado rítmicamente, la pentafonía, entre otros; finalmente, constan elementos teóricos que debe conocer todo maestro de Educación Cultural y Artística, pues, “el profesor de música antes deberá ser educador” (Sanuy, 1996, p. 59); es decir, es necesario tener en cuenta los parámetros pedagógicos, psicológicos y legales, antes que una sublimación estética del arte por el arte, actividad, esta última, que se apunta, como una construcción muy racional y técnica.

El actual Currículo de Educación Inicial, fue refrendado por el Acuerdo Ministerial 0042-14, durante el ministerio del señor economista Augusto Xavier Espinosa Andrade, el 11 de marzo de 2014, cartera que la ejerció durante el gobierno del señor economista Rafael Vicente Correa Delgado (MINIEDUC, 2014).

Puede observarse que esta planificación (MINIEDUC, 2014) está delimitada por los siguientes cuerpos legales y administrativos:

- La Constitución de la República del Ecuador.
- El Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017.
- La Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia.
- La Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- Código de la Niñez y Adolescencia.

Dichos documentos explican que el Estado es la institución que organiza a la sociedad ecuatoriana, mediante políticas de desarrollo, las mismas que deben aplicarse desde el cuidado prenatal, en el marco del Buen Vivir, la Interculturalidad y la Plurinacionalidad. En este sentido, la educación es tanto un derecho, como un servicio, que debe respetarse y garantizarse, considerando la diversidad cultural, en las que se incluyen las lenguas y los respectivos espacios o ámbitos humanos que comprenden el Ecuador, en sus vivencias, costumbres, manifestaciones, entre otras.

En tanto institución organizadora y gestora de la sociedad, el Estado ecuatoriano es el que debe garantizar el acceso a la educación inicial, mediante políticas, programas, conceptos y proyectos de desarrollo, para orientar el servicio educativo; una de las medidas estatales es la formulación del Currículo Nacional, del cual se encarga el Ministerio de Educación.

Las fuentes del Currículo inicial es el referente Volemos Alto: Claves para cambiar el mundo de 2002; y el programa Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC); en estos contextos, se intenta organizar a la educación infantil con los siguientes parámetros:

- Autonomía curricular; creando una heterogeneidad de aprendizajes propuestos.
- No detalla particularidades de las etapas de desarrollo.

- Procura el desarrollo de las lenguas, saberes y conocimientos ancestrales, apelando a la memoria colectiva, para fortalecer la identidad cultural, autoestima y autonomía.

En este sentido, el Currículo de Educación Inicial, establece objetivos, destrezas, ámbitos y un perfil de salida, de forma centralizada, cuyos principios son:

- Fortalecer la identidad, la autoestima y la autonomía en el contexto de la interculturalidad.
- Establecer criterios de calidad y equidad en las oportunidades de aprendizaje.
- Organizar el diseño curricular en torno al desarrollo infantil etario, aunque se permite la flexibilidad según el ritmo de aprendizaje.
- Procurar la corresponsabilidad familiar y de la comunidad, puesto que la primera es la principal responsable en la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años.
- Dividir a la educación inicial en dos subniveles, con objetivos y ámbitos permanentes, pero con destrezas distintas: Subnivel 1, que comprende a infantes y de 0 a 3 años; y Subnivel 2, con niños de 3 a 5 años.

Entre las páginas 14 a la 16 del currículo (MINIEDUC, 2014), se exponen las bases teóricas del pensum para educación infantil; y se sintetizan en los siguientes conceptos:

- Desarrollo.
- Estructura cerebral y sistema nervioso.
- Ambiente y entorno.
- Proceso de enseñanza – aprendizaje.

El desarrollo es el proceso de cambios continuos, secuenciados, ordenados y permanentes, que ocurre en los seres humanos desde su concepción hasta su fallecimiento; y, que dependen de factores tanto internos o biológicos, como externos o sociales, económicos y

culturales. Estos cambios garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición de funciones como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos y la creatividad.

Los ámbitos de desarrollo infantil se potencian e inciden en la vida del sujeto, cuando el Estado y la sociedad garantizan derechos, oportunidades y experiencias positivas en el entorno infantil, durante los primeros años de vida; y, hacen referencia a esferas de trabajo bien determinadas, sobre las cuales trabajar en el proceso educativo.

Para entender los factores internos o biológicos del desarrollo humano, el currículo hace referencia a la estructura cerebral y del sistema nervioso. Pues en el funcionamiento del cerebro, se encuentran las bases del aprendizaje, la identidad y la socialización; este funcionamiento, que lleva a cabo el sistema nervioso, es “neuroplástico”, es decir, puede remodelar los contactos neuronales y la eficiencia de sus conexiones, para generar una modificación, gracias a que en el proceso de contacto de las redes neuronales, hay momentos de mayor susceptibilidad a los efectos del medioambiente y la experiencia; es decir, se presentan reacciones a las interacciones sociales y a los objetos; en las etapas tempranas de la vida, las reacciones y remodelaciones neuronales influyen en la construcción de la identidad, la estructura y el funcionamiento del cerebro.

Con respecto a los factores externos, que inciden en el desarrollo humano, el currículo recoge los aportes de varios pedagogos con relación al ambiente o entorno del estudiante. El entorno sociocultural determina al ser humano, puesto que genera informaciones y herramientas para responder a las interacciones sociales; de esta forma, se fundan experiencias de aprendizaje, que nacen desde los primeros años y que configura el desarrollo infantil, que incidirá a lo largo de la vida del individuo; en estas interacciones, adultos, sean padres, familiares cercanos, docentes, o los pares del niño, se constituyen en mediadores del desarrollo.

Partiendo de esto, es necesario generar un ambiente adecuado, es decir un entorno que permita un aprendizaje significativo. Pero, ¿qué es el aprendizaje?, ¿en qué consiste su proceso? En el desarrollo cognitivo de los niños, que permite utilizar los instrumentos de

la cultura, a través de la participación guiada en la actividad social, con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión. Es decir, las interacciones sociales deben ser intencionadas, positivas y sistemáticas; de esta forma, se facilita la mediación pedagógica; y, el ambiente, se constituye en un referente que estimula la construcción de conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral con indicios de calidad.

Entonces, para lograr aprendizajes significativos, el docente debe familiarizarse con la historia personal, intereses y necesidades de los niños; así, como respetar y valorar la diversidad cultural, la lengua y los saberes ancestrales; de esta manera, el estudiante puede interiorizar o internalizar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con experiencias anteriores; y con intereses y necesidades, que den sentido al aprendizaje; pues las actividades históricas y culturales de la comunidad en la que el niño se desenvuelve, se constituyen en las raíces de las destrezas e inclinaciones propias de su aprendizaje.

El maestro debe ser competente y comprometido, puesto que es el que debe gestionar un ambiente de aprendizaje seguro, acogedor y estimulante, con el currículo y las garantías que proporciona el Estado, en el ámbito cultural en el que se desenvuelve el niño; y, en permanente inclusión y contacto de la familia y a la comunidad, puesto que son corresponsables de su desarrollo.

A partir de la página 16 (MINIEDUC, 2014), se da el punto relacionado con el enfoque del plan de estudios. El Currículo de Educación Inicial, entiende al niño como un ser bio – psico – social y cultural, único e irrepetible en su identidad, con características y ritmos de aprendizaje bien definidos; pero, además, como el actor central del proceso educativo; de ahí que deba partirse de sus necesidades, potencialidades e intereses; es decir, deben valorarse los deseos, sentimientos, derechos y expectativas de los niños, así como sus características de desarrollo, edad, personalidad, ritmos y estilos de aprender, su contexto cultural y su lengua, y atender la diversidad en todas sus manifestaciones. De esta forma se adquieren criterios de inclusión e igualdad de oportunidades y de las condiciones de

básicas de bienestar del niño, tales como alimentación, afecto, vestido, protección, salud, entre otras, cuya satisfacción se evidencian en actitudes de alegría, vitalidad, relajamiento, espontaneidad, autoestima positiva, seguridad e interrelaciones significativas con los demás y su entorno; es decir, se procura un desarrollo armónico en el niño, y sus procesos de aprendizaje.

Desde el punto de vista del ritmo del aprendizaje, valorar la diversidad significa estimar la flexibilidad en la planificación, y organización de destrezas propuestas en los diferentes ámbitos; por tal motivo, el currículo no incluye una carga horaria definida, y permite que el docente proponga estrategias metodológicas interactivas y recreativas según las características de los niños y del contexto institucional.

No obstante, el currículo aspira a no ser una práctica pedagógica escolar, algo sin sentido, pues al centralizar el currículo, formar un pensum nacional y establecer objetivos claros, y destrezas específicas, se habla, precisamente, de una actividad pedagógica de ese tenor; puede aspirar la flexibilidad en la aplicación del plan, por la diversidad cultural, de salubridad, económica, de desarrollo; pero eso no quita su característica escolarizada.

La formación del niño debe ser integral; esto es, debe desarrollarse especificando sus partes actitudinal, cognitiva y psicomotriz; de esta manera, se construyen principios, valores y habilidades que les permitirán desenvolverse como verdaderos seres humanos y configurar el desarrollo de su personalidad, identidad y confianza.

El enfoque del currículo insiste en la familia como primera institución educativa, plantea la necesidad de que los padres participen y colaboren en el proceso educativo, y apoyen la gestión escolar que se lleva a cabo en los centros de educación inicial.

A partir de la página 17, inicia el capítulo sobre la estructura curricular, en la cual se demanda coherencia, flexibilidad, equilibrio, secuencialidad y claridad. Se plantea que fines, objetivos, ideas y concepciones de la educación inicial guarden correspondencia

entre sí, y se adapten a los contextos nacionales, en la organización del currículo. Sin embargo, el planteamiento fundamental, es considerar al niño como actor de su propio proceso de aprendizaje; por tal motivo, los conocimientos, contenidos y niveles de dificultad deben adaptarse al desarrollo y ritmo de aprendizaje del párvulo, mediante la integración de su sentir, pensar y actuar con los conocimientos curriculares.

Tras estos principios, se detallan los elementos organizadores del diseño curricular; en estos se exponen, el perfil de salida, objetivos, ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje, orientaciones metodológicas para el proceso de evaluación y las destrezas correspondientes.

El currículo aclara que, pese a su organización rigurosa y técnica, este nivel no es obligatorio; y, por tanto, no es un prerrequisito para el ingreso al 1er. Grado de Educación General Básica; no obstante, se estructura en dos subniveles, de los cuales, el segundo es el correspondiente a este trabajo de grado, puesto que comprende las edades de 3 a 5 años de edad.

Hay tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la Educación Inicial, y, de estos, se desprenden los correspondientes ámbitos, tal como se señala en la tabla de la página siguiente:

Tabla 1

Ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje

EJES DE DESARROLLO	ÁMBITOS CORRESPONDIENTES AL NIVEL INICIAL 2 POR CADA EJE.
Desarrollo personal y social.	Identidad y autonomía. Convivencia.
Descubrimiento natural y cultural.	Relaciones lógico – matemáticas. Relaciones con el medio natural y cultural.
Expresión y comunicación	Expresión corporal y motricidad Expresión artística Comprensión y expresión del lenguaje

Nota. Recuperado de MINIEDUC. 2014, p. 19.

No obstante, esta organización de ejes de desarrollo y aprendizaje con sus respectivos ámbitos, no obedecen a una formación segmentada, sino a la necesidad de tener clara la congruencia en estos aspectos.

El eje de desarrollo personal y social, hace referencia al proceso de construcción de la identidad del niño, a partir del descubrimiento de las características propias y su diferenciación con respecto a otras personas, para acrecentar la autoestima, la autonomía e identidad como ser humano y como parte importante de una familia, de la comunidad y del país; y, en este contexto, estimular de interacciones positivas, seguras y estables, pero siempre respetando el proceso de adaptación y socialización propios de la edad del niño.

Con respecto al medio natural y cultural, se busca propiciar la interacción con los elementos del entorno infantil, y así estimular el descubrimiento, la indagación y la

vivencia de saberes ancestrales, la observación de características y relaciones del mundo exterior que rodea al párvulo.

Finalmente, el eje correspondiente a la expresión y comunicación, hace referencia a la educación en lo concerniente a la capacidad comunicativa y expresiva del niño, por medio de diversas lenguas, lenguajes y las actividades motrices, para exteriorizar sus posibilidades, necesidades, y vivencias; y, así procurar una relación e interacción positiva con otras personas, desde el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo.

Pese a que el nivel de educación inicial no es obligatorio, se diseña que, al concluir el mismo, el niño o niña deba considerarse como persona, independiente de otras, con características propias; y con un nivel de confianza óptimo y creciente en sí mismo; y a la vez, capaz de convivir y relacionarse de forma respetuosa y solidaria con su entorno natural, social y cultural; de igual forma, que pueda aplicar nociones temporo espaciales, mediante la habilidad motriz gruesa y fina, y acercarse a la exploración para potenciar los aspectos del pensamiento lógico, mediante el uso de comparaciones y de la observación de nociones básicas de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color, que permitirán posteriormente describir el y entender el objeto estudiado.

Los ámbitos de desarrollo y aprendizaje también se dirigen hacia el estímulo de que el estudiante pueda expresarse de manera comprensible, a la capacidad de disfrute de las diferentes manifestaciones artísticas, como medio de expresión de emociones, ideas y aprendizajes; y, a la asociación del movimiento, como medio de expresión y elemento integrador de pensamiento, lenguaje y emociones, donde actúa la coordinación, disociación de movimientos, equilibrio, relajación, respiración, concienciación del esquema corporal, lateralidad y orientación en el espacio.

Puede observarse que estos ámbitos no son aplicables de forma segmentada; como se comentó anteriormente, el Currículo de Educación Inicial los fracciona en una función descriptiva, antes que didáctica; de ahí que su destino implique, necesariamente, la interdisciplinariedad. Un ejemplo de eso puede observarse en la destreza correspondiente

al ámbito de identidad y autonomía, que expresa: “Comunicar algunos datos de su identidad como: nombres completos, edad, nombres de familiares cercanos, lugar dónde vive” (MINIEDUC, 2014, p. 33), si bien está en la esfera correspondiente a la identificación con el yo, cubre perfectamente la de comprensión y expresión del lenguaje; se aprecia, pues, la posibilidad de la interdisciplinariedad; esto se manifiesta en cada una de las destrezas que se presentan a lo largo del currículo.

Se propone una metodología organizada en torno al juego trabajo y a la organización de experiencias de aprendizaje; esto es, buscar que los niños se involucren en varias oportunidades de aprendizaje mediante el juego; para lograr, además, la interacción con el entorno social del aula, el familiar, natural y cultural.

La metodología de juego trabajo, hace referencia a la organización de espacios o ambientes de aprendizaje, o rincones en los cuales se hacen varias actividades, que parten desde el juego y lograr un aprendizaje espontáneo. Estos rincones deben ser ofertados por el docente, no solo como actividad, también como vivencia con sus respectivos materiales; y deben ser organizados en sus 4 dimensiones: física, funcional, relacional y temporal. Es necesario que el docente se plantee como observador, escenógrafo y como un jugador; es decir, debe interactuar, dirigir, redirigir, estimular al juego, procurar el ambiente respectivo desde su planificación, y, al mismo tiempo, mantener una presencia distante que le permita advertir comportamientos inadecuados, anomalías y también avances; de esta forma se favorece el desarrollo del lenguaje, la expresión, el pensamiento, las relaciones con sus semejantes, entre otras; no obstante, “se recomienda que para los niños mayores de dos años, el docente evite liderar el juego en los rincones, únicamente cuando sea necesario y por un mínimo tiempo” (MINIEDUC, 2014, p. 43).

Ahora bien, la metodología de juego trabajo tiene cuatro momentos:

- Planificación; en el cual se escoge el rincón, es un primer momento de interacción, selección grupal y participación.

- Desarrollo; o puesta en acción del juego planificado; puede implicar la rotación de varios ambientes; el maestro interactúa con los grupos según la necesidad e intencionalidad de los estudiantes.
- Orden; se refiere a la organización de cada rincón por parte de los niños una vez terminada la actividad
- Socialización; que consiste en un momento de evaluación, en el cual se expresan las vivencias, su gusto, dificultades, aprendizajes y apreciación de otras producciones realizadas por sus compañeros.

Con respecto a las experiencias de aprendizaje, son el “conjunto de vivencias y actividades desafiantes, intencionalmente diseñadas por el docente... teniendo como propósito promover el desarrollo de las destrezas que se plantean” (MINIEDUC, 2014, p. 44). El objetivo de estas actividades es promover la indagación, la experimentación y la capacidad del pensamiento lógico, a partir de varias vivencias y experiencias que se plantean. Para cumplir con este objetivo se necesita un entorno organizado para el aprendizaje, en el cual el docente sea mediador y observador de habilidades y capacidades del niño, para establecer desafíos en diversas actividades.

La experiencia de aprendizaje debe procurar que todos los niños participen; pero, al mismo tiempo, según su propio ritmo de aprendizaje y en una coyuntura cultural y contextual que permitan la interacción entre niños y de estos con los adultos, así como un aprendizaje y una expresión eficientes y con iniciativa, a partir de experiencias enriquecedoras, propias del medio social en la que se encuentren.

Para esto es necesario planificar varias actividades desafiantes que motiven a la exploración, la reflexión y la inferencia de conclusiones; también seleccionar el punto de partida, tales como un juego que acerque al tema y despertar el interés específico.

El momento de la experiencia de aprendizaje tiene 3 momentos:

- Inicio; en el cual se plantea el tema a trabajar mediante juegos, diálogos, y ubicación de objetivos.
- Desarrollo; que consiste a las acciones propiamente dichas; aquí el docente es un mediador que invita a indagar, brinda el material y organiza cada ambiente.
- Cierre; en este momento, se recuerda la vivencia, qué parte fue fácil, qué aprendieron y descubrieron, así como la retroalimentación y la transmisión a familias, el centro infantil o a sus pares dentro del aula.

El rol del docente es de “mediador del desarrollo y aprendizaje que le permita potenciar las capacidades de los niños” (MINIEDUC, 2014, p. 47), esta mediación se ejerce por medio del diálogo, serio y respetuoso, en el cual el maestro muestre el interés por saber y entender lo que los niños piensan y sienten (MINIEDUC, 2014). Este diálogo se guía mediante preguntas abiertas sobre lo que hacen; comentarios que inviten a realizar nuevas actividades o nuevos usos de los materiales disponibles; preguntas o conversaciones que estimulen a enriquecer el diálogo o a modelarlo, y no a que se limiten a un Sí o un No; comentarios positivos y constructivos, que animen a mejorar el trabajo hecho y que recalquen el logro realizado y evitar los de poca retroalimentación; crear situaciones que permitan la exposición del niño sobre su trabajo; establecer límites, reglas y compromisos por medio del diálogo antes que una mera actitud directiva o represiva.

También debe atenderse a la diversidad con respecto al ritmo de aprendizaje y de las culturas, etnias y lenguas; por eso, el docente debe observar las necesidades y características específicas de cada niño, para proceder a las adaptaciones curriculares correspondientes.

Es necesario que el docente mantenga una comunicación fluida y coordinada con la familia del niño, para lograr un desarrollo y aprendizaje efectivo, desde la perspectiva del trabajo aunado; aquí, el docente debe estar abierto a comentarios, dudas y preguntas de los padres, a la vez de comunicar las observaciones hechas sobre el estudiante de forma inmediata y oportuna; para, de esa forma, orientar a las familias para que procuren un ambiente apropiado, que permita mantener interacciones positivas y estimulantes; gestionar la

participación, el compromiso y la sensibilización de padres, familiares o adultos a cargo de los párvulos; finalmente, preparar tareas para los progenitores, con temas variados, de interés y actualidad, reuniones individuales; y, actividades institucionales, donde coincidan familias, profesionales y niños.

Hay que tener consciencia del ritmo de aprendizaje de los niños, pues no son actividades en contenidos lo que se evalúan, sino destrezas que dependen de la madurez emocional, el estímulo psicomotriz, entre otros.

Se distinguen tres tipos de evaluación:

- Inicial o diagnóstica; en la cual se valora el contexto social, familiar, el estado de salud, de desarrollo, capacidades, aptitudes del niño conforme a la edad, intereses, experiencias y saberes previos.
- De proceso; esta evalúa precisamente el transcurso del momento educativo, es un acto continuo y permanente que entrega datos sobre logros, desempeño, actitudes, ritmos de desarrollo y aprendizaje, entre otras.
- Final; se entrega a la finalización del quimestre, contiene la “información sistemática sobre los avances de los niños a lo largo del período y verificar el logro de determinadas destrezas” (MINIEDUC, 2014, p. 56); esto es una síntesis o catálogo de las evaluaciones anteriores, más un análisis descriptivo del desarrollo, aprendizaje, actitud y participación de cada párvulo y que se entrega a los representantes en el período señalado, con el objetivo de reforzar logros y conductas adecuadas y orientar actividades y procesos para mejorar en el caso que corresponda.

Las técnicas de evaluación parten de la entrevista, la observación y el diálogo; consisten en el momento y el sujeto a evaluar; así, la primera involucra a los adultos responsables que estén a cargo del niño; la segunda, durante el transcurso del año, pero de forma espontánea y planificada, para observar conductas, destrezas, habilidades; o, en el momento de la

rutina didáctica que se planificó, para evaluar el momento preciso de trabajo (hora de clase, proyecto, entre otras).

Los instrumentos para la evaluación son:

- Ficha de matrícula.
- Ficha de entrevista.
- Anecdotario.
- Lista de cotejo.
- Escala de estimación o tabla cualitativa de destrezas.
- Portafolio.
- Autoevaluación.
- Informe formal cualitativo.
- Informe formal descriptivo.

Estos instrumentos contienen datos personales, antecedentes familiares, educativos y previos como durante el embarazo y el nacimiento, destrezas de control biológico, datos de salud entre otras; también los datos cotidianos que pueden observarse o extraerse del niño conforme a la escuela y al entorno familiar, compromiso, temores, el contexto cultural y social; las actividades individuales, actitudes, gestos; avance o estancamiento con respecto a los ejes de desarrollo que se plantean; el proceso, logros, esfuerzos, reflexiones, destrezas artísticas; pero también, su percepción con respecto al tiempo de clase, sus gustos, empatía con el maestro, y con sus pares, o con relación a la materia, y otras.

Finalmente se toma en cuenta el proceso de evaluación, que permite conocer el nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños, con el objetivo de tomar alternativas y decisiones oportunas para el mejoramiento de las destrezas y del trabajo del docente. La evaluación en el ciclo inicial no busca el aprobar o desaprobar, sino para valorar los potenciales, reforzar la autoestima, humanidad y un desarrollo social óptimo, y detectar dificultades en el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

De este análisis, se extraen 7 puntos en los cuales hay concordancia con lo descrito anteriormente, y pueden guiar al maestro.

1. La canción es un recurso didáctico; desde este punto de vista hay que atender a parámetros técnicos y estéticos, pero enmarcados en la planificación curricular para un resultado conveniente.
2. El estudiante es el punto de partida; por tanto, debe atenderse a lo que expresa el currículo: su entorno cultural, la diversidad en el ritmo de aprendizaje y desarrollo, a nivel motriz, las posibilidades vocales, entre otros; pero también vincula el respeto a la identidad, autoestima y autonomía del alumno; por ejemplo, exigir repertorio con un rango vocal fuera del planteado, no detener los gritos, o descuidar la entonación correcta. vincula un maltrato vocal, agotamiento y desidia, que terminan por enfermar, hacer una voz poco agradable y eliminaría toda gana por cantar.
3. El folclor es uno de los fundamentos; esto concuerda con el contexto intercultural que debe atender el maestro, los saberes y conocimientos ancestrales, la memoria colectiva, tradiciones, y más.
4. Otro fundamento es el lenguaje; si bien, más instrumental, al partir del folclor, se apela a las rondas, juegos, refranes, adivinanzas, cuentos, versos tradicionales, tal como demanda el currículo, para luego pasar, en ese mismo tenor, a cantos populares de la nación, melodías de países vecinos, del resto del mundo y si es posible vocalmente a la de compositores reconocidos.
5. La correcta articulación y respiración al momento de recitar un texto, o cantar una melodía, hacen referencia el eje de expresión y comunicación, dentro del cual entre al ámbito de expresión artística, corporal y de lenguaje; de tal manera que el cuidado de selección con melodías sencillas, versos cortos, que guíen a una pronunciación óptima estimulan los aspectos señalados y conducen a una buena educabilidad en ese sentido.
6. Con respecto al ámbito de la convivencia; se recuerda que el canto en esta edad es colectivo, y por tanto heterogéneo; esto refuerza el principio de valorar el desarrollo de cada niño, para adaptarlo en el grupo y lograr las destrezas de buena

entonación, pronunciación adecuada, fluidez vocal; y, en consecuencia, belleza al cantar.

7. El maestro es un guía, mediador y una figura subsidiaria de apego; esto significa no solo un maestro cariñoso y bonachón, sino a una persona que puede combinar el rigor pedagógico curricular con el técnico vocal y con el sostenimiento emocional; es decir, un adulto responsable con objetivos y técnicas de aprendizaje bien planificados, respetuoso de la independencia de cada niño y que ejerce un liderazgo positivo, cuyo fin supremo se plantee en el desarrollo adecuado del niño.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Criterios Metodológicos

2.1.1 Enfoque

En este trabajo se aplicó un enfoque cualitativo; es decir, se incorporaron conceptos filosóficos, antropológicos, estéticos, psicológicos, pedagógico musicales, sociológicos y curriculares, los mismos que se usaron para analizar, por un lado, el comportamiento de profesionales en educación, especialmente musical, con respecto al montaje y selección de repertorio cantado con niños de 4 y 5 años; y, por otro lado, delimitaron la propuesta del cancionero que se presenta en esta tesis; pues, tal como indica Fideas Arias, en este tipo de enfoque se identifican categorías o grupos conceptuales relevantes para la investigación, “con la finalidad de comprender, interpretar, reconstruir y reflexionar acerca de las experiencias e historias de los informantes” (Arias, 2012, p. 137).

2.1.2 Método

Esta disertación de grado usó el método hermenéutico, puesto que analizó el tema, a partir de la valoración de conceptos y categorías, para cotejarlas con los resultados pertinentes de la muestra, cuyo análisis se apreciará más adelante; los conceptos utilizados permitieron

guiar la propuesta, entender el comportamiento de la población; y evidenciar la razón o no de los principios indicados.

2.1.3 Diseño de investigación.

Se aplicó un diseño de fuente mixta, puesto que fue necesario servirse de una fase documental y otra de campo. Puede observarse, que la tesis indaga acerca de los conocimientos del maestro parvulario, tanto de educación musical, como de educación regular, con respecto al uso y montaje de canciones; una vez diagnosticado y analizado dicho proceder, se presenta la propuesta, apoyándose en las directrices que ofrece la recopilación documental; por tanto, reúne un marco teórico que parte desde la filosofía y avanza hasta el análisis sociológico y pedagógico del currículo. Solo reflexionando pedagógicamente sobre la necesidad pedagógica del folclor, y la construcción técnica de la belleza, y del papel del maestro en cuanto observador y estimulante del desarrollo infantil, se puede plantear una propuesta de cancionero y aplicación metodológica para niños de 4 y 5 años.

2.1.4 Nivel y tipo de investigación

Este trabajo de grado tiene un nivel descriptivo, de tipo proyectivo; parafraseando a Hurtado (2010), la tesis parte de un diagnóstico inicial de las investigaciones, para diseñar un plan de acción o propuesta de aplicación.

Como se mencionó anteriormente, la tesis que se plantea, contiene un diagnóstico que evidencia el comportamiento habitual de la población docente, con respecto a la selección y montaje repertorio cantado para niños de 4 y 5 años; junto a esto, se propone un marco teórico para exponer una opción con respecto a dicho tema; es decir, se diseña, y presenta,

un plan de acción, o proyecto, a partir de criterios teóricos bien determinados en este trabajo.

2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

Se utilizarán 3 técnicas con sus respectivos instrumentos:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de investigación

Técnica de investigación	Instrumento de investigación
Encuesta	Cuestionario
Entrevista	Guía de entrevista
Revisión documental	Ficha de recolección de datos

Mediante la encuesta, se busca auscultar el comportamiento de la población docente; aunque no es un diálogo como la entrevista, sí tiene un sistema de preguntas, que se usa ante la imposibilidad de una percepción directa por parte del investigador, sea porque el evento ocurrió ante otros individuos, o porque pertenece a la “experiencia interior de otra persona” (Hurtado, 2010, p. 875). Vislumbrar este proceder, permitirá plantear la propuesta respectiva en esta tesis.

Para la entrevista, se recurrió a dos especialistas, con el objetivo de detallar y confirmar el cuidado y el tratamiento que debe tenerse al seleccionar, componer y trabajar repertorio con niños de 4 a 5 años; estos datos, son confirmatorios de varios principios que se explicaron en el marco teórico.

Esto quiere decir que, previamente, se construyó un punto de partida teórico, el mismo que abarca la filosofía, la estética, la antropología, la psicología del desarrollo, la pedagogía

musical, la sociología y la pedagogía general; aspectos que constan en la revisión documental.

2.2.1 Técnica de análisis de resultados.

Con respecto a este ítem, aplicó el análisis de datos y el registro e respuestas; de esta forma, se elaboraron y organizaron las conclusiones respectivas. Tanto el análisis de datos, como el registro de respuestas, fueron comparados con el sumario conceptual extraído del marco teórico; y, así se generó una base a la propuesta del cancionero que se muestra en el capítulo respectivo.

2.3 Análisis de Resultado

2.3.1 Análisis de la encuesta

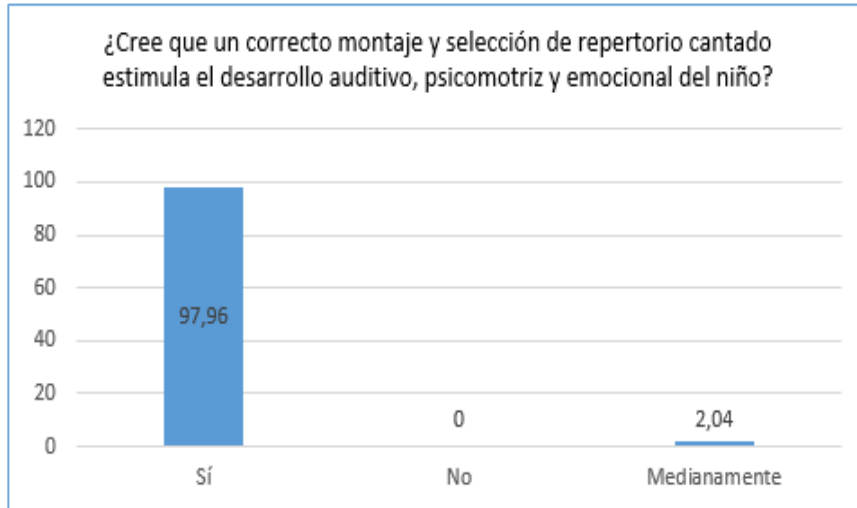
En esta encuesta, aplicada con el sistema Google Drive, participaron 49 personas, que han ejercido su trabajo durante el último lustro, como profesores de niños de 4 y 5 años de edad, tanto maestros de música, como de áreas regulares. El objetivo de esta encuesta fue diagnosticar el conocimiento y metodología de trabajo de los docentes, al emplear canciones infantiles en el marco de la edad mencionada; se aprecian los siguientes resultados:

Pregunta 1:

¿Cree que un correcto montaje y selección de repertorio cantado estimula el desarrollo auditivo, psicomotriz y emocional del niño?

Tabla 3

Montaje y selección de repertorio cantado, como estímulo del desarrollo infantil



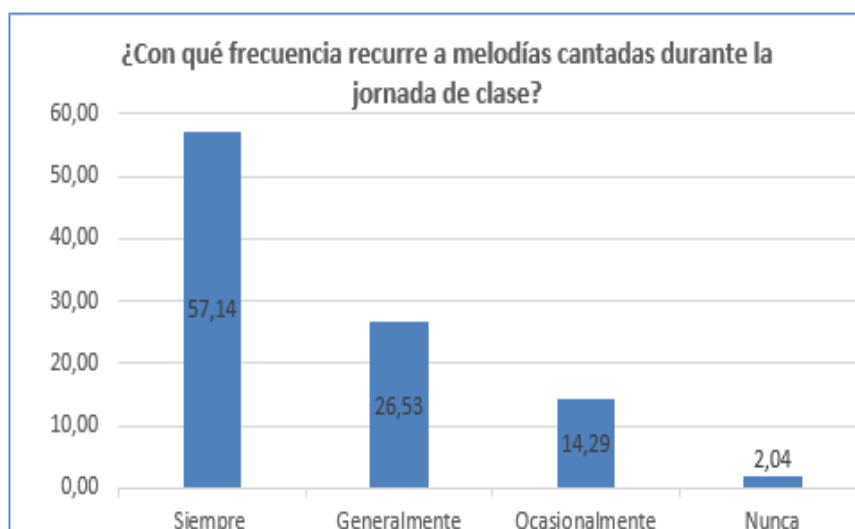
Se observa que el 97,96 % de la muestra respondió afirmativamente; y el 2,04 % considera que el estímulo del desarrollo auditivo, psicomotriz y emocionalmente lo hace, pero medianamente.

Pregunta 2:

¿Con qué frecuencia recurre a las melodías cantadas durante la jornada de clase?

Tabla 4

Frecuencia en el uso de melodías cantadas durante la jornada de clase



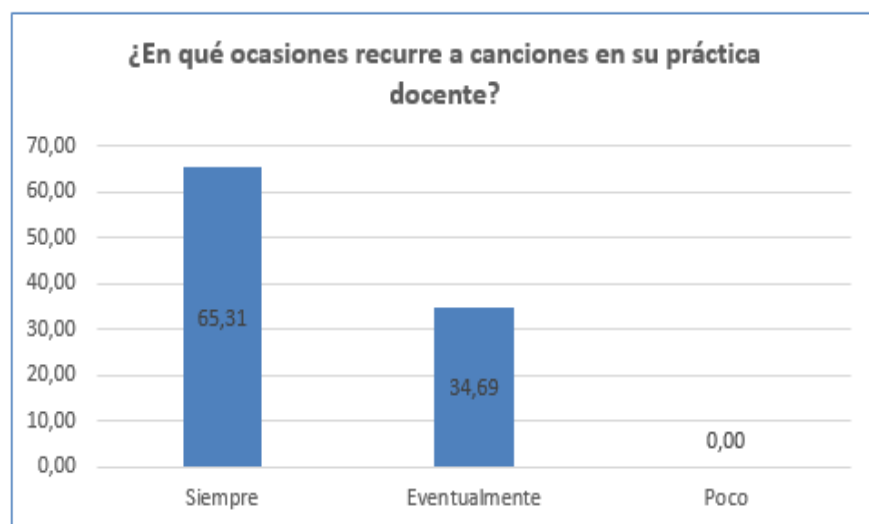
El 57,14 % recurre siempre a canciones durante la jornada de clase, el 26,53 % lo hace generalmente, el 14,29 % lo hace ocasionalmente; y, el 2,04 % no recurre a melodías cantadas durante la hora clase. Al comparar con el resultado de la pregunta anterior, si se considera que el 97,96 % afirmó estar de acuerdo con la afirmación de que un correcto montaje de repertorio cantado estimula el desarrollo auditivo, psicomotriz y emocional, es curioso que aproximadamente la mitad de la muestra acuda a este recurso; dicho desbalance, puede significar que el docente no se establece objetivos de ese tipo durante su enseñanza.

Pregunta 3:

¿En qué ocasiones recurre a canciones en su práctica docente?

Tabla 5

Ocasiones en la que el docente recurre al uso de canciones



Las respuestas consignadas en esta pregunta fueron:

- Siempre, en cambios de actividad, al abordar un nuevo tema y en eventos institucionales, cuyo resultado es el 64,31 % de la muestra.
- Eventualmente, al abordar un nuevo tema y en eventos institucionales, con el 34,69 % de respuestas.
- Poco, solo en eventos institucionales.

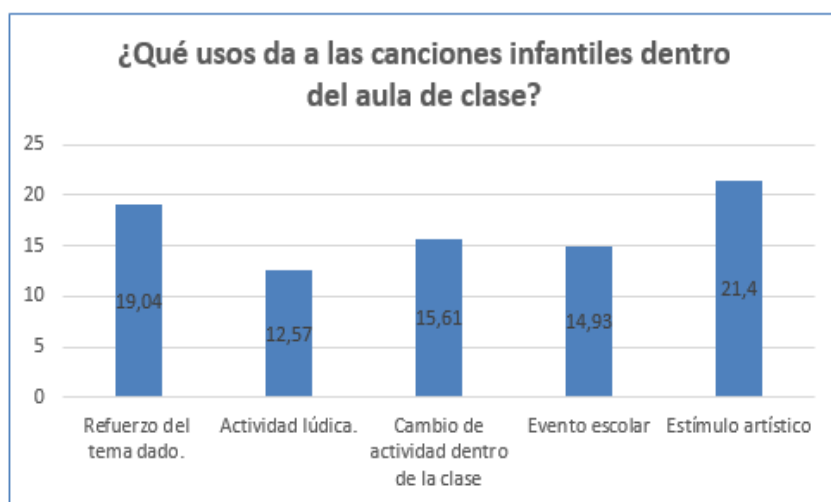
La respuesta “siempre”, guarda más relación con la segunda pregunta, antes que con la primera; pero ofrece la tendencia en el objetivo del maestro, cambio de actividad, abordar un nuevo tema y los eventos institucionales; ahora, la frecuencia “eventualmente”, que se restringe al abordaje de un nuevo tema y eventos institucionales, implicaría que el uso de canciones se guiaría para el refuerzo de una actividad de estudio, o como un elemento, a penas referencial a la temática de estudio.

Pregunta 4:

¿Qué uso da a las canciones infantiles dentro del aula de clase?

Tabla 6

Uso dado a las canciones dentro del aula de clase



Esta pregunta es reveladora, el 21,4 % utiliza las canciones como un estímulo artístico y el 19,04 % como un refuerzo al tema dado; puede verse que, el cambio de actividad y el evento escolar, tienen una frecuencia cercana, incluso con la actividad lúdica, una diferencia de máximo 3 puntos.

Volviendo a la pregunta 2, se confirma que los maestros no se plantean objetivos motrices, emocionales ni auditivos, sino artísticos; pero, ¿ese no es un objetivo legítimo?; sí, pero considerando lo expuesto en el marco teórico, el arte es educable, no es un algo abstracto, sino un conocimiento riguroso, es el fruto de una actividad racional; se lo ve, se lo toca, se lo oye y se lo siente; y, en ese sentido, lo ideal es partir de esa enseñanza más elemental: oír, tocar, aplaudir, marcar el ritmo, entre otras.

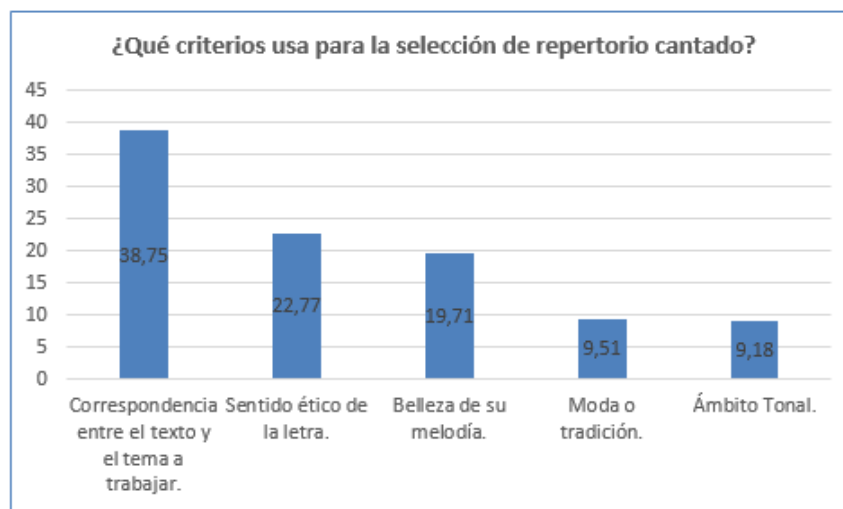
Ahora, si bien es cierto que hay una disociación de lo educable con lo artístico, es notorio que los encuestados potencialmente contemplan a la canción como una posible guía del aprendizaje; y esto significa, un recurso didáctico, que, considerando las otras respuestas, no es usado como tal.

Pregunta 5:

¿Qué criterios usa para la selección de repertorio cantado?

Tabla 7

Criterio usado para la selección de repertorio cantado



El 38,75 % de la muestra selecciona el repertorio cantado, a partir de la correspondencia entre el texto y el tema a trabajar; y, el 9,18 %, se ajusta al criterio del ámbito tonal; se observa que el sentido ético de la letra y la belleza de la melodía están cercanos. Sin embargo, esta pregunta demostraría incompatibilidad con la anterior; si el uso es el estímulo artístico, pero no es la belleza de la melodía el porcentaje mayor, sino la concordancia del texto de la obra y el tema de trabajo, da la sensación que se preparan destrezas; pero, asumiendo las otras preguntas, esa situación apenas se contempla como potencial. A esto se añade que, si apenas el 9,18 % considera el ámbito tonal para escoger

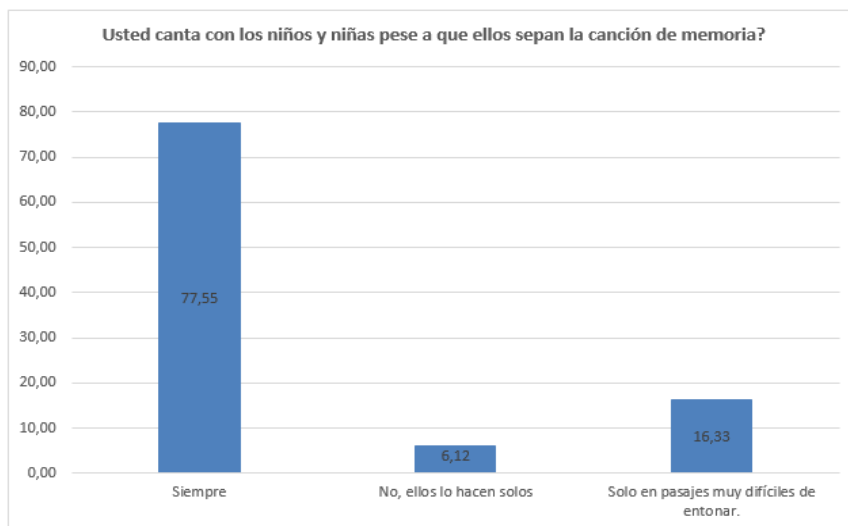
o componer una melodía infantil, entonces se evidencia que no se parte del estudiante, un criterio fundamental cuando se habla de educación; y, eso significa, que las destrezas, o no se plantean, o no hay certeza de qué hábito o habilidad tratar; en el caso del canto, es imperativo que todo práctica se equilibre con el rango de notas que puede emitir el niño; no sirve de nada que una melodía pueda ajustarse a un tema, sea ética, estéticamente adecuada, o más, si la melodía no puede cantarse, o se emite desafinadamente, por tener que emitir notas fuera de la capacidad tonal infantil; en ese sentido, la canción es contraproducente, deja de ser bella, se hace tortuosa; e, incluso, el mismo contenido educativo, corre el peligro de no ser aprehendido correctamente.

Pregunta 6:

¿Usted canta con los niños y niñas pese a que ellos sepan la canción de memoria?

Tabla 8

Canto del maestro con los niños



Apenas el 6,12 % deja que los niños interpreten solos la melodía, el 77,55 % siempre lo hace con los niños; y, el 16,33 % interviene en pasajes de difícil entonación. Si uno de los objetivos es reforzar la identidad y la autoestima, cantar con los alumnos es

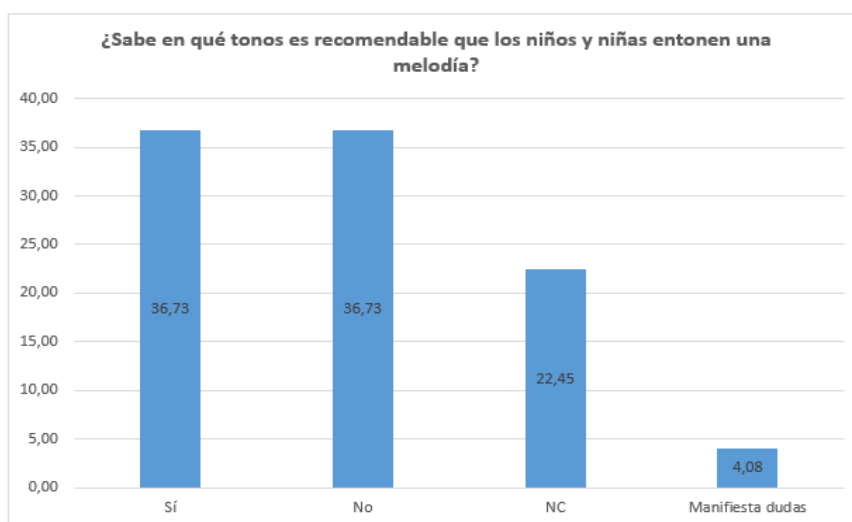
contraproducente, pues la voz presente es la del maestro, cuando lo importante es que los estudiantes sientan y valoren su propia voz. En cuanto a cantar con los niños en frases de difícil entonación, es preferible saber cuál es la dificultad y su origen; quizás haya un problema orgánico como alergias, reflujo, entre otras; o quizás un conflicto emocional; o, pueda que la canción no reúna los requisitos para ser interpretada adecuadamente, como un registro demasiado extenso, intervalos muy separados, la lírica de su letra demasiado larga, o más.

Pregunta 7:

¿Sabe en qué tonos es recomendable que los niños y niñas entonen una melodía? (Solo si tiene conocimiento académico de música).

Tabla 9

Tonos recomendables para que los niños canten / general



Este resultado se desglosa en las 2 tablas posteriores, en la cual se ausculta si los docentes consultados saben verdaderamente los tonos recomendables para que los niños canten; y, el comportamiento en la variable “manifiesta dudas”.

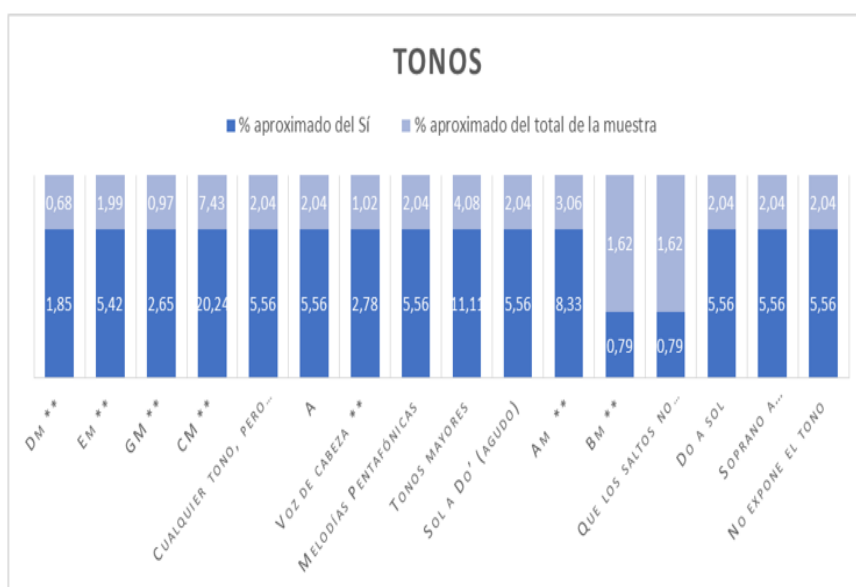
Esta pregunta amerita desglosarla, pues se aprecian resultados interesantes. No obstante, se observa que el 53,73 % afirma conocer los tonos recomendables para que los niños

puedan interpretar una obra cantada, el 36,73 % no conoce al respecto, el 22,45 % no contesta; y, un 4,08 % manifiesta dudas.

Ahora, del porcentaje de los que dicen conocer sobre el tema, se presentan las siguientes variables:

Tabla 10

Tonos que usan los maestros para trabajar repertorio cantados con niños de 4 y 5 años

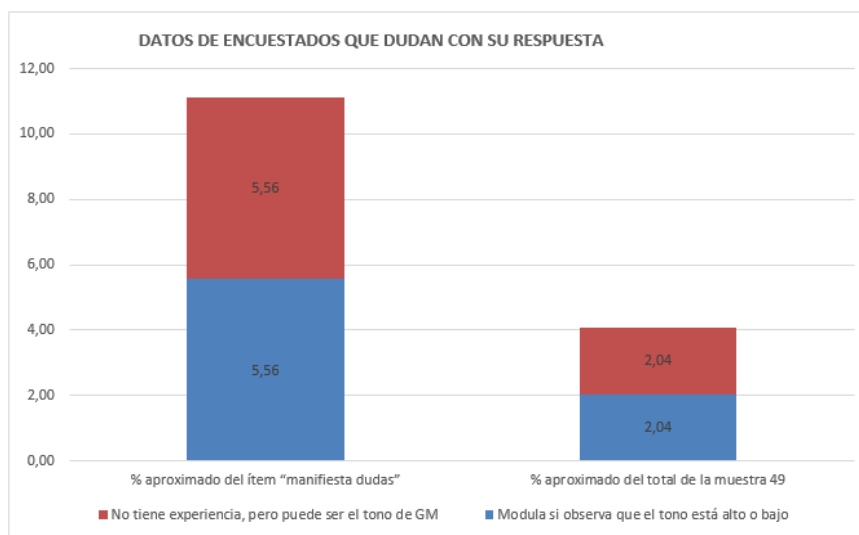


Detalle de la variable “sí”, referida en la tabla anterior

Apenas el 2,04 % del total de la muestra, se refirió a las melodías pentafónicas; y, un porcentaje similar, escogió que lo hace en cualquier tono, pero con la tesitura adecuada, el resto, muestra confusiones al respecto. Ahora, el porcentaje que manifestó dudas, también tiene un comportamiento digno de mención:

Tabla 11

Encuestados que manifiestan dudas con respecto a los tonos a usar para el canto



Detalle de la variable "manifiesta dudas", referida en la tabla 9

De este porcentaje, el 2.04 % del total del universo encuestado, dice que modula si observa que el tono es muy alto o bajo con relación a la capacidad del niño.

El comportamiento adecuado lo tuvo, apenas, el 6,12 %; de los cuales, apenas el 2,04 % tuvo la respuesta más acertada: trabajar con melodías pentafónicas; no obstante, pese al desconocimiento, o la duda, fijarse en una tesitura apropiada, u, observar si el tono de la melodía rebasa las capacidades vocales del alumno, para hacer la modulación respectiva, habla de maestros con iniciativa para hacer la adaptación oportuna.

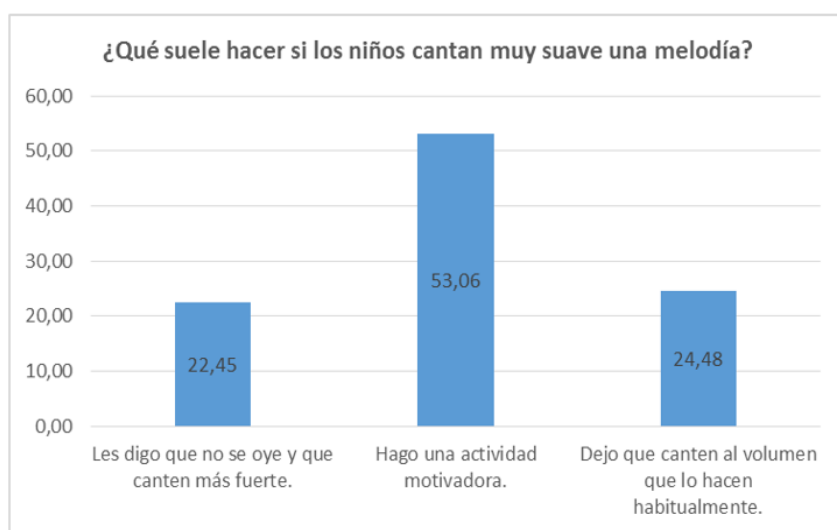
Revisado lo dicho anteriormente, no es el 36,73% el que desconoce sobre el tema; en rigor es, el 93,88 % el que ignora sobre el tema.

Pregunta 8:

¿Qué suele hacer si los niños cantan muy suave una melodía?

Tabla 12

Comportamiento de la muestra ante una intensidad reducida en el canto infantil



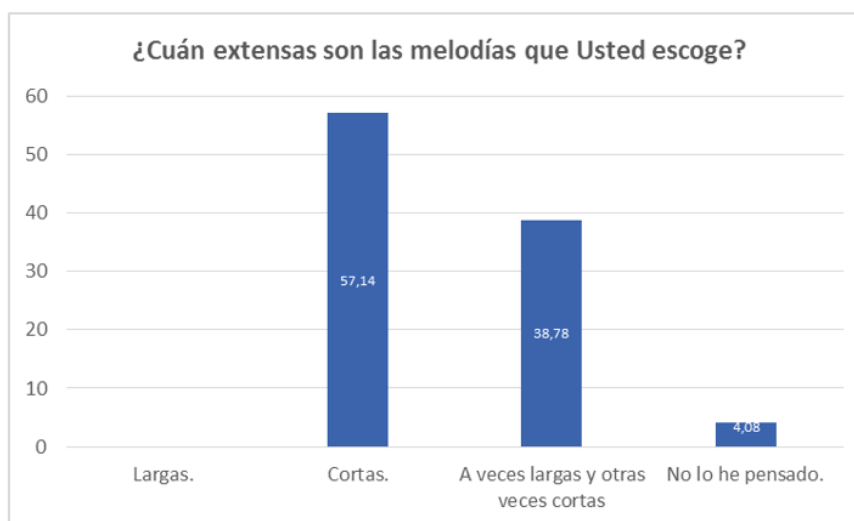
El 53,06 % realiza una actividad motivadora, el 24,48 % permite que los niños canten al volumen que lo hacen habitualmente; y, el 22,45 %, pide a los niños que lo hagan con más fuerza. Ya se expondrá lo referente a la entrevista; pero, por lo oportuno, Evelin Romero explica, que a esta edad “con que canten, ya es suficiente”; en efecto, como se mencionó en el título que se refiere a la pedagogía vocal, es un error pretender voces voluminosas y llenas, cuando, a los cuatro y cinco años, la capacidad de soplo y la presión de aire son reducidas, dando lugar a voces delicadas; forzar (incluso lúdicamente) a un canto más fuerte es provocar que los niños griten y generen tensiones y contracturas. Es necesario partir, siempre, de la naturaleza y desarrollo del niño; y, en el caso escolar, del grupo; para avanzar, según lo permitan las posibilidades del alumno.

Pregunta 9:

¿Cuán extensas son las melodías que Usted Escoge?

Tabla 13

Extensión de las melodías escogidas por el maestro



Es loable que el 57,14 % elija melodías cortas; no obstante, el 38,78 % utiliza, unas veces canciones largas y otras cortas; y el 4,08 % no ha pensado sobre el particular. La necesidad de que el maestro se plantee la selección de repertorio como un objetivo didáctico, obliga a la sencillez, que facilita el canto, el movimiento, la adquisición rítmica en general y la memoria; por tal motivo, es necesario recurrir a porciones musicales cortas, fáciles, casi, o incluso, elementales.

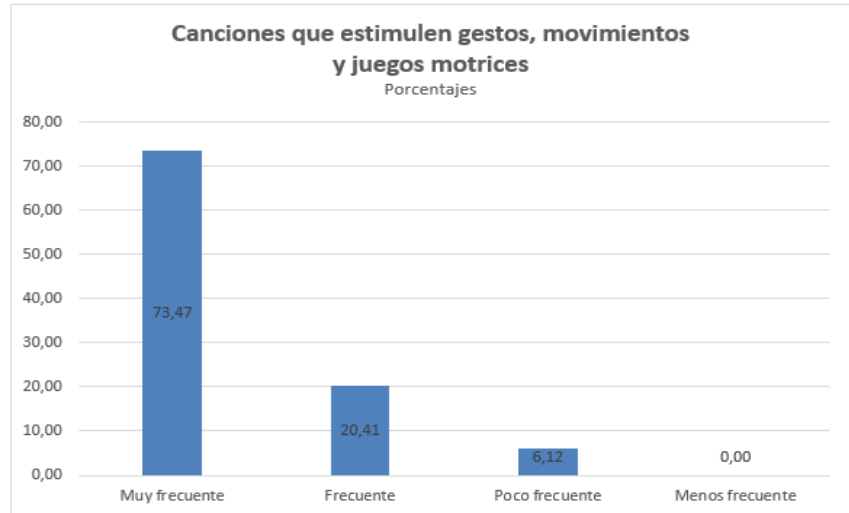
Pregunta 10:

¿Qué tipos de canciones usa con frecuencia y en eventos escolares? Por favor, enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente).

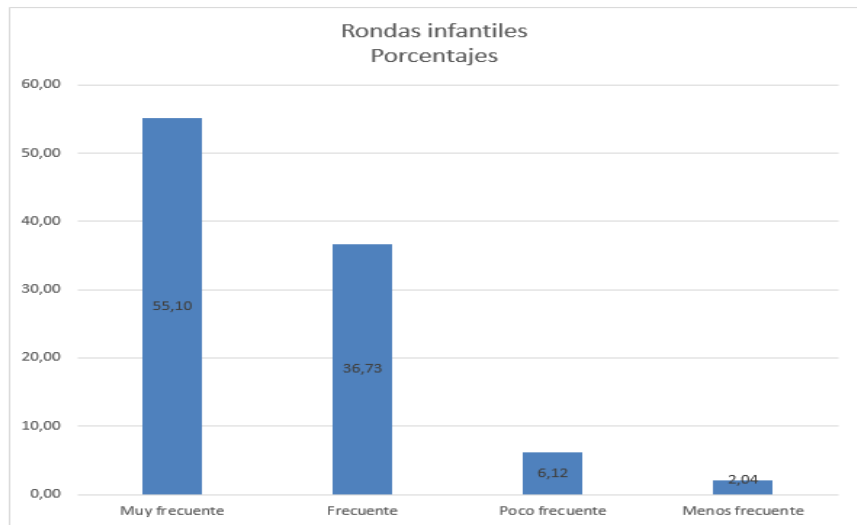
Tabla 14

Tipos de canciones usadas por los maestros en clase y en eventos escolares

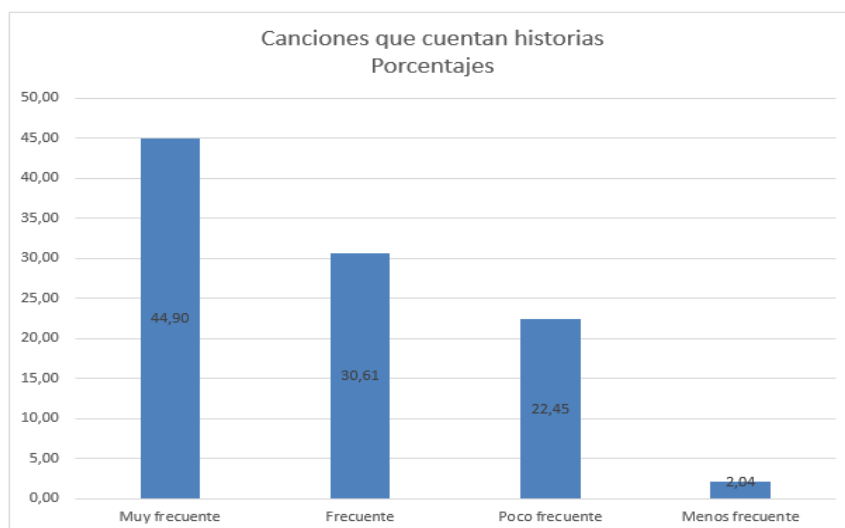
Canciones que estimulen gestos, movimientos y juegos motrices



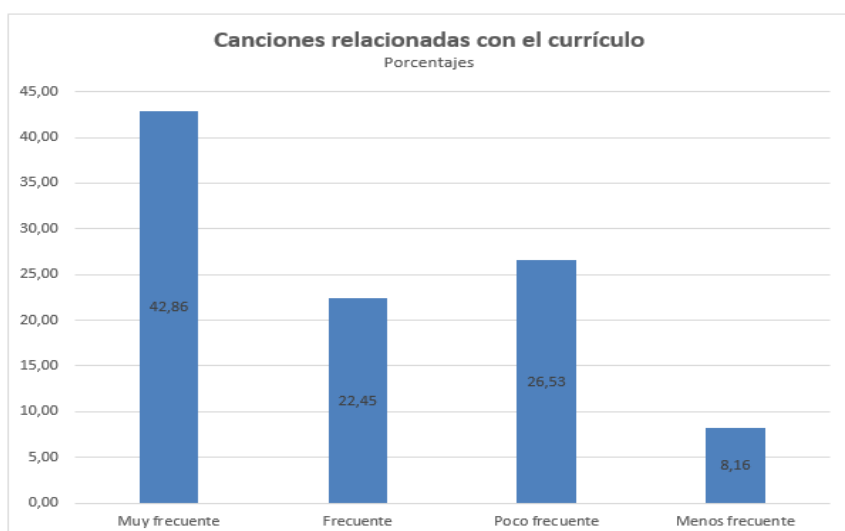
Rondas infantiles



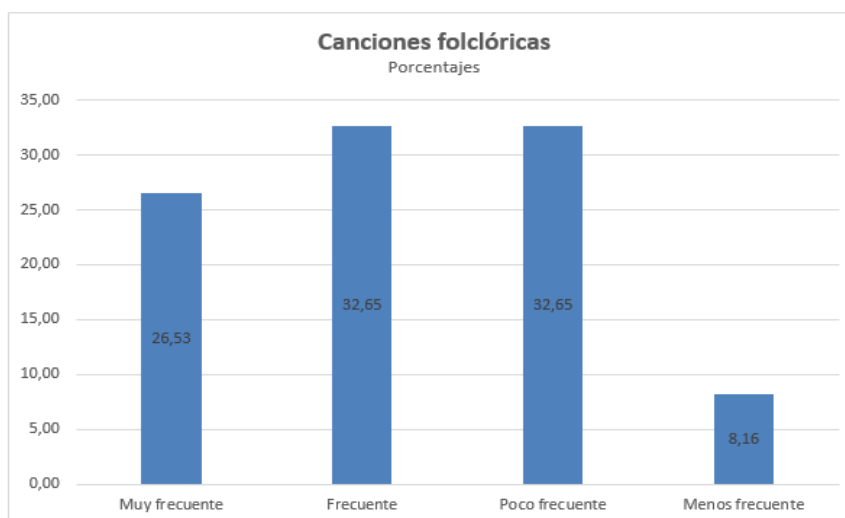
Canciones que cuentan historias



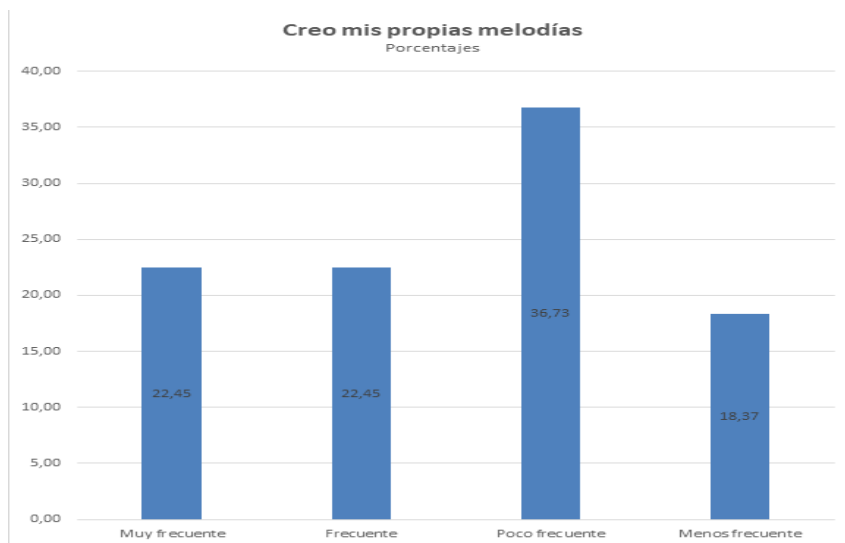
Canciones relacionadas con el currículo



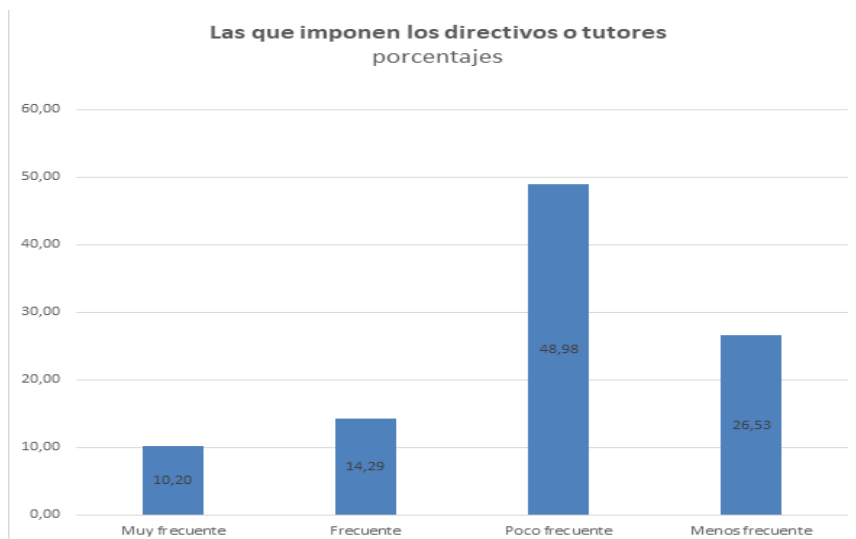
Canciones folclóricas



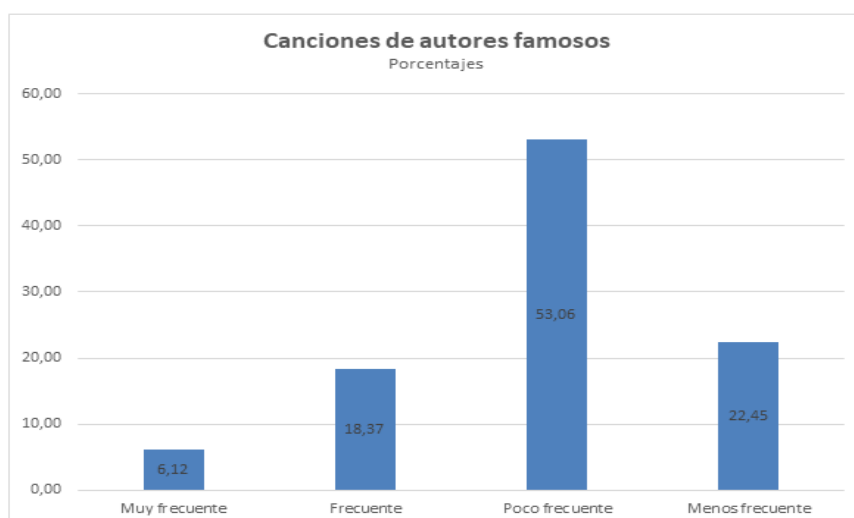
Creo mis propias melodías



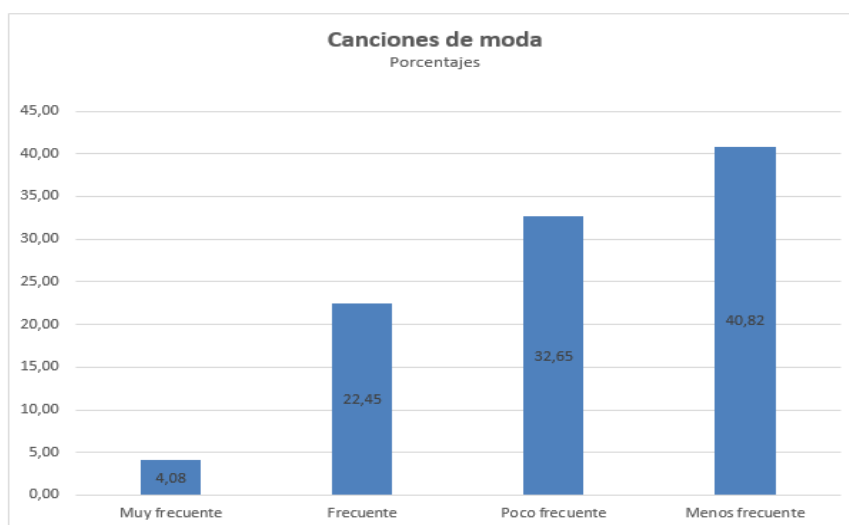
Las que imponen directivos o tutores



Canciones de autores famosos



Canciones de moda



Se plantearon 9 probabilidades de melodías a usar, cuyo resultado, organizado de más a menos, se clasifica de la siguiente forma:

- Canciones que estimulen gestos, movimientos y juegos motrices 73,47 %.
- Rondas infantiles 55,10 %.
- Canciones que cuentan historias 44,90 %
- Canciones relacionadas con el currículo 42,86 %.
- Canciones folclóricas 26,53 %.
- Creo mis propias melodías 22,45 %.
- Imponen directivos o tutores 10,20 %.
- Canciones de autores famosos 6,12/ %.
- Canciones de moda 4,08 %.

No obstante, al mencionar que la canción es un recurso didáctico, el primer lugar debería ocupar el ítem que se refiere a las canciones relacionadas con el currículo, puesto que este plantea los lineamientos, objetivos y destrezas a lograr; si, a esto se unen los principios Orff y Kodály, la siguiente frecuencia tendría que ser las canciones folclóricas y luego las rondas infantiles, considerando que estas son parte del folclor de un pueblo. Incluso, el resto de variables deben reforzar las demandas curriculares, de lo contrario sería una planificación incorrecta del recurso didáctico.

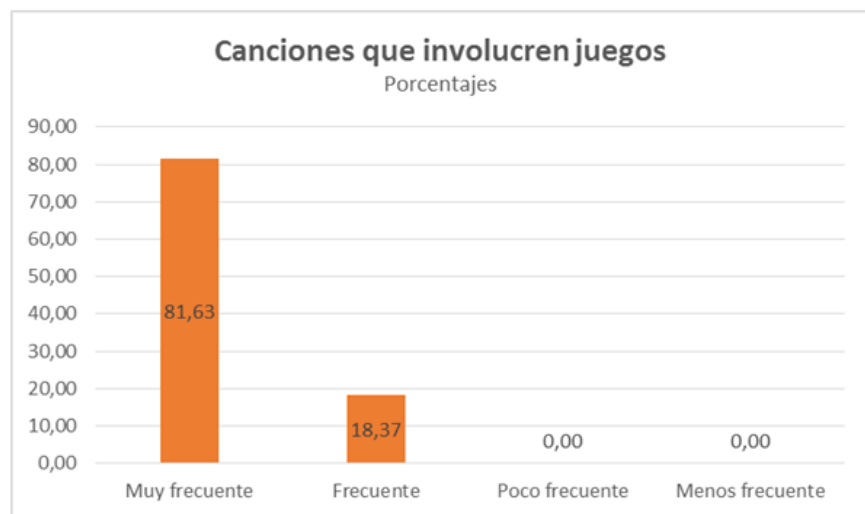
Pregunta 11:

Según su experiencia, ¿qué repertorio les agrada más a los estudiantes? Por favor, enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente).

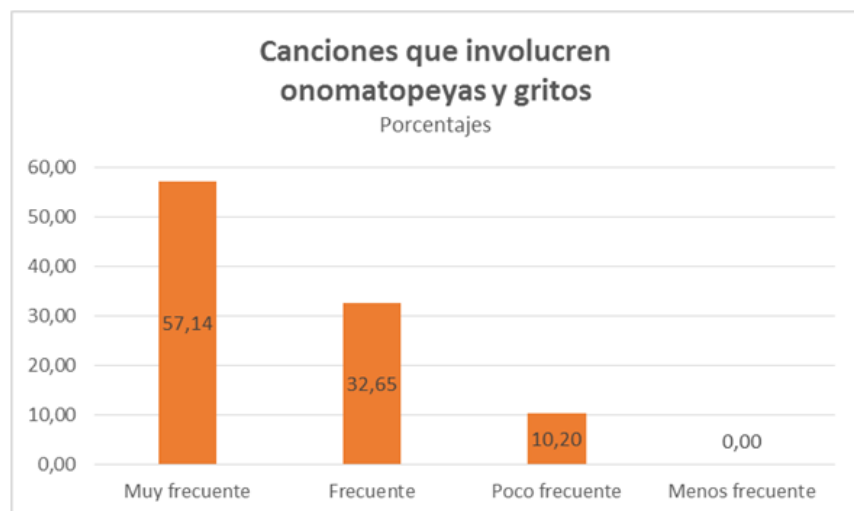
Tabla 15

Repertorio que agrada a los estudiantes de 4 y 5 años

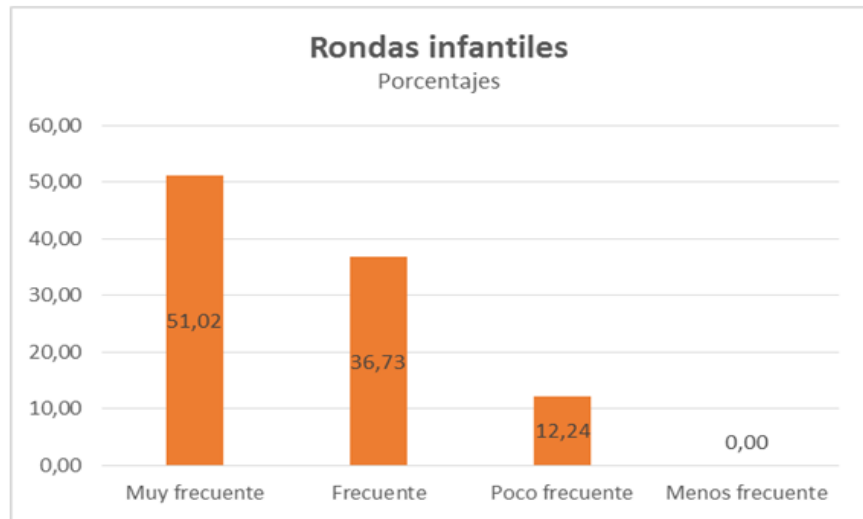
Canciones que involucren juegos



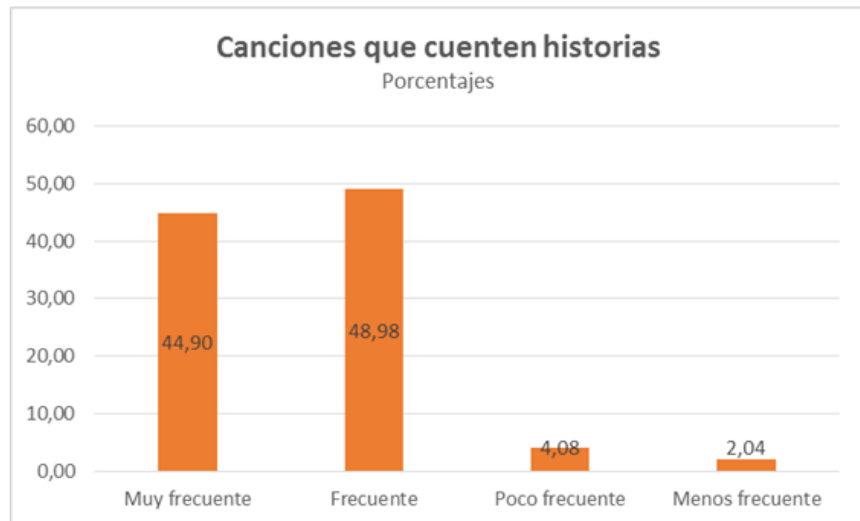
Canciones que involucren onomatopeyas y gritos



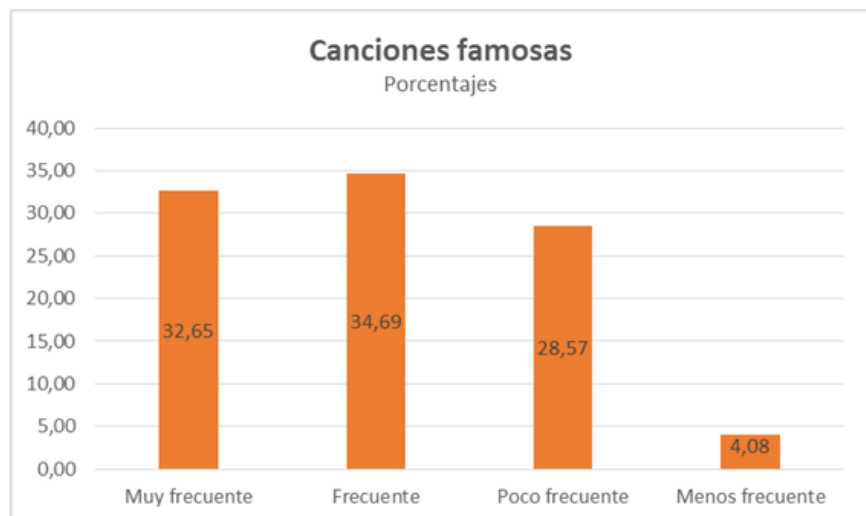
Rondas infantiles



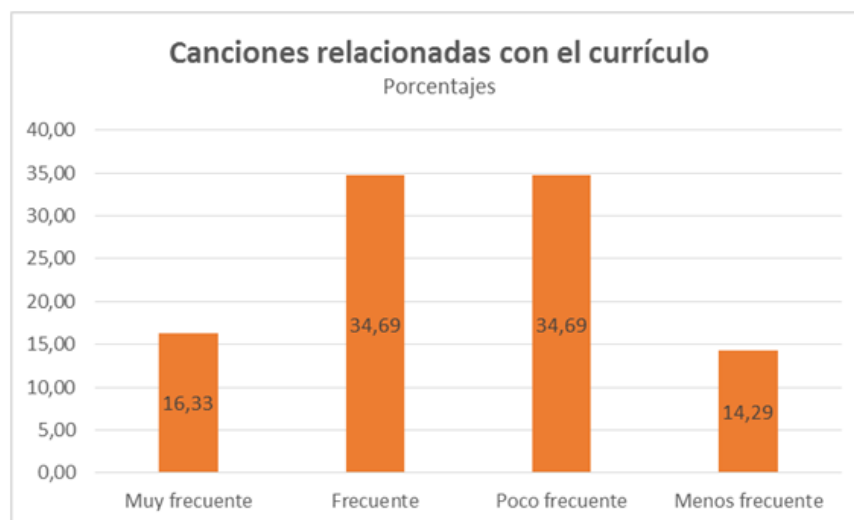
Canciones que cuentan historias



Canciones famosas



Canciones
relacionadas
con el currículo



El gusto estudiantil evidencia estas variables:

- Canciones que involucren juegos 81,63 %.
- Canciones que involucren onomatopeyas y gritos 57,14 %.
- Rondas infantiles 51,02 %.
- Canciones que cuenten historias 44,90 %
- Canciones famosas 32,65 %.
- Canciones relacionadas con el currículo 16,33 %.

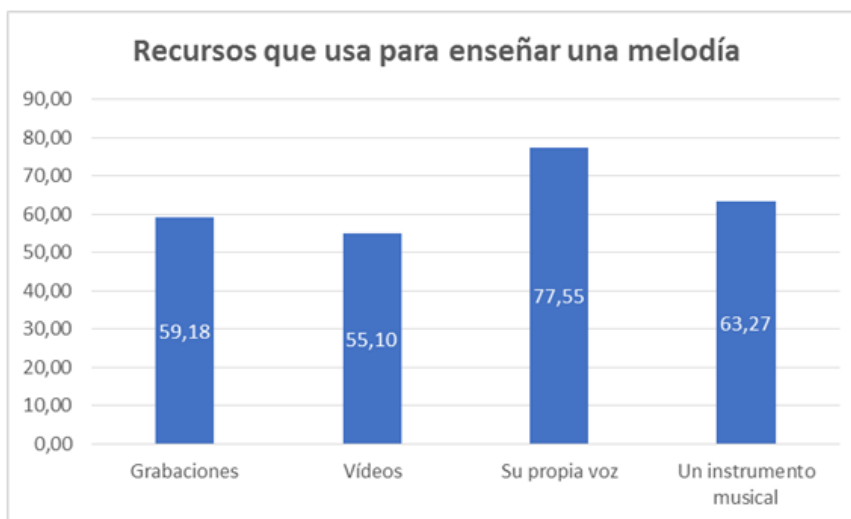
Se observa que aquel repertorio que debe ser considerado como punto de partida, es el que menos agrada a los párvulos, los relacionados con el currículo; mientras, las canciones más aceptadas, son aquellas que involucran juegos. Pero esto indica algo propio del desarrollo infantil; en ese sentido, las canciones deben ser lúdicas, pero, al mismo tiempo, deben ajustarse a las directrices curriculares. Las canciones deben ser aglutinantes, es decir, no hay que tomar por separado las características de ajustarse al currículo, respetar el ámbito tonal del niño, partir del folclor, ser agradables, entre otras; necesariamente, deben combinarse todos estos criterios; hay que planificar los objetivos curriculares, pero, al mismo tiempo, debe considerarse el folclor, el rango tonal, la rítmica y las exigencias respiratorias; dicho de otra forma, la canción, en tanto recurso didáctico, tiene muchas aristas que deben tomarse en cuenta.

Pregunta 12:

¿Qué recursos usa para enseñar una melodía?

Tabla 16

Recursos usados para enseñar una melodía



Se observa que la tendencia mayoritaria (77,55 %) se inclina al uso de la propia voz, seguido por el 63,27 %, que se inclina por el uso de un instrumento musical; un 59,18 % usa equipos de audio; y, el 55,10 % recurre al uso de vídeos. En general, el mejor referente es el del maestro, por ser la figura subsidiaria de apego en el desarrollo infantil; no obstante, Sanuy (1982) explica que un profesor está sujeto a una inevitable mala práctica vocal, pues debe gritar, hacer voces, susurrar o hablar incansablemente por más de una hora, otras veces aulas sucias, llenas de polvo, clima húmedo unas veces, o demasiado seco otras, o exponerse a sustancias irritantes como desinfectantes; de ahí que, no siempre puede tener una correcta impostación, es decir, un cantar sano; por tal motivo, es fundamental recurrir a otros medios para una buena actividad de clase, pero siempre y cuando se usen como material de apoyo, pues recuérdese que el profesor es necesariamente el primer referente en el espacio escolar.

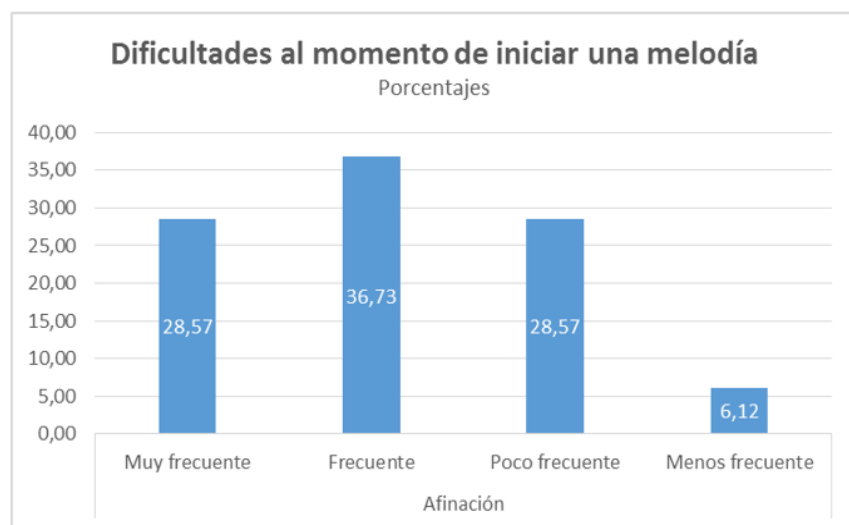
Pregunta 13:

¿Qué dificultades encuentra al momento de iniciar una melodía? Por favor, enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente)

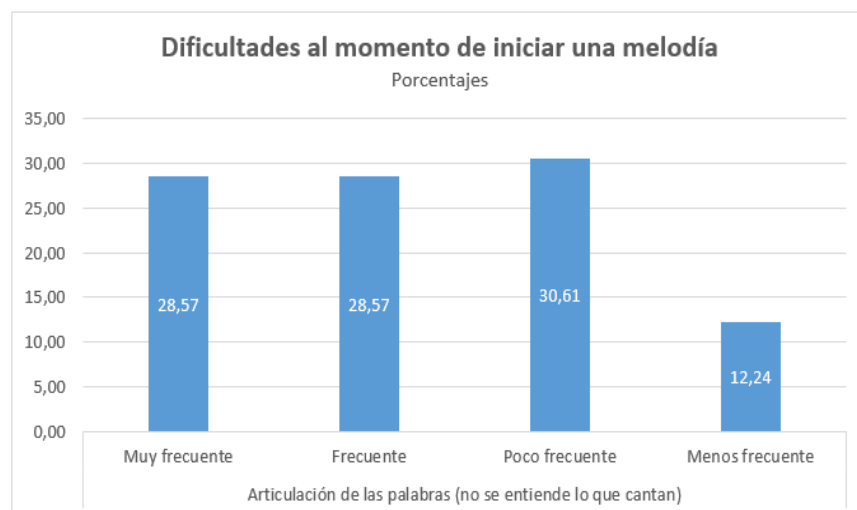
Tabla 17

Dificultades que se encuentran al momento de iniciar una melodía

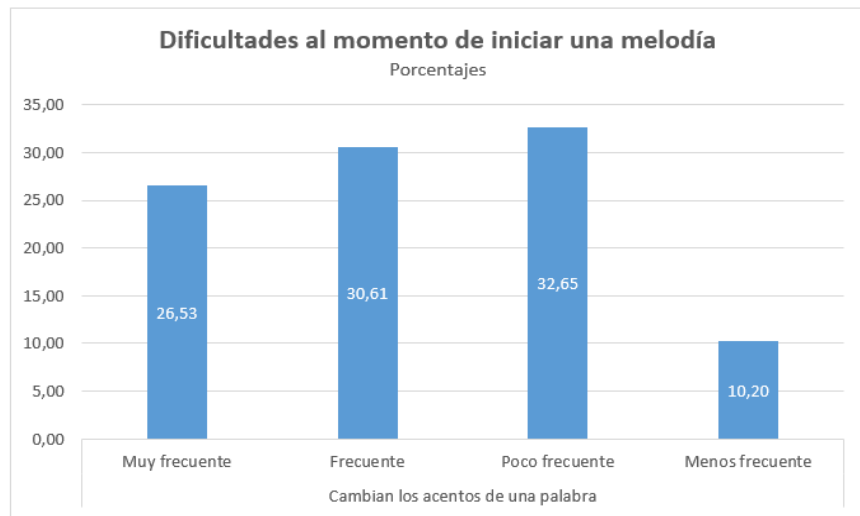
Afinación



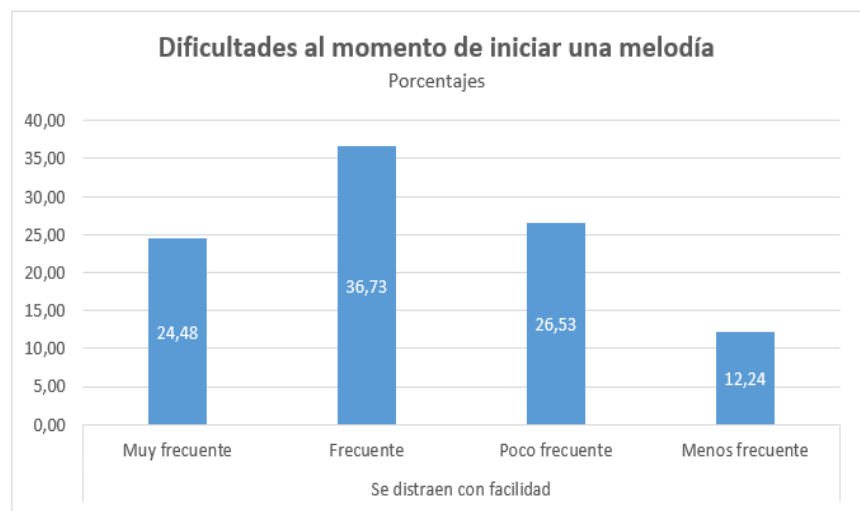
Articulación, no se entiende lo que cantan



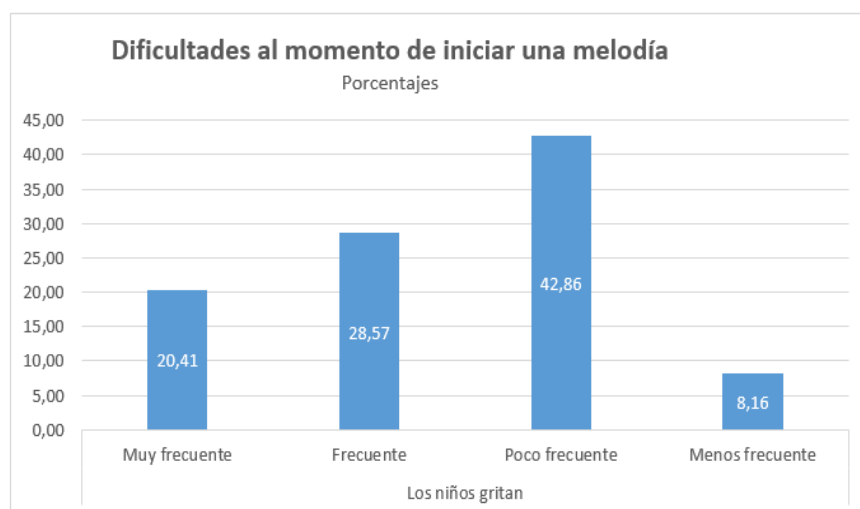
Cambian los
acentos de una
palabra



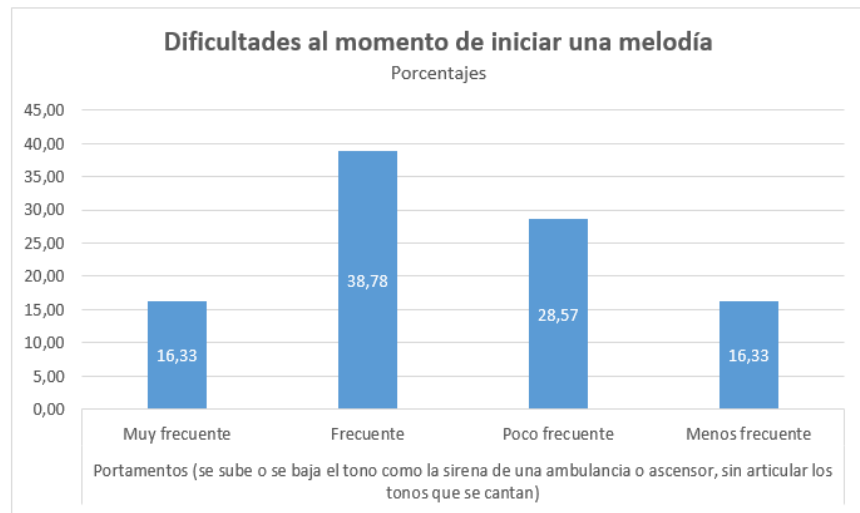
Se distraen con
facilidad



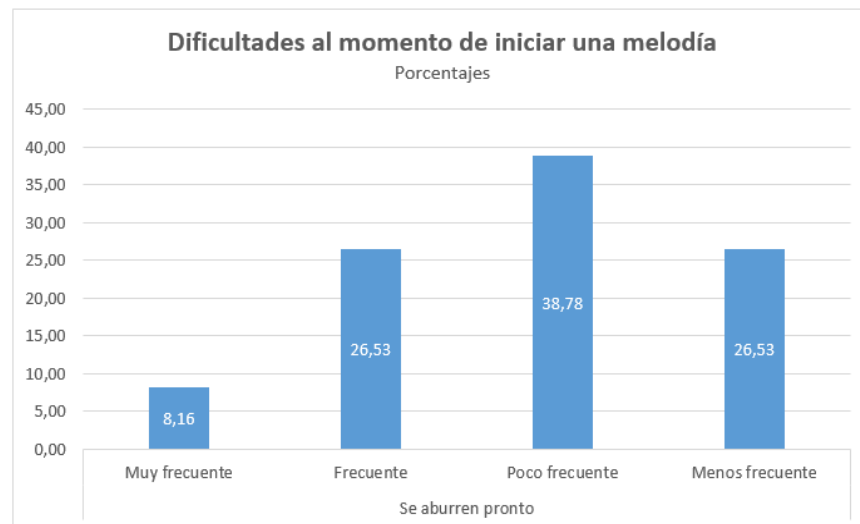
Los niños gritan



Portamentos
(arrastrar el
intervalo como
una ambulancia
o un ascensor)



Se aburren
pronto



La corriente en esta última pregunta es:

- Afinación: 28,57 %
- Articulación, no se entiende lo que cantan: 28,57 %.
- Cambian los acentos de una palabra: 26,53 %
- Se distraen con facilidad: 24,48 %.
- Los niños gritan: 20,41 %.
- Portamentos (arrastrar el intervalo como una ambulancia o un ascensor): 16,33 %.
- Se aburren pronto: 8,16 %.

Se aprecia que, tanto la afinación, como el problema de articulación, tienen el mayor porcentaje. La dificultad en emitir notas con precisión es a causa de imponer un repertorio por encima de la capacidad vocal del niño; en el apartado de desarrollo humano, se observó que a la edad de 4 y 5 años, la evolución de los niños demanda que no se exceda del Do' (agudo), incluso se recomienda empezar desde el intervalo Sol – La; o, siguiendo a los métodos Orff y Kodály, Sol – Mi, por su prolongación con el habla, para avanzar, de manera muy cuidadosa, a tonos superiores y bajos, pero máximo hasta cubrir la octava; es decir, nunca debe recurrirse a melodías demasiado graves o extremadamente agudas (Sanuy, 1996). Con respecto a la articulación, puede deberse por el uso de palabras difíciles; por eso, según la metodología Orff, ya mencionado, recomienda iniciar con actividades habladas muy sencillas, antes que las cantadas incluso; aun, el cambio de acentos de una palabra, cuyo porcentaje es de 26,53 %, refuerza el principio antes mencionado: empezar desde la palabra, percibir sus inflexiones naturales que introducen a la musicalidad y luego ritmarlas; pero, iniciar desde la palabra, significa hacer coincidir los acentos gramaticales en la estructura rítmica; la inversión de acentos durante el canto, por ejemplo, de si – lla a si – llá, es de difícil percepción para el párvulo, así que es muy común que vuelva a la cadencia original; a esto se añade, que, a los 4 y 5 años, los niños están en pleno proceso de adquisición del lenguaje, por lo cual, hay que observar si se presentan dificultades orgánicas, como paladar hendido, de audición, entre otros.

Si bien la distracción y el fastidio o hastío que pueda tener un niño en la hora de clase presentan porcentajes distintos; esto, tiene un origen de tipo curricular, si el maestro no tiene claro qué va a dar, pueden pasar estas situaciones; si, además, el repertorio no es adecuado, el párvulo va a agotarse, porque hará una actividad que le agrade; y, por otro lado, es necesario que un profesor tenga el carisma propio de un líder y de un cuidador atento.

El grito puede tener dos factores; quizás es el temperamento del párvulo, hay niños eufóricos; y, para eso deben hacerse trabajos previos de ritmo, respiración, eco musical, entre otros, para hacer que se estructure; sin embargo, la otra causa, tiene que ver con melodías de un rango o ámbito vocal que sobrepasa la capacidad del estudiante; o, exigir que canten más fuerte, cuando, como se recordará, las posibilidades de aliento y soplo

infantil, indican voces suaves y delicadas, contrario a la pretensión de querer tener voces potentes.

Con respecto a los portamentos, este es un efecto en el cual, el salto de una nota a otra se lo realiza deslizando el sonido similar al sonido de una ambulancia; Esther Ruiz (2016), señala que el uso de portamentos ayuda a trabajar la entonación, como un ejercicio vocal previo; pero, al momento de interpretar una melodía es un defecto, causado por saltos de intervalos excesivamente distantes, cuando lo recomendable es iniciar con intervalos de 2da. y de 3ra, tal como se indicó en la sección de pedagogía musical; a esto se añade, que la emisión debe ser simple, elemental, sin bordoneos melódicos o juegos melismáticos.

Se concluye que, si bien se considera a la canción como un recurso didáctico, no se tiene claro cómo preparar, y usar, dicho elemento educativo; esto se ve claramente cuando se plante un mero estímulo artístico, fuera del objetivo que plantea el currículo ministerial, en el desconocimiento acerca del ámbito tonal infantil, entre otras.

2.3.2 Resumen de las entrevistas realizadas a profesionales en las áreas de laringología y educación musical

Se realizaron dos entrevistas; la primera es al doctor Juan Carlos Vallejo, otorrinolaringólogo; y, la segunda, fue a la maestra Evelin Romero, pedagoga musical, que tiene experiencia con niños de la edad a la que se refiere esta disertación.

El doctor Vallejo da luces acerca de la naturaleza, desarrollo y cuidado de la voz infantil. Señala que la voz está presente desde el nacimiento; menciona también, que los niños tienen emisiones vocales de alta frecuencia, entre 160 a los 250 Hz. Con respecto a los cuidados vocales, señala que los docentes no deben exigir “más allá de lo que la naturaleza permite en determinado cantante”; y, para esto, propone que el maestro realice un diagnóstico, con la autorización paterna, sobre las características físicas, emocionales y de la salud de los estudiantes, para entender el origen de las complicaciones vocales que

presenten los niños, así como deducir la potencia, el ámbito tonal y el aguante en textos largos.

Con respecto a la segunda entrevista, la maestra Romero aporta, fundamentalmente, consejos para la selección y el montaje de repertorio cantado para niños de 4 y 5 años. Sugiere organizar el repertorio cantado bajo los siguientes criterios:

- Unidades de trabajo, para reforzar los conceptos de las destrezas a desarrollar.
- Evitar melodías con intervalos muy distanciados.
- Regir el ámbito tonal máximo de Do al Do' (una 8va.).
- Repertorio con palabras fáciles de usar
- No pedir que canten más fuerte, porque a esta edad aún se asocia el *forte* con el grito, “con que canten, ya es suficiente”
- Usar terminologías adecuadas y reglas claras para que no se confundan conceptos, por ejemplo, fuerte con relación a alto.
- Enseñarles a respirar y pequeñas vocalizaciones.

2.3.3 Análisis de la encuesta y las entrevistas

Al considerar que un adecuado montaje y selección de canciones, estimulan el desarrollo auditivo, psicomotriz y emocional del niño, se concluye que, mayoritariamente, se considera al repertorio cantado como un recurso didáctico; es decir como una herramienta que “facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, tanto para el estudiante como para el docente” (Bohórquez, 2015).

No obstante, la encuesta evidencia que no hay conocimientos acerca de cómo preparar a este recurso didáctico denominado repertorio cantado, debido a que no hay objetivos en

Educación Musical. Las canciones deben usarse para el aprendizaje de destrezas musicales; precisamente de esto habla la maestra Evelin Romero, cuando propone ajustar las melodías a las unidades de trabajo.

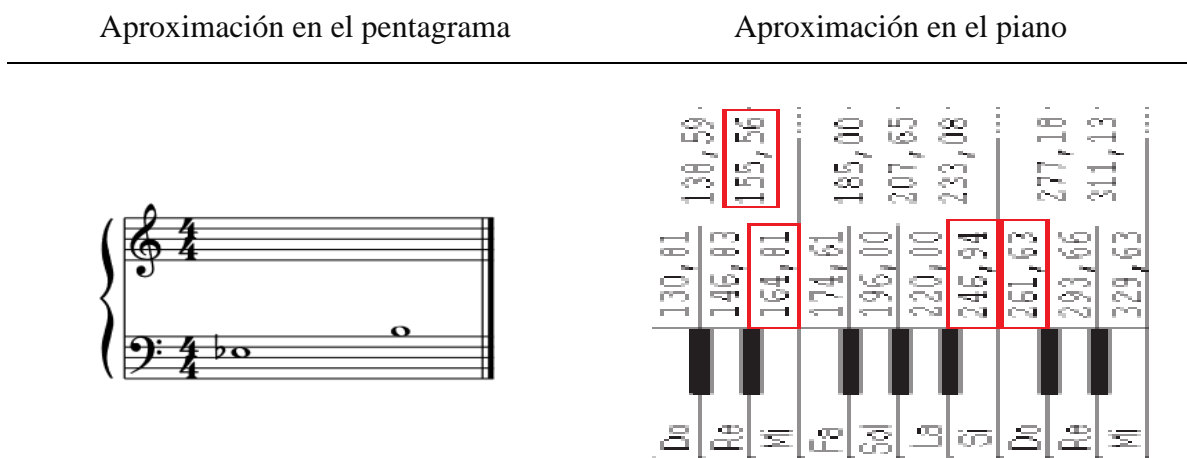
Otro criterio para la preparación adecuada de este recurso didáctico, es acerca de las características que debe tener el mismo; aquí, tanto el Dr. Vallejo, como la maestra Romero mencionan la importancia de que la canción no exceda a las capacidades de los estudiantes; el profesional en otorrinolaringología, incluso propone realizar un casting para diagnosticar tanto las condiciones vocales, respiratorias, fisiológicas y emocionales. A esto se añaden otros procedimientos didácticos, como que el maestro no cante con los alumnos, acto que, contradictoriamente, es el que más realizan los maestros encuestados (77,55 %); uso de melodías con textos sencillos, y de plantear reglas de trabajo claras y simples de trabajo que inicien desde elementos poéticos cortos.

Ahora, si se dice que el repertorio cantado es un recurso didáctico, entonces el punto de partida es el estudiante, pero conforme a la guía que ofrece el currículo dispuesto por el Estado. No obstante, hay que recordar que, si bien el currículo expone objetivos y destrezas fundamentales a alcanzar, hay habilidades específicas, que son necesarias trabajar; tales son las musicales, que, de forma implícita y positiva, también ayudan a conseguir el cumplimiento curricular. Con objetivos claros, tanto los curriculares, generales, como los musicales, específicos, se puede sobrellevar el conflicto del aburrimiento que tuvo más porcentaje en la encuesta.

Cuando el Dr. Vallejo menciona que necesario realizar un casting para determinar las capacidades vocales, fisiológicas y emocionales del niño se reconoce al estudiante como el depositario del conocimiento, se recuerda que mencionó que la voz infantil es de alta frecuencia es alta, de 160 a 250 Hz; no obstante, este es un ámbito tonal reducido, aproximadamente abarca 5 notas como máximo, de Mib³ a un Si³, bordeando el Do⁴ (central), tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 18

Aproximación de la frecuencia de la voz infantil en el piano y el pentagrama



En los recuadros del piano, puede apreciarse que la voz infantil es intermedia en las teclas correspondientes, entre Mib y Mi, por un lado; y, por otro entre las notas Si, bordeando al Do

Nota. La exposición de la tabla se basa en el trabajo de Amir Al-Majdalawi Álvarez para la Universidad de Valladolid (2005).

Por tanto, exceder de estas notas, es perjudicial para la salud del niño, pues se corre el riesgo que señala la maestra Evelin Romero: “aprenden a cantar desafinado”.

Finalmente, otro punto que el doctor Vallejo señala, es que el maestro debe atender los factores que pueden alterar la voz del niño; pues a esa edad “juega mucho la parte emocional”; por tanto, el profesor debe considerar qué pasa en el mundo del párvulo, para establecer la guía o exigencia correspondiente; aquí guarda relación lo visto anteriormente en la Teoría del Apego, el docente es una figura subsidiaria de apego; por tanto, no solo es un guía, es, además, un cuidador, que debe encargarse de fomentar un ambiente de cordialidad, respeto y confort en clase.

2.4 Planteamiento metodológico para la elaboración de repertorio cantado para niños de 4 y 5 años

La canción no es el recurso didáctico por excelencia, sino una herramienta educativa más, que facilita el aprendizaje tanto al estudiante como al docente; desde ese punto de vista, hay que usar y preparar al repertorio cantado desde el punto de vista educativo; es decir, aplicar las melodías cantadas para lograr la adquisición de temas, objetivos y destrezas planificadas, y la obtención de habilidades musicales tales como la percepción auditiva, la entonación precisa y saludable, la dinámica, la desenvoltura rítmica, entre otras; y, en la creación, educación y valoración de una obra bella.

Al tener la canción un objetivo educativo, entonces debe tomarse al estudiante como punto de partida; esto significa que debe procurarse que los niños aprecien sus posibilidades vocales como medio de expresión cotidiana y estética, con sus características tímbricas, de registro y potencia; es decir, que el párvulo valore a su voz tal como consideraba Schumann, “el más hermoso don que el cielo concede” (Instituto de Música Online, 2020), de esa manera se llega a uno de los objetivos del Currículo Nacional de Educación Inicial (MINIEDUC, 2014), la conformación de la identidad del alumno.

El principio es guiarse por los objetivos educativos, antes que por un ideal de sublimación artística; por otro lado, como se indicó anteriormente, la belleza se construye, y en este caso, se lo plantea a partir de determinadas reglas:

- Sujeción al currículo.
- Destrezas musicales específicas a desarrollar.
- Fundamento del folclor; o, si no se encontraran fuentes, componer melodías, basadas en las expresiones de este tipo.
- Repertorio que involucre textos poéticos hablados y entonados.
- Ámbito tonal reducido, restringido a la octava máximo (de Do a Do’).

- Uso de la pentafonía; aunque en el ámbito de 5 años pueda presentarse una ruptura paulatina y cuidadosa de la misma.
- Compases simples y compuestos de división binaria.
- Intervalos reducidos, máximo de 4ta. Justa.
- Letras cortas y sencillas de pronunciar, y con la entonación ajustada a sus inflexiones gramaticales.
- Ensamblés al unísono.
- Metodología del eco musical o de preguntas y respuestas.
- Acompañamiento con percusión corporal.

Se presentarán dos tablas, una general, según cada eje de desarrollo; y otra, por cada ámbito y tópico a trabajar; en cada tabla constará la siguiente información:

Tabla 19

Tablas guías de la propuesta de cancionero

Tabla 1	Tabla 2
Introdutoria	Específica
<ul style="list-style-type: none"> - Ámbitos. - Tópicos. - Destrezas musicales a trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbito específico. - Tópico específico. - Ámbito tonal. - Destrezas musicales a trabajar - Texto

Tras cada tabla específica se presentará una propuesta de montaje con el respectivo repertorio cantado a interpretar; se presentará una canción por cada tópico según el grupo etario a tratar (4 o 5 años).

Antes de empezar la clase, se propondrán ejercicios para iniciarla, entre los cuales se recomienda:

- Respiración:

Repetir máximo 4 veces la serie de “respiración de perro”, con las piernas abiertas y dobladas y la espalda recta, viendo hacia adelante y cuidando de no unir la cabeza a los hombros respirar con la boca y la lengua afuera, imitando el jadeo de un can.

Hacer hasta 4 veces el ciclo respirar – sostener – espirar – intervalo; cada paso debe durar un tiempo; tiempo después, ampliar el lapso de espiración hasta a 4 tiempos; aquí debe observarse y cuidar no provocar contracciones en el cuello a los niños por sostener el aire insuflado por un momento demasiado largo; hay que tener presente que no es una carrera de resistencia, sino un acto que estimule la conciencia respiratoria.

- Soltura, para fomentar una buena articulación:

Pedirles que respiren como si olieran un chocolate o una flor, pero al soltar indicarles que lo hagan aflojando la mandíbula como si estuvieran cansados; debe tomarse en cuenta que el maestro debe ser creativo con el uso de metáforas y figuras mentales para la comprensión de los alumnos, conceptos como “aflojar la mandíbula” aún son complejos de verbalizarlos y aplicarlos, es preferible el uso de asociaciones o imitación al maestro.

Jugar con la lengua: sacar – meter, topar con la punta de la lengua por encima, por afuera o pasando las comisuras labiales.

Pequeños juegos en el que usen “ma” y “na”, o “pa” y “ba”, de esa manera pueden distinguir y sentir la diferencia entre estas sílabas.

- Vocalización:

No excederse del Do’ (agudo).

Juego con la palabra banana: repetir el sustantivo antedicho; pero, en la segunda sílaba, ampliar levemente la apertura, con un ligero portamento hacia arriba, para sostener la apertura y bajar en la última sílaba; este ejercicio debe hacerse máximo 3 veces.

Actividad de la sorpresa: como mucho 3 veces, simular el asombro de algo con el vocablo “¡Oh!”; este ejercicio también debe realizarse con ligeros portamentos.

Práctica de *bocca chiusa*: Simular que se tiene pena y hacer portamentos hacia abajo con “mmm”.

Vocalizaciones con “cu”: realizar series de 3 a 5 repeticiones con esta sílaba, entonando hacia los tonos graves, repetir este juego con la sílaba “mi”.

Hacer risa de brujita: “jijiji”, siempre de arriba abajo, aquí hay que cuidar de no hacer *staccato* desde los músculos abdominales, puesto que generaría tensión en el cuello y una voz maciza.

No obstante, no deben realizarse todos los ejercicios, ni proceder a repeticiones interminables de los mismos; apenas son sugerencias, y el objetivo es tomar conciencia de los músculos respiratorios, la apertura, los resonadores, la articulación y de la propia voz, y lograr una emisión cantada sana o impostada; por lo cual, se recomienda que cada docente observe las condiciones del grupo y se anime a crear otras actividades de este tipo; a eso hay que añadir que, si el grupo viene del recreo, con la agitación que conllevó el momento de juego, los ejercicios son distintos y deben apuntar a relajar a los estudiantes. Por otro lado, hay que recordar que no deben hacerse repeticiones interminables, ni pasar los límites restringidos entre el Do grave y el Do agudo, incluso es recomendable usar las notas de la mitad superior, esto es de Mi al Do alto.

Finalmente, el maestro debe estar extremadamente atento y detener inmediatamente el ejercicio, si se evidenciara una contracción, mueca, carraspeo, subida de hombros, o

cualquier movimiento anómalo; o, una sonoridad tensionada; como se mencionó antes, hay que parar rápidamente, y cambiar por una actividad de soltura, relajamiento y respiración sostenida y profunda.

Hay que evitar determinadas prácticas que ocasionan confusión y daño en los aparatos fonador y respiratorio:

- No pedir que canten más fuerte; es preferible trabajar la intensidad sonora con la percusión corporal, antes que con la emisión vocal; el paso a un volumen más potente es muy posterior, e indica un largo proceso en afinar la diferencia entre la energía cantada y la gritada, que implique la percusión corporal, el trabajo con instrumentos si se tuviere, lectura de cuentos, en los que escuchen, junto con otras audiciones la diferencia, y así percibir poco a poco esta distinción entre canto fuerte y grito, para la práctica de la dinámica musical.
- Para valorar la voz humana hay que vigilar que los niños no imiten la potencia ni el timbre de voces ajenas a su ser, entre ellas del maestro, que si bien puede ser el modelo referencial, no puede ser el patrón a seguir; por el contrario, hay que trabajar para lograr la conciencia de la propia voz y su respiración; solo a partir de este logro, puede disfrutarse de la práctica musical, estimular hábitos musicales como la audición, la entonación y la colocación; además, favorece una buena salud del organismo y una interacción social propicia.
- Evaluar si los gritos durante la actividad musical son habituales en el alumno, hay que reparar si estos son parte de la energía habitual del niño, o de una ansiedad, o si la melodía se extiende del registro; cada uno de estos casos tiene un tratamiento diferente. Si el vocífero es parte de la energía habitual, porque el párvulo tiene un temperamento naturalmente desbordante o desmesurado, debe recurrirse a juegos rítmicos y melódicos que lo lleven a contenerse de forma natural, por ejemplo, esperar turnos, preguntas y respuestas de fórmulas rítmicas específicas, ejercicios de eco musical, de respiración con dosificación, desplazamiento guiado rítmicamente, variar las figuraciones del melisma que se entona, entre otras. Pero, si el bramido del niño es parte de una ansiedad, tensión, o una situación, que es ajena a su conducta habitual, debe comunicarse y pedir la asesoría inmediata al

departamento institucional correspondiente; y, a la vez, hacer que el pequeño se sienta acompañado y sostenido en el espacio educativo.

- Es necesario cuidar una pronunciación cuidada, relajada y clara; no forzar las aperturas vocales con el objeto de pretender redondez y brillo, eso puede opacar la voz o causar una contractura en el mentón.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA

Con base a lo revisado anteriormente, se presenta la siguiente propuesta sobre selección, composición y montaje de repertorio cantado. Debe recordarse que la canción es un recurso didáctico; por lo tanto, hay que partir de la naturaleza del estudiante, pero en el marco dado por el Currículo para Educación Inicial que dispone el Estado, a través del Ministerio de Educación.

Desde este punto de vista, el planteamiento que se presenta a continuación tiene dos vertientes de organización; por un lado, los ejes y ámbitos de desarrollo, y las destrezas con criterio de desempeño, resumidas en tópicos o temáticas de trabajo; y, por otro, el orden ya expuesto, mas enmarcado en los ámbitos etarios de 4 y 5 años, tal como se indicó en la tabla expuesta en el Marco Metodológico.

En este contexto, la propuesta consiste se presentará especificando, primeramente, el ámbito etario; tras este se expondrá el eje de desarrollo; y, por cada eje, se conectará con una tabla en la cual consten los ámbitos y tópicos correspondientes, y las destrezas musicales específicas a trabajar.

Tras esta primera exposición, se detallará el nombre de la melodía, acompañada de un cuadro en el cual se manifieste el ámbito y un tópico concreto, y las habilidades musicales delimitadas a dichos ítems, para su respectivo trabajo.

Por otro lado, se propondrá, por cada melodía, un ámbito tonal, los mismos que no se extenderán de la octava (Do – Do’). No obstante, esto no significa una secuenciación ideal

con respecto al rango vocal a seguir; aquí, es recomendable que sea el maestro quien establezca los pasos convenientes, según las evidencias que se presenten en el proceso educativo.

Hay que indicar que algunas melodías y textos están adaptados, para lograr los requerimientos musicales y vocales propios de los 4 y 5 años; esto es, rango o ámbito tonal reducido, textos cortos, coincidencia del acento gramatical con el musical, frases rítmicas elementales, entre otros; estas adaptaciones constituyen cambios muy pequeños, y no llegan a causar mayor cambio en la letra o melodía original; además, en casos muy puntuales, se indica la melodía, o el texto concebidos originalmente. No obstante, se plantean algunas formas de trabajo, para ayudar a invertir los acentos gramaticales; si bien, lo recomendable es no hacerlo, con la correcta apreciación del maestro, pueden tomarse determinadas licencias, siempre y cuando no se agote, o se le cause ansiedad al grupo; y, solo es para hacerlo de una manera supremamente esporádica.

El proceso planteado incluye los siguientes pasos para el montaje de una melodía:

- Introducción, sea cantando la melodía fundamentalmente, o con motivaciones previas.
- Trabajar el texto de forma hablada; esta es otra forma de introducir a la melodía que se plantea, permite saborear cada palabra, que puede usarse cotidianamente, pero como un recurso poético.
- Pasar al texto ritmado; de esta manera, se asimilan y se asocian las inflexiones gramaticales con la musicalidad de la canción.
- Entonar; deben recordarse las recomendaciones tratadas anteriormente, entre ellas, cuidar que los niños no fuercen su emisión vocal; observar que no hagan gestos corporales extraños, puesto que eso indicaría tensiones que dificulten su canto.
- Es fundamental no cantar con los niños, sino establecer turnos, primero el maestro, en tanto referente, y luego el párvulo; de esta forma, el estudiante escuchará su propia voz y tomará conciencia de la belleza de su timbre y de sus capacidades musicales.

Desde este punto de vista, se presenta a la canción como un recurso didáctico, con un bagaje muy rico de potenciales destrezas para aprender; aquí intervienen rondas, acompañamiento con la percusión corporal, instrumentos, marchas, entre otras. Esto permite que se sienta la música en otras dimensiones, y se aprecie el caudal expresivo que puede interpretar cada estudiante, en su individualidad y en su aspecto social.

Por otro lado, si bien se recomienda iniciar en la pentafonía, por ser el sistema básico universal, el maestro es el constante evaluador; es gracias a su diagnóstico persistente, que puede considerar incluir, paulatinamente, semitonos, notas que pasen la octava, idiomas distintos a los de su cotidianidad, siempre y cuando, la emisión sea impostada, es decir, sana y cómoda.

También se aprecia que el maestro debe investigar, o componer si no encontrara, el repertorio correspondiente; e incluso adaptar, pero solo si esta adaptación no quiebra el tema totalmente, a tal punto que se haga una obra irreconocible; esto significa, que el docente debe tener el juicio y la radicalidad para descartar, o posponer, un repertorio que puede afectar la salud vocal del estudiante.

3.1. Dinámica previa al inicio de clase

Hay que recordar que debe hacerse un ambiente propicio para iniciar la hora de trabajo; se recomiendan los ejercicios vistos con anterioridad, y en el siguiente orden:

- Gimnasia respiratoria.
- Soltura corporal, articulación y pronunciación.
- Vocalización.

Debe tenerse presente que estos ejercicios no consten de repeticiones agotadoras, ni provoquen contracturas, ni esfuerzos vocales que pueden lastimar al niño; sino, apuntar a lograr la concienciación de la voz de cada párvulo, sus músculos respiratorios, la apertura, los resonadores, la articulación y lograr una emisión cantada sana o impostada.

3.2 Ámbito etario de 4 años

3.2.1 Desarrollo personal y social

Tabla 20


Tabla introductoria del eje de desarrollo personal y social para 4 años

Ámbitos	Tópicos
Identidad y autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad del niño como persona individual. - Identidad según las características físicas del niño.
Convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad del niño como parte de una familia, de una comunidad y de un país. - Interacciones positivas, seguras y estables, según el proceso de adaptación y socialización propias de la edad del niño.
Destrezas musicales a trabajar	
<ul style="list-style-type: none"> - Asociación sensorial agudo – arriba y grave – abajo. - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 3ra. mayor. - Ensamble coral, interpretando en la metodología de preguntas y respuestas. - Percepción de distintas frases musicales. - Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y el acento musical en ritmo binario. - Percepción sensorial del pulso, el acento musical y las figuras negras, corcheas y semicorcheas en ritmo binario. 	

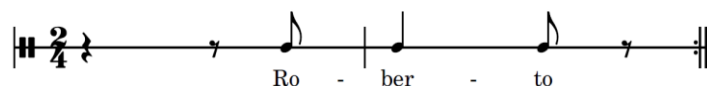
3.2.1.1 Nombres

Tabla 21

Primera tabla de trabajo para el ámbito de identidad y autonomía, 4 años

Ámbito:	Identidad y autonomía.
Tópico:	Identidad del niño como persona individual.
Ámbito tonal:	Indefinido; y, 
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación sensorial agudo – arriba y grave – abajo. - Entonación de los intervalos de 2da. mayor y de 3ra. menor. - Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y el acento musical en ritmo binario.
Texto:	Trabajo con los nombres: Roberto Doménica

- Sentarse haciendo un círculo.
- Preguntar el nombre al estudiante, una vez respondido, consultar al resto de la clase cuál es el identificativo; si los niños no respondieran, interrogar nuevamente al primero. Por ejemplo: Roberto.
- Repetir el texto de forma ritmada, según los acentos naturales de la palabra:



- Reforzar acompañando la emisión del nombre con percusión corporal; usar las palmas, alzando los brazos, en el tiempo fuerte del segundo compás, y, palmas sobre las piernas, en el débil.

- Pasar a la entonación; dependiendo de la capacidad de entonación que debe diagnosticar el maestro, se propone el canto, tanto en el intervalo Sol – Mi, como en Sol – La. Si hubiera dificultad, bajar a Re – Fa y a Fa – Sol; de esa forma, se mantienen la 3ra. menor y la 2da. mayor respectivamente.

También pueden cantarse las dos combinaciones sonoras. Se observa que en el acento natural de la palabra coincide el tiempo fuerte y la nota aguda; en estas también se asocian los brazos arriba, mientras que, en la grave, se realiza la percusión sobre las piernas.

Doménica.

- Se repite el proceso. Puede notarse que este nombre da para usar tanto el intervalo de 3ra. menor, como el de 2da. Mayor en una sola emisión cantada.

a)

Musical notation for exercise a) in 2/4 time. The staff begins with a treble clef and a 2/4 time signature. It contains a quarter rest, followed by a quarter note with a fermata, then a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The lyrics "Do - mé - ni - ca" are written below the notes. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

b)

Musical notation for exercise b) in 2/4 time, featuring three staves. The top staff is labeled "Voz" and contains the melody with lyrics "Do - mé - ni - ca". The middle staff is labeled "Palmas subiendo los brazos" and shows a quarter rest in the first measure, followed by a quarter note in the second measure, and a quarter rest in the third measure. The bottom staff is labeled "Palmas en las piernas" and shows a quarter rest in the first measure, a quarter rest in the second measure, and a quarter note in the third measure. All staves end with a double bar line and repeat dots.


c)

Musical notation for exercise c) in 2/4 time, featuring three staves. The top staff is labeled "Voz" and contains the melody with lyrics "Do - mé - ni - ca". The middle staff is labeled "Palmas subiendo los brazos" and shows a quarter rest in the first measure, followed by a quarter note in the second measure, and a quarter rest in the third measure. The bottom staff is labeled "Palmas en las piernas" and shows a quarter rest in the first measure, a quarter rest in the second measure, and a quarter note in the third measure. All staves end with a double bar line and repeat dots.

3.2.1.2 Como tú son pocos, como yo ninguno

Tabla 22

Segunda tabla de trabajo para el ámbito de identidad y autonomía, 4 años

Ámbito:	Identidad y autonomía.
Tópico:	Identidad según las características físicas del niño.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar	<ul style="list-style-type: none">- Entonación de los intervalos de 2da. mayor y 3ra. menor.- Percepción sensorial de pulso, acento musical y figuras negras y corcheas en ritmo binario.
Texto:	Adaptación de refrán castellano (López-Aylagas, s.f.) ¹ Música: Juan Diego Pérez Ponce.

Como tú son pocos, como yo ninguno.

- Cantar la melodía.



- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada.



¹ El refrán original dice "Como tú pocos, como yo, ninguno".

- Sentarse con las piernas dobladas y cruzadas, y repetir el texto balanceándose de izquierda a derecha, dando un golpe en cada pierna, a ritmo de negras.

Voz

Co - mo tú son po - cos co - mo yo nin - gu - no

Balanceo y golpes en cada pierna

iz der iz der iz der iz der

- Entonar; y, posteriormente, unir la estructura rítmica ya establecida.

Voz

Co - mo tú son po - cos co - mo yo nin - gu - no.


Balanceo y golpes en cada pierna

iz der iz der iz der iz

3.2.1.3 Tengo una familia

Tabla 23

Primera tabla de trabajo para el ámbito de convivencia, 4 años

Ámbito:	Convivencia.
Tópico:	Identidad del niño como parte de una familia, de una comunidad y de un país.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Ensamble coral, interpretando en la metodología de preguntas y respuestas.- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 3ra. mayor.- Percepción sensorial del pulso, el acento musical y las figuras negras y corcheas en ritmo binario.
Texto:	<p>Canción: Tengo una familia Letra y música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Papi me dio vida Mami la existencia Tengo una familia Tengo buena esencia.</p>

- Esta melodía se trabajará en 2 grupos; no obstante, hay que proceder desde el unísono; por lo tanto, primero debe cantarse la canción, para introducirla a la clase.

C F G C
Pa - pi me dio vi - da ma - mi lae - xis - ten - cia Ten - gou - na fa - mi - lia

F G C
ten - go bue - nae - sen - cia

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada.

Pa - pi me dio vi - da ma - mi lae - xis - ten - cia ten - gou - na fa - mi - lia

ten - go bue - nae - sen - cia

- Sentarse en círculo y repetir el texto ritmado, acompañando el pulso con las manos sobre las piernas; también puede hacerse balanceándose sentado y alternando cada golpe en las piernas derecha e izquierda.

Voz 5
Pa - pi me dio vi - da ma - mi lae - xis - ten - cia

Manos en las piernas
ten - gou - na fa - mi - lia ten - go bue - nae - sen - cia

- Entonar la melodía al unísono, según el modelo establecido al inicio.
- Puede observarse que hay dos temas bien definidos y la coda:

Tema A:



Tema B:



Coda:



- Asegurada la entonación correcta, dividir al curso en 2 grupos; la melodía se repetirá 3 veces: la primera vez será al unísono; en la segunda, un grupo hará el tema A, otro el tema B y la coda; finalmente, se coreará, nuevamente, toda la melodía al unísono. Para que todos los niños interioricen la diferencia de los temas, se recomienda cambiar el rol vocal que debe hacer cada conjunto.

C F G C
 Voz 1 y 2 Pa - pi me dio vi - da. Ma - mi lae - xis - ten - cia.

5 C F G C Fine.
 Ten - gou - na fa - mi - lia. Ten - go bue - nae - sen - cia.

9 C
 Voz 1 Pa - pi me dio vi - da.

F G C
 Voz 2 Ma - mi lae - xis - ten - cia.


13 C
 Ten - gou - na fa - mi - lia.

F G C
 Ten - go bue - nae - sen - cia. DC al fine.

3.2.1.4 Seamos buenos niños

Tabla 24

Segunda tabla de trabajo para el ámbito de convivencia, 4 años

Ámbito:	Convivencia.
Tópico:	Interacciones positivas, seguras y estables, según el proceso de adaptación y socialización propias de la edad del niño.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y de 3ra. mayor. - Percepción de distintas frases musicales. - Percepción sensorial del pulso, el acento musical y las figuras negras, corcheas y semicorcheas en ritmo binario.
Texto:	<p>Seamos buenos niños</p> <p>Letra y música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Aprendimos la advertencia El egoísmo es mala herencia Llevémonos con cuidado Compartir es educado.</p> <p>Seamos buenos amigos Seamos muy alegres Saltemos muy contentos Seamos buenos niños.</p>

- Cantar la melodía.

A - pren - di - mos la ad - ver - ten - cia el e - go - ís - moes ma - la he -
 5 - ren - cia. Lle - vé - mo - nos con cui - da - do com - par - tir es e - du -
 9 - ca - do Se - a - mos bue - nos a - mi - gos se - a - mos muy a -
 13 - le - gres, se - a - mos siem - pre a - ma - bles sal - te - mos muy con -
 17 - ten - tos se - a - mos bue - nos ni - ños.

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.

A - pren - di - mos la ad - ver - ten - cia el e - go - ís - moes ma - la he -
 5 - ren - cia. Lle - vé - mo - nos con cui - da - do com - par - tir es e - du -
 9 - ca - do Se - a - mos bue - nos a - mi - gos se - a - mos muy a -
 13 - le - gres, se - a - mos siem - pre a - ma - bles sal - te - mos muy con -
 17 - ten - tos se - a - mos bue - nos ni - ños.

- Se observa, que, pese a variaciones de la figuración en dos compases exclusivos, se identifican dos temas:

Tema A:



Tema B:



Para percibirlos, se trabajará en forma de ronda; el primer tema se girará en sentido antihorario, desplazando, a ritmo de negra, el pie derecho y juntando el otro pie al primero; y, para el tema B y la coda, se cambia al sentido horario.

Voz

A - pren - di - mos la ad - ver - ten - cial e - go -

Marcha en ronda

Giro antihorario
Primero pie derecho y se junta el pie izquierdo en cada negra.

3 C G C G C

- is - moes ma - la he - ren - cia. Lle - vé - mo - nos con cui - da - do com - par -

7 C G C F C

-tir es e-du-ca-do. Se-a-mos bue-nos a-mi-gos se-

Cambio a giro horario
 Primero pie izquierdo y se junta el pie derecho en cada negra.

11 C F C F C

-a-mos-muy a-le-gres, sal-te-mos muy con-ten-tos se-

15 C G C

-a-mos bue-nos ni-ños.

3.2.2. Descubrimiento del medio natural y cultural

Tabla 25

Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 4 años

Ámbitos	Tópicos
Relaciones lógico – matemáticas.	- Interacción con elementos del entorno infantil.
Relaciones con el medio natural y cultural.	- Características y relaciones del mundo exterior que rodea al párvulo. - Descubrimiento, indagación y vivencia de saberes ancestrales.

Destrezas musicales a trabajar

- Coro hablado con uso de ostinato.
- Ensamble con la metodología de eco musical.
- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. justa.
- Escucha mutua, para estimular el oído interno.
- Introducción sensorial al silencio.
- Percepción de las frases musicales, con el uso de la forma A – B – A.
- Percepción sensorial del pulso, el acento musical y las figuras negras y corcheas, ritmo binario.

3.2.2.1 Adivinanza

Tabla 26

Tabla de trabajo para el ámbito de relaciones lógico - matemáticas, 4 años

Ámbito:	Relaciones lógico – matemáticas.
Tópico:	Interacción con elementos del entorno infantil.
Ámbito tonal:	Indefinido
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Coro hablado con uso de ostinato.- Escucha mutua, para estimular el oído interno.- Percepción sensorial del pulso, el acento musical y las figuras negras y corcheas, ritmo binario.
Texto:	Adivinanza (Vicariato Apostólico de Esmeraldas, 2013). ² Música: Juan Diego Pérez Ponce. Cielo arriba, cielo abajo Agua tiene en el medio Bueno es en la comida Y es bueno de remedio Coco.

- Recitar la adivinanza y preguntar por su significado; si no dieran con la respuesta al principio, debe guiarse a los estudiantes hacia la misma, con pistas similares a “crece en un árbol”, “bebemos el agua de una fruta cuando vamos a la playa”, entre otros. Obtenido el resultado del acertijo, se recomienda hablar de la fruta y los usos alimenticios y medicinales.
- Recitar, tanto la adivinanza, como la respuesta, de forma ritmada. En la adivinanza, acompañarse con una marcha, desplazándose libremente por el aula; y, en la respuesta, menear la cadera derecha – izquierda, con el ritmo del texto, en el propio terreno.

² La parte final, en el verso original, dice “Y bueno para el remedio”

a)

Musical score for exercise a) in 2/4 time. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: "Cie - loa - rri - ba cie - loa - ba - jo a - gua tie - ne en el me - dio bue - no es en la co - mi - da y es bue - no de re - me - dio". The piano accompaniment consists of a simple rhythmic pattern of quarter notes.

Voz $\frac{2}{4}$ ζ Cie - loa - rri - ba cie - loa - ba - jo a - gua tie - ne en el

Marcha $\frac{2}{4}$

5 me - dio bue - no es en la co - mi - da y es bue - no de re -

9 - me - dio

b)

Musical score for exercise b) in 2/4 time. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: "Co-co co-co co-co co-co co-co co-co co-co". The piano accompaniment consists of a simple rhythmic pattern of quarter notes. The instruction "Mover las caderas con las corcheas" is written above the piano part.

Voz $\frac{2}{4}$ ζ Co-co co-co co-co co-co co-co co-co co-co

Mover las caderas con las corcheas $\frac{2}{4}$ ζ

4 co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co

8 co - co

- Decir la adivinanza y la respuesta de forma ritmada. Para enfatizar los acentos musicales, subir el cuerpo con las manos arriba y ponerse de cuclillas en cada tiempo fuerte, durante la declamación rítmica de la adivinanza; y, la respuesta, destacar cada tiempo fuerte, con giros derecha – izquierda.

a)

Voz 2/4 Cie - lo a - rri - ba cie - lo a - ba - jo a - gua tie - ne en el

5 me - dio bue - no es en la co - mi - da y es bue - no de re -

9 - me - dio

↑ = Pararse con las manos hacia arriba.

↓ = Ponerse de cuclillas con las manos hacia abajo.

b)

Voz 2/4 Co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co

5 co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co

9 co - co

→ = Girar el cuerpo a la derecha, con los brazos estirados a la misma dirección.

← = Girar el cuerpo a la izquierda, con los brazos estirados a la misma dirección.

- Alternar las 2 voces por fragmentos, con el respectivo movimiento: marcha con la primera voz; y, meneo de las caderas con la segunda. Al inicio debe empezarse por la 1ra. voz; y, posteriormente, comenzar por la 2da.

a)

Musical score for two voices in 2/4 time. Voice 1 starts with 'Cie - loa - rri - ba' and 'cie - loa - ba - jo'. Voice 2 starts with 'Co - co' and 'co - co'. The score ends with 'Etc.'

b)

Musical score for two voices in 2/4 time. Voice 1 starts with 'Cie - loa - rri - ba' and 'cie - loa - ba - jo'. Voice 2 starts with 'Co - co' and 'co - co'. The score ends with 'Etc.'

- Estas repeticiones, tan variadas, van a lograr varias destrezas; por un lado, la percepción de las figuraciones, el pulso y el acento musical; por otro lado, la distinción de las voces que entran en esta obra; y, también, asegurarán la interpretación de las dos ideas musicales. Con estos aspectos asegurados se pasa a la ejecución a dos voces; para esto, hay que formar dos rondas separadas, en la que los estudiantes estén tomados de las manos, e iniciar, cuidadosamente la emisión de cada línea musical. Este proceso garantizará el canto a dos voces, a la vez que estimulará la escucha mutua, tanto de la voz que debe interpretar cada niño, como del otro grupo.

No obstante, si bien la primera voz es la protagonista de esta obra, se recomienda que inicie la segunda, debido a que realiza un ostinato que marcará el ritmo, mientras la cuerda número 1 tiene más palabras a memorizar; también, es necesario

que el maestro cuide que los grupos no griten, esto podría pasar al generarse una ansiedad por querer ganarse, el maestro es el que les jugará en hacerlo suave, oyéndose; estimulando la necesidad de la escucha.

Voz 1 $\frac{2}{4}$ Cie - loa - rri - ba cie - loa - ba - jo a - gua tie - ne en el

Voz 2 $\frac{2}{4}$ Co - co co - co co - co co - co co - co co - co


5 me - dio bue - no es en la co - mi - da y es bue - no de re -
co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co co - co

9 - me - dio
co - co

3.2.2.2 Cosquillas al sol

Tabla 27

Primera tabla de trabajo para el ámbito de relaciones con el medio natural y cultural, 4 años

Ámbito:	Relaciones con el medio natural y cultural.
Tópico:	Características y relaciones del mundo exterior que rodea al párvulo.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Ensamble con la metodología de eco musical. - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, y 4ta. justa.
Texto:	<p>Poema: Cosquillas al sol. Letra: Fausto Caamaño (2016). Música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Vamos a hacer cosquillas al sol Y a recoger semillas de amor.</p>

- Cantar la melodía.

La melodía es una composición a dos voces, que se cantará con la forma del eco; de ahí que deba interpretarse con dicho efecto.



1. Va mos a ha - cer
qui - llas al - sol

2. Ya re - co - ger
mi - llas de ga - mor

1. ha - cer ha - cer
al sol al sol

2. co - ger co - ger
a - mor a - mor

- En rigor, esta melodía podría presentar problemas en el silencio de corchea; pues la métrica de un silencio, al no tener el sentido sonoro, puede variar, hasta cortarse o alargarse demasiado; el maestro puede guiar la entrada, sea con una pequeña respiración, o con el instrumento acompañante.
- Trabajar el texto de forma hablada, con el eco que se realizará posteriormente.

Vamos a hacer, hacer, hacer
 Cosquillas al sol, al sol, al sol
 Y a recoger, coger, coger
 Semillas de amor, amor, amor.

- Hacer repetir el texto de forma ritmada, con el eco, pero manteniendo el unísono.

1. Va - mos a ha - cer ha - cer ha - cer cos -
 qui - llas al sol al sol al sol

2. Ya re - co - ger co - ger co - ger se -
 mi - llas de a - mor a - mor

- Mecanizado el dicho ritmado del poema, proseguir a la versión cantada al unísono.
- Pasar a la declamación por voces; para esto, jugar a “completar la frase”; los niños hacen la primera voz, y el maestro la segunda; y, posteriormente, cambiar la voz que debe recitarse.
- Una vez realizada la declamación por voces, pasar al texto cantado, dividiendo el ensamble en 2 grupos para su interpretación. Esta división por voces parte del juego de “completar la frase”.

Forma ritmada.

1. Va - mos a ha - cer qui - llas al sol
 2. Ya re - co - ger mi - llas dea - mor

ha - cer al sol ha - cer al sol
 co - ger a - mor co - ger a - mor

Forma cantada.


1. Va mos a ha - cer qui - llas al - sol
 2. Ya re - co - ger mi - llas dea - mor

1. ha - cer al sol ha - cer al sol
 2. co - ger a - mor co - ger a - mor

3.2.2.3 Canción de cuna

Tabla 28

Segunda tabla de trabajo para el ámbito de relaciones con el medio natural y cultural, 4 años

Ámbito	Relaciones con el medio natural y cultural.
Tópico:	Descubrimiento, indagación y vivencia de saberes ancestrales.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. justa. - Introducción sensorial al silencio. - Percepción de las frases musicales, con el uso de la forma A – B – A.
Texto:	<p>Canción de cuna Popular kayambi (Espinoza y Sánchez, 2019) Música: Juan Diego Pérez Ponce. Ritmo: Danzante.</p> <p>Duérmete mi wawa chico Que tu madre no está aquí Que fue a misa a San Antonio Y ella pronto ha de venir.</p> <p>Este wawa tiene sueño Tiene ganas de dormir Le pondremos la cunita En medio del jardín.</p>

- Sentarse en ronda y hablar cómo trabajan las madres y los padres con los pequeños para cuidarlos, desde el trabajo en oficinas, si les cantan, les leen cuentos, ven con

ellos la televisión, que juegos tienen, si les ponen un hilo rojo en la muñeca, entre otras; posteriormente, pasar a la tradición kayambi, en el cual se pasa un cuy a las madres para ver si el bebé podrá tener alguna enfermedad (Espinoza y Sánchez, 2019). Aquí es básico conversar sobre la importancia del respeto a otras culturas.

- Cantar la melodía, simulando, con balanceo, cargar a un bebé.

Voz

1. Duér - me - te mi wa - wa chi - co
2. Que fuea mi - saa San An - to - nio

3 que tu ma - dre noes - taa - quí Es - te wa - wa tie - ne sue - ño
ye - lla pron - toa de ve - ñir

7 tie - ne ga - nas de dor - mir le pon - dre - mos la cu - ni - ta

11 en me - dio del jar - dín.

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro. Juntar el balanceo de tener un bebé en las manos, acariciarlo, etc.

Iniciar por la letra; posteriormente incluir un balanceo de izquierda – derecha, según el ritmo indicado en la segunda línea, simulando tener un bebé en los brazos o pegado al pecho.

En el segundo tiempo de los compases 4 y 12 decir el “pum pum”, pero añadiendo una palmadita al bebé imaginario según la figuración indicada en el tiempo indicado.

Otra modalidad es ponerse en ronda, tomados de las manos; y balancear los brazos de adelante hacia atrás; y, en el 2do. tiempo de los compases 4 y 12, zapatear el “pum pum”. También puede cambiarse el “pum pum” por la última palabra que le antecede; tales son, “aquí”, “venir”, “jardín”.

The musical score is written in 6/8 time and consists of two parts: 'Voz' (Voice) and 'Cuerpo' (Body). The lyrics are in Spanish and describe a lullaby for a baby.

Voz

1. Duér me - te mi wa - wa chi - co que tu ma - dre noes - táa -
 2. Que fuea mi - saa San An - to - nio ye - lla pron - toa de ve -

Cuerpo

4 **Fine**
 - quí. Es - te wa - wa tie - ne sue - ño tie - ne ga - nas
 - nir.

pum pum

8
 de dor - mir le pon - dre - mos la cu - ni - ta en me - dio del jar -

12 **D.C. al Fine**
 - dín.

pum pum

- Hay que tomar en cuenta que podrán existir dificultades en la pronunciación de las siguientes palabras:

Madre, compás 3.

Misa, repetición del compás 1.

Pronto, repetición del compás 3.

Medio, compás 11.

La dificultad radica en que se invierten los acentos naturales de dichas palabras; por ejemplo, en lugar de sonar “madre”, sonará “madré”; es decir, pasa de un acento gramaticalmente grave, a uno agudo. Para afrontar este problema, si se presentara, el maestro puede hacer un juego en el que invierta, los acentos; se aconseja empezar por las palabras en cuestión, y luego, pasar a otras, que van desde el nombre, elementos del aula, etc.; finalmente, volver a las palabras que se interpretarán en la melodía. Es necesario decir la palabra hablada correctamente, y luego invertir los acentos.

- Pasar a la entonación, solo después de estructurar correctamente el texto.

Voz

A **Am** **C**

1. Duér - me - te mi wa - wa chi - co
2. Que fuea mi - saa San An - to - nio

Fine

3 **Em** **Am** **B** **Em** **Am** **C**

que tu ma - dre noes - taa - quí Es - te wa - wa tie - ne sue - ño
ye - lla pron - toa de ve - ñir

7 **Em** **Am** **Em** **Am** **C**

tie - ne ga - nas de dor - mir le pon - dre - mos la cu - ni - ta

D.C. al Fine

11 **Em** **Am**

en me - dio del jar - dín.

3.2.3 Expresión y comunicación

Tabla 29

Tabla introductoria del eje de desarrollo expresión y comunicación, para 4 años

Ámbitos	Tópicos
Expresión artística	- Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de diversas lenguas y lenguajes.
Expresión corporal y motricidad.	- Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de actividades motrices.
Comprensión y expresión del lenguaje	- Relación e interacción positiva con otras personas desde el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo.


Destrezas musicales a trabajar

- Acompañamiento con percusión corporal / instrumental.
- Distinción de planos sonoros corporales.
- Entonación de los intervalos de 2da. menor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. Justa.
- Estímulo a la creatividad, por medio de la improvisación rítmica.
- Estímulo de la lateralidad y la direccionalidad.
- Percepción de las frases y fragmentos musicales.
- Percepción de las figuras negras y corcheas, pulso y acento musical en ritmos binarios, tanto simple como compuesto.
- Percepción tímbrica.
- Uso de la forma A – B – A.

3.2.3.1 Canción del saludo

Tabla 30

Tabla de trabajo para el ámbito de expresión artística, 4 años

Ámbito:	Expresión artística
Tópico:	Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de diversas lenguas y lenguajes.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. justa. - Estímulo a la creatividad, por medio de la improvisación rítmica. - Percepción de las frases y fragmentos musicales. - Percepción de las figuras negras y corcheas, y pulso musical en ritmo binario de subdivisión ternaria (6/8). - Uso de la forma A – B – A.
Texto:	<p>Canto para el saludo</p> <p>Letra y música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Ritmo: Basado en música shuar, a partir de la tríada mayor.</p> <p>Hola amigo</p> <p>Turasha amigiur</p> <p>Imanalla mashi</p>

- Conversar sobre la importancia de saludar amistosa y amablemente; topar la diversidad cultural del Ecuador, vestimentas, alimentación, idiomas; y, finalmente pasar a las formas de saludar en los idiomas que se presentan en la melodía.
- Interpretar la obra, de forma cantada y con la flauta dulce.

Voz

Ho-laa - mi-go tu - ra-sha a-mi-giur i-ma-na-lla ma-shi

Flauta dulce

V.

i - ma - na - lla ma - shi

Fine

F.

V.

D.C. al Fine

F.

- Cuidar la pronunciación, según el podcast de la CORAPE (2020) “giur” no se pronuncia como en el castellano, sino “guiur”, y con una g más seca, casi una c; de igual forma, la sílaba “lla”, en el kichwa, debe arrastrarse levemente entre los dientes (Castillo, 2016).
- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.

El texto ritmado se reduce a una cuadratura de dos compases, antes que a una frase; esto debe realizarse, por la dificultad que puede presentar trabajar con otros idiomas; solo cuando el texto y la rítmica estén bien ejecutadas se pasa a unir los fragmentos.

a)

Ho - laa - mi - go,

b)

Musical notation for fragment b) in 6/8 time. It consists of a single staff with a treble clef and a key signature of one flat. The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The lyrics are: tu - ra - sha a mi giur.

c)

Musical notation for fragment c) in 6/8 time. It consists of a single staff with a treble clef and a key signature of one flat. The melody starts with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The lyrics are: i - ma - na - lla ma - shi.

- Tras unir los fragmentos del texto ritmado, añadir una marcha de 2 compases a ritmo de negra con punto; las dos primeras secciones métricas caminar hacia adelante; y, las dos siguientes, hacerlo hacia atrás.

Musical score for the combined text and march. It features four staves: Voz (Voice), Marcha (March), V. (Violin), and M. (Mandolin). The time signature is 6/8. The Voz staff contains the lyrics: Ho-laa - mi-go tu - ra-sha a-mi-giur i - ma - na - lla ma - shi. The Marcha staff has two measures, each with a bracket underneath labeled "Caminar hacia adelante" and "Caminar hacia atrás" respectively. The V. staff has two measures with the lyrics: i - ma - na - lla ma - shi. The M. staff has two measures with a bracket underneath labeled "Caminar hacia atrás". There are first and second endings indicated by brackets and numbers 1. and 2. above the Voz and V. staves.

- Una vez realizado el tema A, pasar al tema B, el cual es interpretado por el maestro con la flauta dulce; aquí se permite que los niños usen su imaginación, no importa si no se ciñen al ritmo indicado en la marcha, pueden usar un balanceo, o desplazarse al ritmo de la melodía que interprete el profesor.

Flauta dulce

Marcha

Desplazamiento libre

- Una vez bien estructuradas las frases, interpretarlas con las respectivas marchas. Otra modalidad es reunirse en una ronda, tomados de las manos, e interpretar el tema A con la marcha hacia adelante y hacia atrás, según lo indicado anteriormente; y en el tema B soltarse y dar una vuelta, sobre el mismo terreno a ritmo de negras; y, en la repetición de dicho fragmento, volver a girar, pero hacia el otro lado.
- Lograda una correcta interpretación con el lenguaje ritmado, pasar a la entonación, tal como se vio originalmente.
- Aquí se presenta la dificultad del salto del Sol al Do' (agudo), en el compás 3ro. Es necesario que el maestro observe con detalle qué efectos produce en el estudiante; si se perciben gritos, o movimientos tensionados, especialmente en el cuello, pedir a los niños que hagan la frase con la sílaba “cu”, de esta manera se logra un ataque preciso y la colocación automática en el registro de cabeza; y, si persistieran los problemas de tensión corporal o gritos, es preferible descartar la canción, o adaptar los intervalos para que se mantengan en el ámbito tonal de Do a Sol.
- Resueltos los escollos que pueda presentar la melodía, interpretarla en la forma definitiva: A – B – A.

C (Este acorde permanece para toda la obra) 1.

Voz

Ho-laa - mi-go tu - ra-sha a-mi-giur i - ma - na-lla ma - shi

Flauta dulce

Marcha

Caminar hacia adelante

Caminar hacia atrás

2.
5

V. *Fine*

i - ma - na - lla ma - shi

F.

M. *Caminar hacia atrás* *Desplazamiento libre*

9

V. *DC. al Fine*


F.

M. *Desplazamiento libre*

3.2.3.2 Ronda Lironda 5

Tabla 31

Tabla de trabajo para el ámbito expresión corporal y motricidad, 4 años

Ámbito:	Expresión corporal y motricidad.
Tópico:	Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de actividades motrices.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Acompañamiento con percusión corporal / instrumental.- Entonación de intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 4ta. justa.- Estímulo de la lateralidad y la direccionalidad.- Percepción del pulso y acento musical en ritmo binario.- Percepción tímbrica.
Texto:	Ronda Lironda 5 (Iturralde, s.f.) Letra: Roque Iturralde Música: Juan Diego Pérez Ponce Juan es un sapito Que usa zapatos Toma la sopita Y come zapote. Pasa en su charquito Unos buenos ratos Saltando al agüita (sic) Desde un tronco altote (sic) Salta con un brinco Y da un trampolín

Vuela por el aire

Como un serafín

¡Miren al sapito

Gozar de este modo

Aunque en un ratito

Va a parar al lodo!

- Cantar la melodía.

Voz

The image shows a musical score for a song. It consists of eight staves of music, each with a line of lyrics underneath. The music is written in a treble clef with a 2/4 time signature. The lyrics are in Spanish and describe a frog jumping and flying like an angel. The staves are numbered 5, 9, 13, 17, 21, 25, and 29. The final staff ends with a double bar line.

Juan es un sa - pi - to que u - sa za - pa - tos
5
to - ma la so - pi - ta y co - me za - po - te
9
pa - saen su char - qui - to u - nos bue - nos ra - tos
13
sal - tan - doal a - güi - ta des - deun tron - coal - to - te
17
sal - ta con un brin - co y daun tram - po - lín
21
vue - la por el ai - re co - moun se - ra - fin
25
¡Mi - ren al sa - pi - to go - zar dees - te mo - do
29
aun - queen un ra - ti - to vaa pa - rar al lo - do!

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro. Juntar el balanceo de tener un bebé en las manos, acariciarlo, etc.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada, según este formato:

- a) Cada frase debe repetirse siguiendo el pulso con percusión corporal en cada plano:

Palmas.

Palmas sobre las piernas.

Marcha, la misma que puede hacerse sobre el propio terreno, o con desplazamiento, pero siempre marcando el ritmo de negra.

Musical notation for rhythmic exercise a). It consists of two staves: 'Voz' (Voice) and 'Cuerpo' (Body). Both are in 2/4 time. The voice staff contains the lyrics: 'Juan es un sa - pi - to que u - sa za - pa - tos'. The body staff shows a rhythmic pattern of quarter notes corresponding to the syllables. Below the body staff, a legend indicates: 1. Palmas. 2. Palmas sobre la pierna. 3. Marcha.

- b) Una cuarta repetición debe hacerse siguiendo el acento, marcando con un pequeño salto, y descansando en el silencio.

Musical notation for rhythmic exercise b). It consists of two staves: 'Voz' (Voice) and 'Cuerpo' (Body). Both are in 2/4 time. The voice staff contains the lyrics: 'Juan es un sa - pi - to que u - sa za - pa - tos'. The body staff shows a rhythmic pattern of quarter notes with a small upward tick mark above each note, indicating an accent. There are also vertical lines between notes, indicating rests or silences.

El ensayo de cada frase con la forma indicada permitirá memorizar el texto, ayudará a sentir el pulso y el acento, facilitará la percepción de timbres distintos, gracias al acompañamiento con la percusión corporal:


- Unir las frases, con la rítmica indicada.

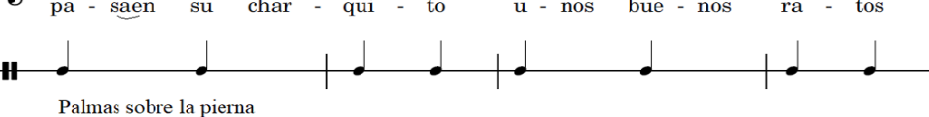
Voz  Juan es un sa - pi - to que u - sa za - pa - tos

Cuerpo  Palmas

5
V.  to - ma la so - pi - ta y co - me za - po - te


C. 

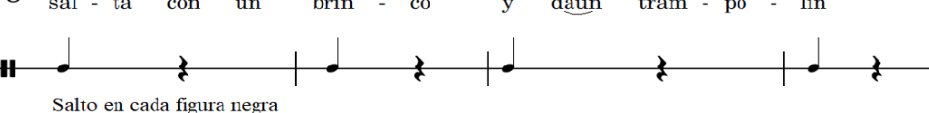
9
V.  pa - saen su char - qui - to u - nos bue - nos ra - tos

C.  Palmas sobre la pierna

13
V.  sal - tan - doal a - güi - ta des - deun tron - coal - to - te


C. 

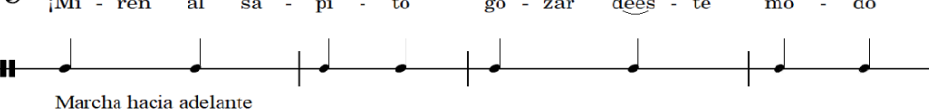
17
V.  sal - ta con un brin - co y daun tram - po - lín


C.  Salto en cada figura negra

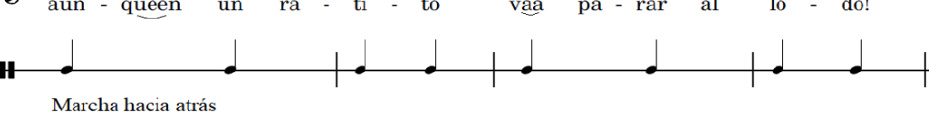
21
V.  vue - la por el ai - re co - moun se - ra - fin

C. 

25
V.  ¡Mi - ren al sa - pi - to go - zar dees - te mo - do

C.  Marcha hacia adelante

29
V.  aun - queen un ra - ti - to vaa pa - rar al lo - do!

C.  Marcha hacia atrás

- Mecanizado el texto ritmado, pasar al canto, por frases, pero uniendo el acompañamiento corporal, que ya ha sido practicado.

Si el centro educativo tuviera instrumentos a la mano, puede pasarse a los mismos, pero siempre y cuando su uso no comprometa la precisión como requisito a su sonoridad, por ejemplo, el triángulo, que necesita, además, manipular la pinza en ambas manos; es preferible usar instrumentos donde su manipulación sea más elemental o gruesa, tales como claves, panderetas, panderos o sonajas.

Para este trabajo, se recomienda separar a la clase en 4 grupos, en el cual formen los conjuntos instrumentales planteados; hay que recordar lo que dice Evelin Romero en la entrevista, a los 4 años, la disociación del habla – canto con la percusión, es una destreza muy difícil de lograr; en ese sentido, el canto y la interpretación instrumental será simultánea para todos los grupos; hay que recordar que, la manipulación instrumental, debe tomarse como una experimentación hacia la riqueza sonora, antes que el virtuosismo.

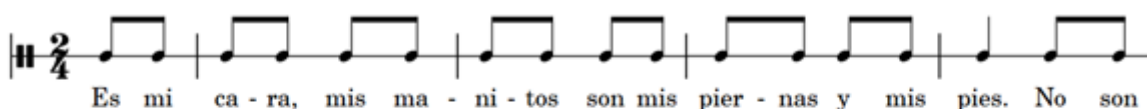
3.2.3.3 *Es mi cara, mis manitos*

Tabla 32

Tabla de trabajo para el ámbito expresión corporal y motricidad, 4 años

Ámbito:	Comprensión y expresión del lenguaje
Tópico:	Relación e interacción positiva con otras personas desde el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo.
Ámbito tonal:	Indefinido
Destrezas musicales trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento con percusión corporal a - Distinción de planos sonoros corporales. - Percepción sensorial de figuras negras y corcheas y del pulso musical en ritmo binario.
Texto:	<p>Cuartina:</p> <p>Es mi cara, mis manitos.</p> <p>Letra y composición rítmica: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Es mi cara, mis manitos Son mis piernas y mis pies. No son tuyas, solo mías Al derecho y al revés.</p>

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada



- Reforzar acompañando la emisión del texto con un patrón de percusión corporal a ritmo de negras; a partir del 2do. tiempo del compás 5, realizar un movimiento en balanceo, también en ritmo de negras; finalmente, en la mitad del compás 8, dar una vuelta completa. Para esto, se usarán los siguientes códigos:

Mr: Manos sobre el rostro.

M: Manos (palmas).

Mp: Manos sobre las piernas.

Ps: Pies (marcha).

Voz $\frac{2}{4}$ Es mi ca-ra mis ma - ni-tos son mis pier-nas y mis

Percusión corporal $\frac{2}{4}$ Mr Mr M M Mp Mp Ps

4 V. pies No son tu - yos so - lo mí - os al de -

Pc. Ps Balanceo del cuerpo.

8 V. re - cho' yal re - - vés

Pc. Dar una vuelta entera

3.3 Ámbito etario de 5 años

3.3.1 Desarrollo personal y social

Tabla 33

Tabla introductoria del eje de desarrollo personal y social, para 5 años

Ámbitos	Tópicos
Identidad y autonomía.	<ul style="list-style-type: none">- Identidad del niño como persona individual.- Identidad según las características físicas del niño.
Convivencia.	<ul style="list-style-type: none">- Identidad del niño como parte de una familia, de una comunidad y de un país.- Interacciones positivas, seguras y estables, según el proceso de adaptación y socialización propias de la edad del niño.


Destrezas musicales a trabajar

- Acompañamiento con percusión corporal.
- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor, 4ta. y 5ta. justa.
- Ensamble coral, a través de la metodología de preguntas y respuestas.
- Introducción sensorial al silencio como figura que ocupa un lapso de tiempo específico.
- Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y acento musical en ritmo binario.
- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.

3.3.1.1 Refrán: De ahora en adelante, seré mi comandante

Tabla 34

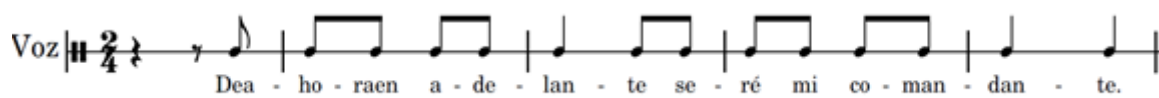
Primera tabla de trabajo del ámbito identidad y autonomía, para 5 años

Ámbito	Identidad y autonomía.
Tópico:	Identidad de su ser como persona individual.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	- Entonación de los intervalos de 2da. mayor y 3ra. menor. - Percepción del pulso musical en ritmo binario.
Texto:	Adaptación de refrán castellano (López-Aylagas, s.f.) ³ : Música: Juan Diego Pérez Ponce. De ahora en adelante, seré mi comandante.

- Cantar la melodía.



- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada.



³ El refrán original dice “De ahora en adelante, yo seré mi propio comandante”.

- Unir marchas a la emisión ritmada; tanto pasos en el propio terreno, como en ronda, girando en sentido antihorario; el ritmo debe coincidir con el pulso de negra, tal como se escribe a continuación:

Voz. $\frac{2}{4}$ Dea - ho - raen a - de - lan - te se - ré mi co - man - dan - te.

Marcha $\frac{2}{4}$

- Entonar. Primero trabajar la parte cantada; y, luego, unir la estructura rítmica ya establecida.


Voz. $\frac{2}{4}$ Dea - ho - raen a - de - lan - te se - ré mi co - man - dan - te.

Marcha $\frac{2}{4}$

3.3.1.2 Soy significativo

Tabla 35

Segunda tabla de trabajo del ámbito identidad y autonomía, para 5 años

Ámbito	Identidad y autonomía.
Tópico:	Identidad según sus características físicas del niño.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 5ta. justa. - Ensamble coral, a través de la metodología de preguntas y respuestas.
Texto:	<p>Canción:</p> <p>Soy significativo.</p> <p>Letra y música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Con la boca hablaré Lindas cosas yo diré Con los ojos voy a ver</p> <p>A la Tierra que soñé Con mis manos tocaré Una flor, o dos o tres. Mis orejas pararé Y atendiendo escucharé Mi nariz yo loaré Mil aromas oleré Porque vivo, porque existo Yo soy significativo</p>

- La canción que se presenta a continuación tiene 2 partes, una cantada y otra hablada; de igual forma, se trabajará en 2 grupos; no obstante, hay que proceder desde el unísono.
- Cantar la melodía.

The musical score is written in 2/4 time. It consists of two parts: 'Voz cantada' (sung) and 'Voz hablada' (spoken). The melody is in C major and consists of a series of quarter notes. The lyrics are in Spanish and are repeated in the spoken part. The score is divided into measures, with measure numbers 5, 9, 13, 17, and 21 indicated. The lyrics are: 'Con la bo-ca ha-bla-ré lin-das co-sas yo di-ré Con los o-jos voy a ver a la Tie-rra que so-né Con mis ma-nos to-ca-ré u-na flor, o dos, o tres Mis o-re-jas pa-ra-ré ya ten-dien-does cu-cha-ré Mi na-riz yo lo-a-ré mil a-ro-mas o-le-ré Por-que vi-vo, por-quee-xis-to yo soy sig-ni-fi-ca-ti-vo'.

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.
- Hacer repetir el texto de forma ritmada.

Voz

A B

1. Con la bo - ca ha - bla - ré lin - das co - sas yo di - ré
 2. Con los o - jos voy a ver a la Tie - rra que so - ñé
 3. Con mis ma - nos to - ca - ré u - na flor, o dos - o tres
 4. Mis o - re - jas pa - ra - ré ya ten - dien - does - cu - cha - ré.

Coda

Por - que vi - vo por - quee - xis - to yo soy sig - ni - fi - ca - ti - vo

- Pasar al texto cantado.

A B

Cantado

1. Con la bo - ca ha - bla - ré lin - das co - sas yo di - ré.
 2. Con os o - jos voy a ver a la Tie - rra que so - ñé
 3. Con mis ma - nos to - ca - ré u - na flor, o dos, o tres
 4. Mis o - re - jas pa - ra - ré ya ten - dien - does - cu - cha - ré

Hablado

Coda

C.

H.

Por - que vi - vo por - quee - xis - to yo soy sig - ni - fi - ca - ti - vo

- Puede observarse que, pese a la similitud rítmica, hay dos temas bien definidos y la *coda*:

Tema A:

Tema B:

Coda:




- Dividir al curso en 2 grupos. Un grupo hará el tema A, otro el tema B; y, la coda la hacen los dos grupos, tal como indicó la partitura original.

3.3.1.3 Canción de cuna

Tabla 36

Primera tabla de trabajo del ámbito convivencia, para 5 años

Ámbito:	Convivencia.
Tópico:	Identidad como parte de una familia, de una comunidad y de un país.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 3ra. mayor.- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.- Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y acento musical en ritmo binario.
Texto:	<p>Canción de cuna Duérmase mi niño, fragmento (Gabor, 1981). Popular esmeraldeña. Arreglo: Juan Diego Pérez Ponce⁴</p> <p>Cuando Manuelito no quiere dormir Alza la patica y apaga el candil. Duérmase mi niño que allá viene el cuco Y si no se duerme le va a da' bejuco.</p>

- La melodía es más larga, tiene 3 estrofas en total; y se presentará una adaptación de la melodía original, que consiste en este formato:

⁴ El arreglo consiste en una variación que evite la nota La grave, excesiva para el registro infantil.

Voz

D_m

Cuan - do Ma - nue - li - to no quie - re dor - mir cuan -

5 F

- do Ma - nue - li - to no quie - re dor - mir

9 D_m A⁷

al - za la pa - ti - ca ya - pa - gael can -

13 D_m A⁷

- dil al za la pa - ti - ca ya - pa - gael can -

17 D_m

- dil Duér - ma - se mi ni - ño quea -

21 D_m

- llá vie - neel cu - co duér - ma - se mi ni - ño quea -

25 D_m F

- llá vie - neel cu - co y si no se duer - me le

29 A⁷ D_m

vaa da' be - ju - co y si no se duer - me le

33 A⁷ D_m

vaa da' be - ju - co

- Pueden apreciarse varias situaciones que deben evitarse a la edad de la cual trata este trabajo de grado, entre ellas están:

El melisma del compás quinto.

Las notas demasiado largas de los compases 8, 16 y 35.

Las inversiones de los acentos gramaticales en los compases 5, 10 y 14.

El registro excesivamente grave de los compases 20 y 24.

En primera instancia, la riqueza musical de esta canción no la hace adecuada para los 5 años; no obstante, esta melodía puede adaptarse sin llegar a destruirla. En esto es necesario que el maestro sepa cuándo es conveniente adaptar, y cuándo debe prescindirse de una obra. Evidenciadas las dificultades que se manifiestan en la pieza musical, se hace el arreglo respectivo y se inicia el montaje:

- Cantar la melodía de forma adaptada.

The musical score is written for a voice part in 2/4 time, with a key signature of one flat (Bb). The lyrics are in Spanish. The score consists of ten staves of music, each with a corresponding line of lyrics. Chords are indicated above the staff lines. The lyrics are: "Cuan - do Ma - nue - li - to no quie - re dor - mir / Cuan - do Ma - nue - li - to no quie - re dor - mir / al - za la pa - ti - ca ya - pa - gael can - / - dil al - za la pa - ti - ca ya - pa - gael can - / - dil Duér - ma - se mi ni - ño quea - / - llá vie - neel cu - co duér - ma - se mi ni - ño quea - / - llá vie - neel cu - co y si no se duer - me le / vaa dar be - ju - co y si no se duer - me le / vaa dar e - ju - co". The chords used are Dm, F, and A7.

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.

Voz $\frac{2}{4}$

Cuan - do Ma - nue - li - to no quie - re dor - mir

5 Al - za la pa - ti - ca ya - pa - gael can -

9 - dil Duér - ma - se mi ni - ño quea -

13 - llá vie - neel ¹cu - co ²cu - co y si no se

17 duer - me le vaa dar be - ju co y si no se

21 duer - me le vaa dar be - ju - co


Puede observarse que se eliminaron los melismas, los acentos gramaticales invertidos y las notas excesivamente largas. Por otro lado, la melodía quedó reducida a frases para trabajar; no debe considerarse los tiempos de silencios en su métrica absoluta, sino como un respiro para iniciar la próxima frase; de igual forma, la corchea final puede quedar como una figura negra.

- Interiorizada la parte rítmica, pasar directamente a la cantada, tal como se la presentó anteriormente.
- Cuidar, desde la fase recitada, a la cantada, de trabajar las frases musicales por separado; y, dar énfasis en los tiempos fuertes.
- Desde el compás 19, la extensión del texto puede llevar al estudiante a comerse las frases; para evitar eso, hacer medias respiraciones antes de iniciar el compás 23, la segunda corchea del compás 26; y, antes de empezar el compás 31.

3.3.1.4 El hermoso día

Tabla 37

Primera tabla de trabajo del ámbito convivencia, para 5 años

Ámbito:	Convivencia.
Tópico:	Interacciones positivas, seguras y estables, según el proceso de adaptación y socialización propias de la edad del niño.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento con percusión corporal. a - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 4ta. justa. - Introducción sensorial al silencio como figura que ocupa un lapso de tiempo específico. - Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y el acento musical en ritmo binario.
Texto:	<p>Poema: El hermoso día. Letra: Fausto Caamaño (2016)⁵. Música: Juan Diego Pérez Ponce. Ritmo: Cumbia.</p> <p>El hermoso día Para saludar Para hacer amigos Para trabajar</p> <p>El hermoso día Para saludar</p>

⁵ El autor permitió el cambio; en la parte que reza “El hermoso día”, originalmente es “Es un hermoso día”; y, en la parte que dice “para trabajar”, fue escrito, primeramente, “y para trabajar”.

Para hacer amigos
Y para saltar.

El hermoso día
Para saludar
Para hacer amigos
Y para jugar,

El hermoso día
Para saludar
Para hacer amigos
Y para estudiar.

- Cantar la melodía.

Voz

Am C Am C E⁷ Am

El her - mo - so dí - a pa - ra sa - lu - dar

5 Am C E⁷ Am

Pa - ra ha - cer a - mi - gos, pa - ra tra - ba - jar.
y pa - ra sal - tar.
y pa - ra ju - gar.
y pa - raes - tu - diar.

- Trabajar el texto hablado, en el cual los niños repitan cada frase después del maestro.

Voz 2/4

El her - mo - so dí - a pa - ra sa - lu dar

5

Pa - raha - cer a - mi - gos, pa - ra tra - ba - jar.
 y pa - ra sal - tar.
 y pa - ra ju - gar.
 y pa - raes - tu - diar.

- Trabajar desplazamiento por todo lado de la sala, pero con el ritmo que se detalla más adelante; para esto se usarán los siguientes códigos:

Ps: Pies (marcha).

M: Manos (palmas).

Mp: Manos sobre las piernas.

Se recomienda que el maestro cante la melodía y la acompañe con el ritmo corporal; y luego que vuelva a interpretarla, pero esta vez deben desplazarse los estudiantes.

Cuerpo 2/4

Ps Mp

5

Ps M

En la parte designada para marchar, hay que desplazarse libremente, según el ritmo de las corcheas o las negras; pero, al intervenir las palmas, permanecer de pie, en el mismo terreno, y trabajar en el segmento que corresponde.

- Entonar la melodía según la partitura indicada anteriormente.

Usar las dos partes (vocal y corporal); se recomiendan dos modalidades:

Una, en la que la clase trabaje tanto la parte vocal como el acompañamiento corporal.

Otra modalidad es dividir la clase en un grupo que canta, y en otro que hace el acompañamiento corporal; posteriormente, invertir el rol de cada grupo.

The musical score is written in 2/4 time and consists of two systems. The first system has a vocal line and a corporal line. The vocal line starts with a treble clef and a 2/4 time signature. The lyrics are: "El her - mo - so dí - a pa - ra sa - lu - dar". Above the vocal line are the chords: Am, C, Am, C, E7, Am. The corporal line starts with a bass clef and a 2/4 time signature. The lyrics are: "Ps" and "Mp".

The second system starts with a treble clef and a 2/4 time signature. The lyrics are: "Pa - raha - cer a - mi - gos, pa - ra tra - ba - jar. y pa - ra sal - tar. y pa - ra ju - gar. y pa - raes - tu - diar." Above the vocal line are the chords: Am, C, E7, Am. The corporal line starts with a bass clef and a 2/4 time signature. The lyrics are: "Ps" and "M".

3.3.2 Descubrimiento del medio natural y cultural

Tabla 38

Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 5 años

Ámbitos	Tópicos
Relaciones lógico – matemáticas.	- Interacción con elementos del entorno infantil.
Relaciones con el medio natural y cultural.	- Características y relaciones del mundo exterior que rodea al párvulo. - Descubrimiento, indagación y vivencia de saberes ancestrales.


Destrezas musicales a trabajar

- Ensamble coral, a través de la metodología de eco musical.
- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor, 4ta. y 5ta. justas.
- Introducción sensorial al silencio como figura que ocupa un lapso de tiempo específico.
- Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y acento en ritmo binario.
- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.
- Prelectura musical mediante musicogramas.

3.3.2.1 La Imaginación

Tabla 39

Primera tabla de trabajo del ámbito relaciones lógico - matemáticas, 5 años

Ámbito	Relaciones lógico – matemáticas.
Tópico:	Interacción con elementos del entorno infantil.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor, 4ta. y 5ta. justas.- Ensamble coral, a través de la metodología de eco musical.- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.
Texto:	La imaginación (Rafael, 2014). Música: Juan Diego Pérez Ponce. Ritmo: albazo. Vuela que vuela, Allá va y viene, Hace y construye, Manos no tiene. La imaginación.

- La dificultad de esta melodía radica en el tempo y en el texto tan seguido, lo que puede provocar que las palabras se atropellen y que los niños se agiten; por lo tanto, la melodía debe trabajarse en un tempo más cómodo, según la naturaleza del grupo; y, por frases o fragmentos, para, finalmente, hacer el montaje por voces.
- Cantar la melodía.

Am C E7 Am Fine

5 Am

9 C E7 Am

12 E7 Am Am C Am E7

16 Am D.C. al Fine

- Trabajar el texto hablado
- Hacer repetir el texto de forma ritmada; se propone hacerlo por fragmentos.

Fragmento 1:

Vue - la que vue - la

Fragmento 2:

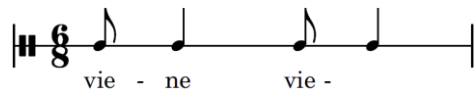
Vue - la vue - la

Fragmento 3:

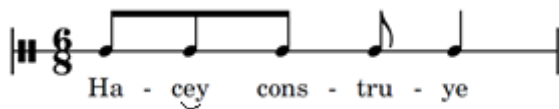
A - llá vay vie - ne

Se aprecia que el acento musical invierte el acento gramatical de la palabra “allá”. Se recomienda trabajar, primero, un juego, en el cual se inviertan las cadencias naturales del lenguaje, partiendo desde los nombres, elementos del aula, entre otros; y, luego, retomar la palabra de la melodía.

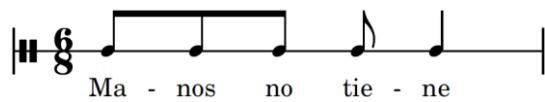
Fragmento 4:



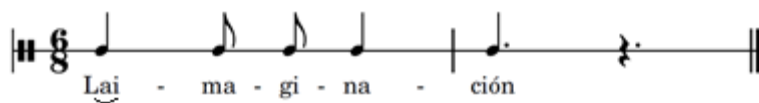
Fragmento 5:



Fragmento 6:



Frases finales:



- Pasar a la entonación en la misma dinámica señalada, de frases o fragmentos.

Fragmento 1:



Fragmento 2:



etc.

- Una vez asegurada la entonación de cada parte, unir los fragmentos y cantar las frases completas.

Frase 1:



etc.

- Pasar a la entonación por grupos. Se recomienda iniciar el juego de “completar la frase”; así, el docente canta: “vuela que vuela”, el grupo responde “vuela, vuela”

Frase 1:



- Consolidada la forma en la que se interpretará la melodía, dividir a la clase en dos grupos; el primero cantará un fragmento, y, el otro, responderá en la forma de eco; y, solo las dos frases finales, serán interpretadas al unísono, tal como se indica a continuación:

Am C E⁷ Am Fine

5 Am

V1. Vue-la que vue-la A-llá vay vie-ne

V2. vue-la vue-la vie-ne vie-ne

9 C E⁷ Am

V1. Ha - cey cons - tru - ye ma - nos no tie - ne

V2. Ha - cey cons - tru - ye

12

V1.

V2. E⁷ Am ma - nos no tie - ne

13 Am C Am E⁷ Am D.C. al Fine


V1 y 2. Lai - ma - gi - na - ción Lai - ma - gi - na - ción

- Se aprecia que hay una introducción, una parte a ser cantada en dos grupos y otra a ser cantada al unísono; conforme se trabaje esta melodía, se aconseja identificar dichas partes a los alumnos; es decir, mostrar cómo suena cada segmento.

3.3.2.2 Ronda Lironda 7

Tabla 40

Primera tabla de trabajo del ámbito relaciones lógico - matemáticas, 5 años

Ámbito:	Relaciones con el medio natural y cultural.
Tópico:	Características y relaciones del mundo exterior que rodea al párvulo.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. mayor, 3ra. menor y 3ra. mayor. - Introducción sensorial al silencio como figura que ocupa un lapso de tiempo específico. - Percepción sensorial de figuras negras y corcheas, pulso y acento en ritmo binario. - Prelectura musical mediante musicogramas.
Texto:	<p>Ronda Lironda 7 (Iturralde, s.f.). Letra: Roque Iturralde. Música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Salta, brinca, salta Y vuelve a saltar Que la luna buena Te viene a buscar.</p> <p>Te busca la luna Que quiere jugar A que brinca y salta Y vuelve a cantar.</p>

- Con esta canción se propondrá el trabajo de la acercarse a la lectura musical; el principio es iniciar desde la percepción y la vivencia musical concreta, para, posteriormente, acercarse a la asociación abstracta que implica el lenguaje musical escrito.
- Cantar la melodía.

C G C

Sal - ta, brin - ca, sal - ta y vuel - ve a sal - tar

5 C F C G C

Que la lu - na bue - na te vie - ne a bus - car

9 C

Te bus - ca la lu - na que quie - re ju - gar

13 C F C G C

A que brin - cay sal - ta y vuel - ve a can - tar

- Trabajar la letra de forma hablada.
- Pasar a texto ritmado

Sal - ta, brin - ca, sal - ta y vuel - ve a sal - tar

5
Que la lu - na bue - na te vie - ne a bus - car

9
Te bus - ca la lu - na que quie - re ju - gar

13
A que brin - cay sal - ta y vuel - ve a can - tar.

- Trabajo del pulso musical.

Reunirse, tomados de las manos en ronda. El primer sistema girar la ronda en sentido antihorario; el segundo, en dirección horaria, desplazando el pie derecho y juntando el izquierdo; o, viceversa, según la dirección que tome el grupo; pero siempre marcando el paso según el ritmo de negras. Por otro lado, se observa que cada sistema tiene una división de 4 compases, en el último tiempo del cuarto compás hacer un salto para marcar el silencio de negra.

Voz

Sal - ta, brin - ca, sal - ta y vuel - ve a sal - tar

Cuerpo

Der. Iz Salto

5

C F C G C

Que la lu - na bue - na te vie - ne a bus - car

Iz Der Salto

9

C

Te bus - ca la lu - na que quie - re ju - gar

Der. Iz Salto

13

C F C G C

A que brin - cay sal - ta y vuel - ve a can - tar.

Iz Der Salto

- Trabajo del acento musical.

Juntarse en ronda y retomar la canción; pero, en cada negra, dar un salto. Otra forma es permitir los saltos, pero sin agruparse, sino permitiendo el libre desplazamiento por la sala.

Voz

Sal - ta, brin - ca, sal - ta y vuel - ve a sal - tar

Cuerpo

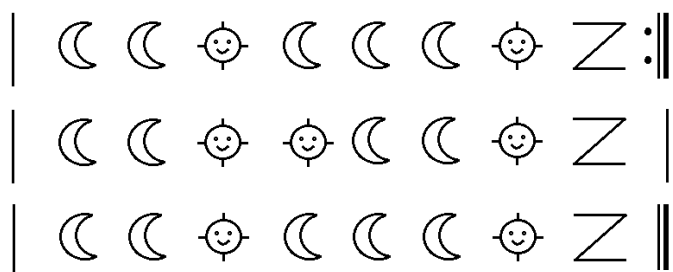
Salto

Etc.

- Trabajo de las figuras musicales.

Una vez realizada la melodía con todas las variedades, sentarse en ronda y repetir la melodía cantada, pero acompañando con las palmas de las manos, según la figuración que exija la parte entonada; y, posteriormente, hacerlo con las palmas en las piernas.

Percibida esta pieza musical, presentar el musicograma a los alumnos:




- Los niños deben identificar cada figura y verbalizarla, “luna” o “sol”; y, en z hacer el ademán de silencio.
- Tras verbalizar cada fragmento, repetirlos, pero acompañándose con las palmas y con las palmas sobre las piernas.
- Volver a sentarse en ronda. El maestro empieza a interpretar, con las palmas, la primera frase, pero sin verbalizar las figuras del musicograma.
- Preguntar a los alumnos a qué canción se parece la fórmula rítmica presentada; lo más probable es que, tras tantas repeticiones, logren identificar la melodía; pero, si no se diera, cantar la primera frase con el acompañamiento de palmas; y, posteriormente, repetir únicamente la percusión corporal, para que la clase perciba la relación con la melodía.
- Cantar nuevamente, la canción.
- Si se diera el caso de que los estudiantes alarguen o atropellen la melodía por cortar el tiempo del silencio, pedir que en esa parte (Z) pongan sus manos en la cabeza, de ese modo, dicho acto lleva a percibir el tiempo necesario para la interpretación.

3.3.2.3 Copla tradicional


Tabla 41

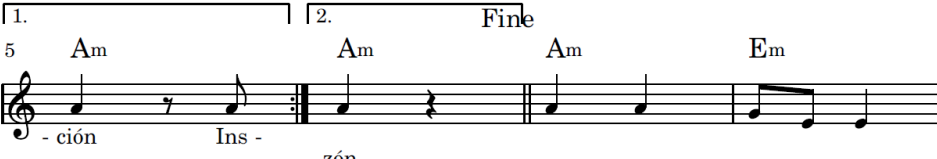
Tabla de trabajo del ámbito relaciones con el medio natural y cultural, 5 años

Ámbito:	Relaciones con el medio natural y cultural.
Tópico:	Descubrimiento, indagación y vivencia de saberes ancestrales.
Ámbito tonal	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. mayor y 3ra. menor. - Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.
Texto:	<p>Copla tradicional (Godoy, 2011).</p> <p>Música: Juan Diego Pérez Ponce.</p> <p>Cantemos un sanjuanito Con gusto y emoción. Inspiraciones del alma Nacidas del corazón.</p>

- Cantar la melodía.

$\text{♩} = 80$



1. 

2. Fine

9 Em Am Em

13 Em Am

D.S. al Fine

Can -

- Trabajar la letra de forma hablada.
- Pasar a texto ritmado

Voz 2/4

Can - te - mos un san - jua - ni - to con gus - to y e - mo - pi - ra - cio - nes del al - ma na - ci - das del co - ra -

1. 5

- ción Ins - zón.

- Entonar la melodía.
- Se observa que existen 2 temas, sobre los cuales se realizará el siguiente trabajo:

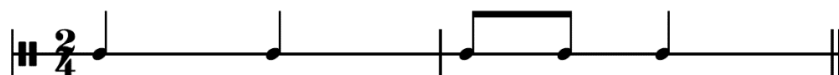
Tema A:

1. 5

Tema B:



- Empezar un ejercicio caminando al ritmo de las palmas, o de un pandero o pandereta (o palmas si no hubiera dicho recurso); el ritmo a trabajar será negras y corcheas, hasta lograr la siguiente fórmula rítmica.



- Formar una ronda tomados de las manos e interpretar la canción.

En el tema A, caminar hacia adelante a ritmo de negras; al final de la frase, dar dos pasos, en el propio terreno, con la figuración de dos corcheas y una negra. En la repetición, trazar el mismo desplazamiento establecido rítmicamente, pero dirigiéndose hacia atrás.

El tema B es instrumental, puede acompañarse al piano o tarareando el maestro (por el La grave es preferible prevenir a los alumnos a que no entonen esta parte). Mientras el docente canta esta sección, los estudiantes deben iniciar un desplazamiento con el ritmo de negras y corcheas; este movimiento puede ser libre en su dirección; no obstante, si se lo hace en ronda, realizarlo en sentido antihorario.

Se retoma el tema A, con la rítmica establecida anteriormente.

Voz Am C

Can te-mos un san - jua - ni - to con gus-to y e - mo -
 pi - ra - cio - nes del al - ma na ci - das del co - ra -

Marcha 2/4
 Desplazamiento en ronda hacia adelante; y al repetir, hacia atrás

1. Am Am Am Em
 - ción Ins - zón. Fine

Desplazamiento libre o, en siguiendo la ronda, en sentido antihorario

9 Em Am

13 Em Am **D.S. al Fine**
 Can -

3.3.3 Expresión y comunicación

Tabla 42

Tabla introductoria del eje de desarrollo descubrimiento del medio natural y cultural, para 5 años

Ámbitos	Tópicos
Expresión artística	- Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de diversas lenguas y lenguajes.
Expresión corporal y motricidad.	- Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de actividades motrices.
Comprensión y expresión del lenguaje	- Relación e interacción positiva con otras personas desde el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo.


Destrezas musicales a trabajar

- Coordinación motriz y disociación rítmica.
- Distinción de planos sonoros corporales.
- Entonación de los intervalos de 2da. menor, 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. justa.
- Estímulo de la direccionalidad.
- Percepción del pulso y figuras negras, corcheas y semicorcheas.
- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.

3.3.3.1 Dodo Ti Pitit Manman

Tabla 43

Tabla de trabajo del ámbito expresión artística, 5 años

Ámbito:	Expresión artística
Tópico:	Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de diversas lenguas y lenguajes.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	- Entonación de los intervalos de 2da. menor; 2da. mayor y 3ra. menor. - Entonación del semitono.
Texto:	Do ti pitit manman (Haití), fragmento.

Para la realización de este fragmento, se usaron los siguientes recursos:

- Dodo ti pitit manman (Didier Jeunesse, 2018).
- Estudio sobre los cantos de cuna tradicionales cubanos (Esquenazi, 2015).
- Mama Lisa's World (Yannucci, et al, s.f.).

La traducción, si bien basada en los recursos mencionados, es adaptada, para mantener la cuadratura original de los compases en creol haitiano.⁶

⁶ La traducción del fragmento reza:

Duerme, niño de mamá,
Duerme, niño de mamá,
Si no te duermes, el cangrejo te va a comer,
Si no te duermes, el cangrejo te va a comer.

La palabra 'diablo' se toma del libro de Esquenazi y del canal Didier Jeunesse.

Dodo ti pitit manman
Dodo do ti pitit manman
Si ou pas dodo
Krab la va manjé
Si ou pas dodo
Djab la va manjé.

Duerme, niño de mamá
Duerme ya, niño de mamá
Si no duermes ya, el cangrejo te comerá
Si no duermes ya, el diablo te comerá.

- Esta melodía rompe con el sistema pentafónico con el cual se trabajaba; si bien se recomienda, no cantar semitonos a estas edades, el maestro debe auscultar la posibilidad de entonación de los mismos; cabe indicar que, el canto y el estímulo auditivo constante, permitirán la introducción paulatina de semitonos.
- Cantar la melodía, tanto en creol haitiano, como en español.

Creol haitiano:

C

Do do, do do ti pi - tit man - man

5 C F C

do do do do do ti pi - tit man - man

9 F C G C

si ou pas do do krab la va man - jé

13 F C G C

si ou pas do do djab la va man - je

Español

C C C
Duer - me duer - me ni - ño de ma - má

5 F C
duer - me duer - me ya ni - ño de ma - má

9 F C G C
si no duer - mes ya el can - gre - jo te co - me - rá

13 F C G C
si no duer - mes ya el día - blo te co - me - rá.

- Trabajar la letra de forma hablada en los dos idiomas. Evidentemente, el problema lo constituye el texto en creol haitiano; se recomienda hacerlo más lento, y fragmentando las frases; por ejemplo, la primera frase de la canción dice:

Dodo ti pitit manman

Puede trabajarse:

Dodo

Ti pitit

Manman

- Una vez asegurada la pronunciación, unir la frase.
- Pasar a texto ritmado

Para esto, es necesario fragmentar y variar la rítmica del texto en creol que es el que más problemas representaría, por ejemplo:

ti pi - tit man - man ti pi - tit man - man

5
ti pi - tit man - man

Este método debe aplicarse en las otras letras:

Krab la va manjé

Djab la va manjé

Inclusive puede combinarse con movimientos o percusión corporal, hasta mecanizar la pronunciación.

Dominado el texto, se unen las frases en creol haitiano y español.

Creol haitiano:

Do do do do ti pi - tit man - man

do do do do do ti pi - tit man - man

si ou pas do do krab la va man - jé

si ou pas do do djab la va man - jé

Español:

Duer - me duer - me ni - ño de ma - má

duer - me duer - me ya ni - ño de ma - má

si no duer - mes ya el can - gre - jo te co - me - rá

si no duer - mes ya el dia - blo te co - me - rá

Se recomienda cuidar la pronunciación; pero, al mismo tiempo, no forzarla; por ejemplo ‘Dodo’, la o no tiene la misma redondez que el castellano, es casi una ‘u’, tal como puede oírse en el canal Didier Jeunesse (2018); pero, para no afectar el crecimiento muscular infantil, es preferible ceder a la pronunciación cotidiana.

A esto se añade:

La palabra ‘manman’ no pronuncia la n; de igual forma, ‘pas’ no pronuncia la s y la j en ‘manjé’ se arrastra entre los dientes, como una ‘shh’, pero apoyando levemente la lengua; finalmente, la palabra ‘djab’, se pronuncia sin la j.

Cabe indicar que el maestro debe, además de ejercer mucha paciencia, por el hecho de usar un idioma ajeno al universo de los niños, evaluar si la melodía puede aplicarse; posiblemente sí, pero se necesite más tiempo del que se planteó; y, dependiendo de las posibilidades, quizás haya que posponerla, o descartarla; o, solo cantar la adaptación castellana. Es decir, siempre debe existir un criterio muy observador por parte del maestro, que considere, como se dijo en capítulos

anteriores, que el montaje de repertorio cantado es, fundamentalmente, un acto educativo, antes que un espectáculo.


- Puede darse el problema con la figura blanca; debe recordarse que, a los 4 y 5 años, el ritmo interno es de negras, y su lenguaje varía en el uso de negras y corcheas; el proceso de contar, y emitir a la vez, es complicado a estas edades, y resuelven con movimientos tensos del cuerpo, haciendo trémolo o un vibrato excesivo durante la emisión vocal. No obstante, el maestro no debe contar, puede permitirse que en lugar de la blanca se simplifique a un tiempo de negra, y se permita un descanso relajado en el silencio del tiempo restante, es decir, no tomar atención a la exactitud rítmica en esa parte

- Resueltas las dificultades de la pronunciación y rítmicas, se propone iniciar la melodía tal como se la presentó originalmente.

3.3.3.2 Canción para girar

Tabla 44

Tabla de trabajo del ámbito expresión corporal y motricidad, 5 años

Ámbito:	Expresión corporal y motricidad.
Tópico:	Capacidad comunicativa y expresiva del niño por medio de actividades motrices.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none">- Entonación de los intervalos de 2da. menor, 2da. mayor, 3ra. mayor y 4ta. justa.- Distinción de planos sonoros corporales.- Percepción y diferenciación de distintas frases musicales.- Coordinación motriz y disociación rítmica.
Texto:	<p>Canción para girar: Autor: Esther de Schneider (s.f.).</p> <p>Gira la rueda de mi molino Siempre girando junto al camino.</p> <p>Dindilindín Dindilindón Vamos girando con la canción</p> <p>La bicicleta pasa girando, Va cuesta arriba, vuelve rodando.</p> <p>Dindilindín Dindilindón Vamos girando con la canción</p>

El helicóptero gira muy alto
Sobre los montes, sobre los campos.

Dindilindín

Dindilindón

Vamos girando con la canción

- Cantar la melodía.

Voz

F

Gi - ra la rue - da de mi mo - li - no siem - pre gi -
cle - ta pa - sa gi - ran - do va cues - taa -

4 F C F

- ran - do jun - to al ca - mi - no. Din - di - lin - dín din - di - lin dón va - mos gi -
- rri - ba vuel - ve ro - dan - do.

8 C 1. F 2. F

- ran - do con la can - ción. La bi - ci - ción. El he - li - cóp - te - ro gi - ra muy

12 F C

al - to so - bre los mon - tes, so - bre los cam - pos. Din - di - lin - dín din - di - lin

16 F C F

dón va - mos gi - ran - do con la can - ción.

- Trabajar la letra de forma hablada en los dos idiomas.
- Pasar a texto ritmado.

Voz

5
- mi - no. Din - di - lin - dín din - di - lin - dón va - mos gi - ran - do con la can - dan - do.

1. 2.
9
- ción. La bi - ci - ción - El he - li - cóp - te-ro gi - ra muy al - to so - bre los

13
mon - tes, so - bre los cam - pos. Din - di - lin - dín din - di - lin - dón va - mos gi -

17
- ran - do con la can - ción.

- Entonar, según el modelo preestablecido.
- Hacer una ronda, sin tomarse de las manos, y de perfil.

En la primera parte, que dice “gira la rueda de mi molino...”, caminar, con las manos en la cintura, a ritmo de negras con punto; y, en sentido antihorario.

En el segundo tiempo del quinto compás, ver al centro y cantar la frase “dindilindín...”, siguiendo la figuración respectiva con las palmas.

En la segunda parte, “la bicicleta pasa girando...”, caminar con el ritmo indicado, pero simulando manejar el volante de una bicicleta; y en sentido contrario al mencionado en la primera frase.

Al retomar la frase “dindilindín”, ver nuevamente al centro y repetir la percusión, pero con las palmas sobre las piernas.

En la última frase, “el helicóptero gira muy alto”, retomar la caminata, pero girando, levantando el brazo, que permanece hacia afuera de la ronda; en sentido antihorario.

Repetir, con las palmas, la dinámica descrita para la parte “dindilindín”.

F

Voz

Ronda

1. Parados de perfil en la estructura de la ronda; caminar con las manos en la cintura, en sentido antihorario.
2. Cambiar a sentido horario y caminar simulando manejar la bicicleta

4

F C F

Ronda

1. Viendo al centro de la ronda, seguir la figuración con las palmas.
2. Viendo al centro de la ronda, seguir la figuración con las palmas en las piernas.

8

C 1. F 2. F

Ronda

3. Parado de perfil, en la ronda, volver al sentido antihorario, girando, levantado, el brazo derecho

12

F C

Ronda

3. Viendo al centro de la ronda, acompañar las figuraciones con las palmas.

16


F C F

Ronda

3.3.3.3 Arroz con leche

Tabla 45

Tabla de trabajo del ámbito comprensión y expresión del lenguaje, 5 años

Ámbito:	Comprensión y expresión del lenguaje
Tópico:	Relación e interacción positiva con otras personas desde el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo.
Ámbito tonal:	
Destrezas musicales a trabajar:	<ul style="list-style-type: none"> - Entonación de los intervalos de 2da. menor, 2da. mayor, 3ra. menor, 3ra. mayor y 4ta. justa. - Percepción y diferenciación de distintas frases musicales. - Percepción del pulso y figuras negras, corcheas y semicorcheas. - Estímulo de la direccionalidad.
Texto:	<p>Arroz con leche Chigualo manabita (Puga, 2013).</p> <p>Arroz con leche se quiere casar Con la hija de particular. Que sepa lavar, Que sepa coger La aguja y el dedal.</p> <p>El que quiere saber y aprender De qué modo se siembra el maíz Pues mi padre lo sembraba así</p>

- Cantar la melodía

Voz

A-rroz con le - che se quie - re ca - sar con la hi - ja de par - ti - cu -

5 C G⁷ C G⁷ G⁷ C

- lar que se - pa la - var que se - pa co - ger laa - gu - ja yel de - dal

9 C C

El que quie - re sa - ber ya - pren - der de que

13 G⁷ C C

mo - do se siem - bra ma - íz pues mi pa - dre lo

17 G⁷ G⁷

sem - bra - baa - sí yen - se - gui - da se que - da - baa -

21 C

- sí.

- Trabajar la letra de forma hablada en los dos idiomas.
- Pasar a texto ritmado.

Voz 2/4
 A-rroz con le-che se que-re ca-sar con la hi-ja de par-ti-cu-

5 V.
 -lar que se-pa la var que se-pa co-ger laa-gu-ja yel de-dal

9 V.
 El que quie-re sa-ber ya-pren-der de que

13 V.
 mo-do se siem-bra ma-iz pues mi pa-dre lo

17 V.
 sem-bra-baa-sí yen-se-gui-da se que-da-baa-

21 V.
 -sí.

- Entonar la melodía.
- Hay dos temas bien definidos:

Tema A:


Voz
 A-rroz con le-che se quie-re ca-sar con la hi-ja de par-ti-cu-

5
 -lar que se-pa la-var que se-pa co-ger laa-gu-ja yel de-dal

Chords: C F C C F
 C G⁷ C G⁷ G⁷ C


Tema B:

9 C C




El que quie - re sa - ber ya - pren - der de qué

13 G⁷ C C




mo - do se siem - bra ma - íz pues mi pa - dre lo

17 G⁷ G⁷



sem - bra - baa - sí yen - se - gui - da se que - da - baa -

21 C



- sí.

- Dividir al curso en dos grupos, y ubicarlos uno enfrente del otro; al iniciar el tema A, empezar a marchar, hacia atrás, desde el segundo compás y a ritmo de negras, hasta la mitad de la 5ta. división de la melodía; y, desde el segundo tiempo de dicha división, iniciar la marcha hacia adelante, hasta la primera mitad del compás 9 (inicio del tema B).

Tomarse las manos en el tema B, y dar pequeños tirones alternando cada brazo, según el ritmo de la figuración empleada, hasta el final de la melodía.

♩ = 80

C F C C F

Voz

A-rroz con le-che se quie-re ca-sar con la hi-ja de par-ti-cu-

Cuerpo

Marcha hacia atrás

5 C G⁷ C G⁷ G⁷ C

V.

- lar que se - pa la - var que se - pa co - ger laa-gu - ja yel de - dal

C.

Marcha hacia adelante

9 C C

V.

El que quie - re sa - ber ya - pren - der de que

C.

Tomarse las manos y tironearse levemente, alternando al ritmo de las figuraciones

13 G⁷ C C

V.

mo - do se siem - bra ma - íz pues mi pa - dre lo

C.

17 G⁷ G⁷

V.

sem - bra - baa - sí yen - se - gui - da se que - da - baa -

C.

21 C

V.

- sí.

C.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

- a) La canción es un recurso didáctico, pues facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque permite aprehender, mediante la práctica, destrezas específicas.
- b) En tanto recurso didáctico, la canción debe ser planificada, por un lado, según los parámetros que ofrece el currículo, que definiría los objetivos y destrezas a lograr, de forma específica con la música, e interdisciplinaria en el enfoque curricular; y, por otro lado, en el contexto del folclor y el desarrollo del estudiante, para fortalecer la autoestima e identidad social e individual.
- c) Lastimosamente, el estudio de campo, evidencia el desconocimiento, y, en consecuencia, la falta de planteamiento de destrezas a lograr; ocasionando aprendizajes erróneos, como cantar desafinados, mala articulación, gritos, entre otros, que inciden perjudicialmente en la fisiología del niño, llegando a presentarse contracturas, patologías en la garganta, sentimientos de desidia, aburrimiento; e, incluso, se pierde la noción de belleza, el objetivo por excelencia de toda creación artística.
- d) Es necesario empezar las actividades musicales a partir de textos hablados, tales como versos, refranes, adivinanzas y otros que ofrece el folclor, por ser depositarios de la musicalidad que se va a iniciar; y, luego, pasar a las canciones propias de la tradición popular. Las canciones a usar deben ser cortas, tanto en su texto, como en sus melismas, elementales incluso; la rítmica y la entonación del texto, debe coincidir con los acentos gramaticales de la palabra; las melodías deben ser de un ámbito tonal reducido, máximo una octava; intervalos pequeños, hasta una 4ta. Justa como mucho.

- e) El docente debe tomar varias precauciones con respecto a la aplicación de repertorio cantado; entre ellas, observar el estado de salud físico y emocional del estudiante, para no forzarlo si considera que su capacidad vocal está mermada; descartar melodías que excedan el registro de Do a Do'; evitar que los niños imiten otras voces, para que valoren su propia voz; no pedir, ni forzar, la intensidad o potencia habitual de la voz infantil; cuidar una articulación clara y relajada, sin exigir aperturas vocales que produzcan tensión, a título de querer voces redondeadas; prevenir repeticiones interminables de ejercicios y de las canciones a interpretar; finalmente, iniciar la clase con ejercicios pequeños de gimnasia respiratoria, soltura corporal, articulación y pronunciación; y, vocalización.

4.2 Recomendaciones

- a) Se recomienda que alguna institución, pública o privada, apadrine la compilación y difusión, de versos, refranes y cantos; así como, de danzas y coreografías; todas de la tradición folclórica; y organizarlos, de ser posible, desde los rangos tonales, o los pasos, más reducidos, respectivamente, y la procedencia de los mismos, para el acceso docente a obras sobre las cuales trabajar.
- b) El maestro, tanto de Educación Cultural y Artística, como de las áreas regulares, debe eliminar toda actitud de desprecio y estereotipo a las melodías propuestas para el ciclo inicial; pues, al ser obras elementales, de ámbito tonal reducido, a veces monótonas por su constante repetición, entre otras, puede darse el caso de considerarlas, erróneamente, bobas o insuficientes. El reto del maestro es sacar belleza, un canto plenamente entonado, bien articulado, precisamente desde esta elementalidad. Esto quiere decir que el docente debe ser absolutamente consciente de que está dejando la mejor de las bases para el desarrollo posterior del estudiante (un buen oído, una percepción rítmica adecuada, un canto fluido, entonado y sano, etc.).
- c) También es conveniente que el profesor se prepare constantemente en técnica y salud vocal, música, psicología, y actividades afines a esta rama y a la educación; así como investigar continuamente sobre las tradiciones musicales nacionales e

internacionales; pues, considerando su profesión, y de que es una figura subsidiaria de apego, es necesario su autopreparación permanente, que redundarán en la calidad de su trabajo, y el consecuente beneficio del alumno. Debe recordar, siempre, que no solo propone saberes; también, es un cuidador y líder.

- d) Si no hubiera repertorio adecuado a la mano, es oportuno que el maestro haga uso de su creatividad y componga, tanto la letra, como la melodía respectiva, según los cánones establecidos; es decir, con objetivos curriculares bien determinados, ajustándose al desarrollo y capacidades de los estudiantes. Esta actividad es supremamente enriquecedora, y genera una experiencia de aprendizaje que beneficia al alumno y dignifica al maestro, porque estimula sus facultades artísticas.

ANEXOS

Encuesta

El objetivo de esta encuesta fue valorar qué tratamiento dan los maestros a la canción infantil, con qué criterios seleccionan el repertorio cantado; y, qué problemas son los más frecuentes, al momento de enseñar una melodía vocal, la encuesta presentada fue la siguiente:

DIAGNÓSTICO SOBRE CONOCIMIENTOS MUSICALES EN EDUCACIÓN

Esta encuesta tiene como objetivo indagar sobre el nivel de conocimientos didáctico-musicales de los maestros /as que trabajan con niños y niñas de 4 y 5 años, en materias de Educación Musical.

Extiendo mis agradecimientos por su colaboración en este trabajo.

1. ¿Cree que un correcto montaje y selección de repertorio cantado estimula el desarrollo auditivo, psicomotriz y emocional del niño?

Sí	
No	
Medianamente	

2. ¿Con qué frecuencia recurre a melodías cantadas durante la jornada de clase?

Siempre	
Generalmente	
Ocasionalmente	
Nunca	

3. ¿En qué ocasiones recurre a canciones en su práctica docente?

Siempre, en cambios de actividad, al abordar un nuevo tema y en eventos institucionales.	
Eventualmente, al abordar un nuevo tema y en eventos institucionales.	
Poco, solo en eventos institucionales.	

4. ¿Qué usos da a las canciones infantiles dentro del aula de clase?

Refuerzo del tema dado.	
Actividad lúdica.	
Cambio de actividad dentro de la clase	
Evento escolar	
Estímulo artístico	

5. ¿Qué criterios usa para la selección de repertorio cantado?

Correspondencia entre el texto y el tema a trabajar.	
Sentido ético de la letra.	
Belleza de su melodía.	
Moda o tradición.	
Ámbito Tonal.	

6. ¿Usted canta con los niños y niñas pese a que ellos sepan la canción de memoria?

Siempre	
No, ellos lo hacen solos	
Solo en pasajes muy difíciles de entonar.	

7. ¿Sabe en qué tonos es recomendable que los niños y niñas entonen una melodía?
(Solo si tiene conocimiento académico de música)

Sí (especifique en cuál)	
No	

8. ¿Qué suele hacer si los niños cantan muy suave una melodía?

Les digo que no se oye y que canten más fuerte.	
Hago una actividad motivadora.	
Dejo que canten al volumen que lo hacen habitualmente.	

9. ¿Cuán extensas son las melodías que Usted escoge?

Largas.	
Cortas.	
A veces largas y otras veces cortas	
No lo he pensado.	

10. ¿Qué tipos de canciones usa con frecuencia y en eventos escolares?, por favor enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente)

Las que imponen los directivos o tutores	
Rondas infantiles.	
Canciones que cuentan historias.	
Canciones relacionadas con el currículo.	
Canciones que estimulen gestos, movimientos y juegos motrices.	
Canciones folclóricas.	
Canciones de autores famosos.	
Canciones de moda.	
Creo mis propias melodías	

11. Según su experiencia, ¿qué repertorio les agrada más a los estudiantes?, por favor enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente)

Rondas infantiles.	
Canciones que involucren juegos.	
Canciones que involucren onomatopeyas y gritos.	
Canciones famosas.	
Canciones relacionadas con el currículo.	
Canciones que cuenten historias.	

12. ¿Qué recursos usa para enseñar una melodía?

Grabaciones.	
Vídeos.	
Su propia voz.	
Un instrumento musical.	

13. ¿Qué dificultades encuentra al momento de iniciar una melodía?, por favor enumere entre 4 a 1 según la frecuencia (4 muy frecuente / 1 menos frecuente)

Los niños gritan.	
Se aburren pronto.	
Se distraen con facilidad.	
Portamentos (se sube o se baja el tono como la sirena de una ambulancia o ascensor, sin articular los tonos que se cantan).	
Cambian los acentos de una palabra.	
Articulación de las palabras (no se entiende lo que cantan)	
Afinación	

Entrevista

Se realizaron dos entrevistas; la primera es al doctor Juan Carlos Vallejo, otorrinolaringólogo; y, la segunda persona entrevistada, fue Evelin Romero, pedagoga musical, que tiene experiencia con niños de la edad a la que se refiere este trabajo de grado. Las preguntas planificadas son las numeradas; no obstante, hay preguntas que surgieron en el proceso de entrevista y fueron señaladas con la letra “P”, mientras que “R” siempre indicará la respuesta del entrevistado.

Entrevista al doctor Juan Carlos Vallejo

Datos de la persona entrevistada

Doctor Juan Carlos Vallejo

Otorrinolaringólogo

1. ¿La voz humana varía con el crecimiento de la persona?

R: Por supuesto, la voz está presente desde el nacimiento, con el llanto, y después con el desarrollo del lenguaje. Y en la infancia, hasta el inicio de la adolescencia, es decir en la pubertad, permanece sin variación importante. Varía, a partir de ahí, mucho más en varones que en mujeres, pero en mujeres también sufre algunos cambios; es decir, hasta la pubertad la voz permanece sin variaciones importantes.

2. ¿Cuál es el ámbito vocal que emiten los infantes entre los 4 y 5 años?

R: ¿A qué se refiere “ámbito vocal”?

P: Aproximadamente qué tonos pueden emitir.

R: Ya, la voz infantil es de alta frecuencia; yo hice un estudio hace algunos años para determinar los parámetros acústicos de la voz (lo tengo publicado en una revista que lo puedo compartir luego); sin embargo, lo hice en adultos. La voz infantil tiene un rango inclusive más alto que la voz femenina; y está, más o menos, entre 160 y 250 Hz; la voz masculina, para tener una referencia, está en el rango de los 80 a los 140 – 150 Hz; la voz femenina está en el rango de los 140 a los 210 – 220 Hz más o menos.

P: ¿En la emisión cantada también se da esta alta frecuencia?

R: Bueno, para la voz cantada va a haber mucha variación porque va a depender del cantante; hay cantantes que tienen una tesitura amplia, es decir, un rango amplio; y hay otros que tienen un rango más estrecho. Pero tratándose de niños hay que tener en cuenta este rango de frecuencias en el que se encuentra la voz infantil; es decir, alrededor de 160 a 250 Hz; entonces no hay que salirse de ese rango. Pero, dentro de eso, es el profesor de canto el que tiene que establecer y determinar el rango vocal de cada niño y trabajarlo; hay

niños, y hay en general personas, que tienen mucha más capacidad vocal, por su propia naturaleza, por una habilidad innata, y otros factores, que pueden tener rangos amplios y otros no; y eso debe atender el profesor de canto, y saber diagnosticar y establecer, para no caer en una exigencia más allá de lo que la naturaleza permite en determinado cantante.

3. ¿Hay alguna característica específica con respecto a la intensidad de la emisión vocal entre los 4 y 5 años de edad?

R: En la intensidad no; de la misma forma que el rango de frecuencia vocal, también depende de cada niño cantante; de nuevo, es el profesor de canto el que tiene que determinarlo; así mismo, como el rango, hay cantantes que pueden emitir su voz a altas intensidades y otros no; hay cantantes que, con alta intensidad, logran un mayor rango; y hay otros que no necesitan alta intensidad para un mayor rango; es decir hay una gama de capacidades; todo esto debe establecer, por el que dirige el grupo de canto, en cada niño.

4. ¿Qué debe hacer un maestro para cuidar la voz de un párvulo entre 4 y 5 años?; por un lado, se mencionó que es el maestro el que establece el rango vocal; y, por otro, determina la intensidad a exigir; ¿algo más para cuidar las voces de niños a esas edades?

R: Sí; si el niño se está iniciando en el canto; y, en el futuro va a hacer su profesión como cantante, tiene que cuidar su herramienta de trabajo. En la edad infantil hay factores que pueden alterar la voz; los mismos que deben atenderse por el profesor de canto; en lo que se refiere a la edad infantil, juega mucho la parte emocional psicológica; por ejemplo, problemas emocionales pueden determinar que el que el niño sea gritón, entonces hay que diferenciar entre el niño gritón y el niño que, por su personalidad, tiene una voz alta; todo eso hay que considerar y determinar qué es lo que está pasando; porque si tiene una alta exigencia vocal, ese niño puede comenzar a tener problemas de cuerdas vocales, por un exceso que va a repercutir en su capacidad en el canto.

5. ¿Desde el punto de vista de la salud vocal, usted considera que los niños pueden cantar cualquier melodía o esta debe ser minuciosamente seleccionada según la edad por parte del maestro?

R: Depende el género musical, hay géneros musicales que son de frecuencias más altas, otros más bajas, hay géneros musicales en que las canciones son más largas o son más cortas, en la que tienen mucho matiz, es decir el cantante tiene que matizar, tener una modulación muy alta de la voz. Todo eso debe considerarse o debe confrontarse con la capacidad vocal de cada uno; hay niños que tienen, o personas, en general adultas, cantantes, que tienen más resistencia para el canto, otros que tienen menor resistencia para el canto; y también es importante la educación, la formación como cantante, donde la técnica vocal juega un papel fundamental; porque en la voz hay 2 partes: el instrumento, que es la garganta, o la laringe propiamente dicha; y el soporte, que es el tórax; yo siempre les he dicho a mis pacientes que la voz, la laringe no es un instrumento de percusión, es un instrumento de viento; es decir, si es que uno tiene una trompeta de la mejor marca, pero no la sabe soplar, no suena; y si uno quiere que un instrumento de percusión suene más, entonces tiene que darle con fuerza, físicamente. En resumen, en el canto hay que vigilar cómo está utilizando el soporte, es decir, la fuerza pulmonar, la colocación; tiene que haber una salud de vías aéreas, de vías digestivas; y, en general, los trastornos de voz se dan, de forma igual, por no saber utilizar el aire de los pulmones, el soporte, que por problemas orgánicos.

6. ¿Qué criterios y cuidados debe tener un profesor de nivel inicial para la selección y el montaje de repertorio cantado con niños de 4 a 5 años?

R: Tiene que haber primero un casting, donde el profesor empiece por conversar con el niño, darse cuenta de su personalidad; conversar con los padres, porque debe saber que el niño está con su autorización; un poquito, subjetivamente, debe ver cómo es la relación padres – hijos, porque la parte emocional del niño es la que juega, porque si hay problemas intrafamiliares o de personalidad, eso va a jugar directamente con la capacidad vocal; eso primero; lo segundo, es un análisis vocal del propio niño, en el que el profesor tiene que determinar su rango vocal, su capacidad para emitir voces con alta intensidad, o lo

contrario; entonces es el profesor de canto el que, en una valoración inicial, debe ver dos cosas: por un lado la capacidad vocal del niño, y por otro el entorno emocional, familiar, social.

7. Considerando el tema de salud vocal en el caso de niños de 4 y 5 años, ¿qué se recomienda con respecto a la duración de una melodía a cantar?, ¿pueden usarse canciones de larga duración o es mejor si son piezas cortas?

R: No creo que haya reglas fijas para eso, depende del cantante; hay personas que parece que ya nacen con el don; igual que en los deportes, yo siempre les digo a mis pacientes “el canto es como un deporte”, es una actividad física, que requiere saber respirar, destreza y un don natural, que ya les viene; igual es el canto, hay personas con un don natural, que parece que nacieron con la habilidad; luego vigilar la capacidad vocal; y, algo que adiciono, que no está en la pregunta: la salud de las vías respiratorias, es importantísimo; porque los niños, con frecuencia, por no decir con generalidad, están afectados de enfermedades alérgicas de vías respiratorias; entonces, como habíamos dicho, el éxito de la actividad vocal está en el soporte, en la ventilación pulmonar y en la capacidad de su utilización; si es que esto no anda bien, entonces va a repercutir directamente; y hay otro problema: el reflujo, esto es, el retorno del líquido gástrico a la garganta; esto tiene todo el mundo; el que más lo tiene, más sufre de garganta; y ese, para mi punto de vista, es el enemigo número 1 del cantante, porque da unos síntomas muy vagos, que parece que no pasa nada, pero ocasiona trastornos en el rendimiento vocal.

Entrevista a la maestra Evelin Romero

Datos de la persona entrevistada

Maestra Evelin Romero

Pedagoga Musical; profesora en el Conservatorio Franz Liszt y en el Colegio Menor San Francisco de Quito.

1. ¿Qué dificultades tiene en el momento de escoger y montar repertorio cantado para niños de 4 y 5 años?

R: Desde mi experiencia se me hace un poco complicado porque yo doy clases en inglés, entonces debo buscar repertorio en ese idioma; ahora es mucho más fácil que antes, en los comienzos de mi profesión tocaba comprar casetes, comprar CD, y era súper difícil acceder a música para niños; si tenías la suerte de viajar, comprabas un casete, en donde había ciertas canciones. Ahora es mucho más fácil con el internet, inclusive pones “canciones para niños de 4 a 5 años” y te da algunas opciones; no siempre son buenas, ni las mejores, pero si hay. La mayoría de canciones, sin embargo, están en un rango muy grande, que los niños no logran alcanzar, con intervalos o saltos muy grandes, que son difíciles para niños muy pequeños; depende también cómo es el trabajo, porque hay profesoras que escogen las canciones de acuerdo a la unidad que están trabajando; entonces se pueden buscar canciones de los animales, de las partes del cuerpo, de los transportes, sí hay, ahora hay un poco más de variedad en ese aspecto. Yo hago eso, busco por unidades; de 4 a 5 años, les enseño las cualidades del sonido, entonces busco canciones para reforzar conceptos de fuerte, piano, largo, corto, alto, bajo.

2. ¿Qué se recomienda para la selección y preparación de canciones entre los 4 y 5 años?

R: Como canción, yo recomendaría que no tenga intervalos con saltos muy grandes, de 8va. por ejemplo. Yo siempre recomiendo que con esta edad, se puede trabajar, con la misma canción, varias cosas; por ejemplo, con la misma canción, podría ser solo movimiento, con la misma canción pueden ver un vídeo, con la misma canción cantan, con la misma canción armas un ensamble de Orff; eso a mí me ha resultado una buena idea; se puede hacer mucho con la misma canción; y, si pensamos que hay niños que aprenden de diferente manera, entonces hay que pensar que la misma canción la tienes que presentar moviéndose, escuchando, mirando, tocando, para que cada niño vaya captando de acuerdo con su forma de aprender.

3. ¿Puede pedirse a los alumnos que canten más fuerte?, ¿hay alguna consideración con respecto a la edad desde el punto de vista de la intensidad del sonido?

R: Según mi experiencia, cuando a niños de 4 a 5 años les dices “canten más fuerte”, gritan; no es muy aconsejable decirles que canten más fuerte, más bien enseñarles un poquito a vocalizar y a pedirles que canten, con que canten ya es suficiente. Y a esa edad o cantan o tocan un instrumento, todavía no pueden hacer las dos cosas a la vez; entonces, de pronto, puedes decir “cantamos la primera parte y en la segunda parte solo tocamos un instrumento fuerte”, eso sí van a poder; y, luego, “volvemos a cantar”, pero sin gritar, solo al nivel a su voz. Me he dado cuenta que es un concepto súper fácil de mezclar, por el volumen alto y volumen bajo, eso es algo que los profesores cometen un error, entonces piensan que decirles “alto” es un sonido fuerte; eso está mal, un sonido alto es un sonido agudo; y “bajo”, es un sonido grave; hay que tratar de que no se confundan los dos conceptos.

4. ¿Qué aspectos debe tomar en cuenta un maestro de nivel inicial en el momento de la preparación de repertorio cantado?

R: Que sean intervalos no muy lejanos; que sean palabras fáciles de pronunciar en cualquier idioma, también debería cantar canciones sin letra, solamente diciendo “tu, tu, tu”, “pa, pa, pa”, solo con sílabas; eso también les ayuda a vocalizar; un poco jugar, calentar siempre la voz, eso es lo que no se hace y debería hacerse siempre, hacer ejercicios de calentamiento con intervalos “yendo y regresando”, para que los niños preparen la voz a la hora de cantar; hay que enseñarles a respirar, eso también es muy importante, porque por lo general los niños no son conscientes de su respiración, se puede hacerles soplar en sorbetitos [sic] de café, igual hacer sonidos al momento que se sopla en estos sorbetitos [sic], eso les encanta y les ayuda a que tengan un poco más de conciencia de su propia voz.

5. ¿Cuáles son los criterios que debe usar el maestro de niños y niñas de 4 y 5 años al momento de la selección y montaje de canciones?

R: Es lo mismo.

P: Sí, prácticamente se respondió.

En efecto, la respuesta se extiende a cuidar que los saltos de los intervalos sean cercanos; palabras fáciles de pronunciar y lograr que los niños tengan conciencia de su propia voz y de sus capacidades respiratorias, a partir de varios ejercicios de vocalización y juegos respiratorios.

6. ¿Cuáles son los objetivos personales que se plantea en el aprendizaje musical para niños en la edad preescolar?

R: Uno de mis objetivos a los 4 años es que canten y no griten; es bien complicado, al menos en nuestro medio; a los 5 años ya cantan, muchísimo más; ya son más conscientes de su propia voz, entonces ya gritan menos y pueden cantar un poquito más fuerte. Mi objetivo también es que los niños sean capaces de tocar y cantar a la vez; que a los 3 años es imposible, pero trabajando poquito a poquito, con instrumentos muy fáciles de manejar en sus manitos, lo logran; a partir de los 4, ya llegando a los 5 años logran; a los 5 años ya pueden tocar y cantar a la vez; es gracioso, pero es todo un proceso para poder que los niños puedan llegar a cantar y tocar un instrumento de percusión a la vez. A los 4 años, mi objetivo es que puedan diferenciar, utilizar y comprender esta diferencia entre las cualidades del sonido; me parece muy básico en preescolar; y dentro del timbre, enseñarles cómo suenan y que reconozcan los diferentes sonidos de los instrumentos musicales, porque eso les ayuda mucho en [sic] la hora de identificar las letras, si un niño es capaz y es consciente al diferenciar los sonidos de los instrumentos, se le va a hacer mucho más fácil luego, diferenciar la m de la n, la p de la b; entonces les ayuda mucho en la parte tímbrica.

P: Y con la altura del sonido, ¿hay algún criterio con respecto a los rangos del sonido?

R: Bueno, yo trabajo más bien, cuando trabajo con la altura, subir y bajar, entonces que el niño esté consciente: (toca en el piano).

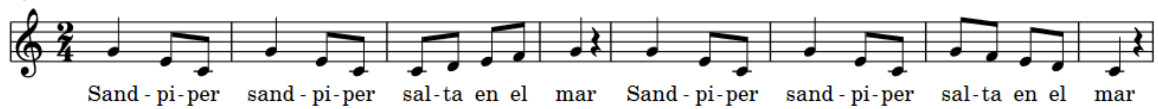


Subo

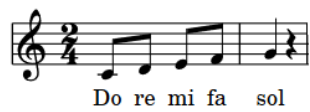


Bajo

Por ejemplo, esa canción:



Y hace



Y salto



Y salto



Más de eso no; cuando es altura, que estén conscientes que sube y baja.

P: ¿Y hay un límite en la altura?

R: Yo hago octava.

P: Máximo la octava.

R: Sí, máximo la octava.

P: Porque hay algunas canciones que... [sic]

R: ¡Sí!, que son, y no, no logran [sic]; entonces aprenden a cantar desafinados.

7. Como maestra, ¿a qué aspiraría como maestro o maestra de música que trabaja con niños el nivel inicial?

R: Como te decía, es que logren diferenciar esto, ¿no?, las diferentes cualidades del sonido, los instrumentos; eso es básicamente lo que yo hago. Ya, aquí en el conservatorio, como es un poquito como más en serio [sic] el aprendizaje musical, ellos aprenden, además de conocer como sonidos, aprenden a reconocer en el pentagrama, si sube, si baja; empiezan ya a reconocer, como en el papel lo que están haciendo solamente jugando, a concientizar [sic].

8. ¿Hay conflicto entre sus objetivos personales como maestra y los que plantea el currículo del Ministerio de Educación; si fuera así cuáles son y cómo las resuelve?

R: Yo por suerte tengo, una suerte realmente, en que yo hago lo que yo quiero; o sea a mí nadie me impone nada, en donde yo trabajo somos súper libres; y yo he creado mi propio curriculum [sic]; y yo cambio, si me parece que este año no quiero que aprendan eso, yo cambio; porque si no, yo también, yo me aburro [sic], entonces yo cambio, cambio, busco siempre nuevos repertorios, nuevas canciones; entonces yo tengo mucha libertad en hacer y deshacer en donde trabajo, en las mañanas y aquí en la tarde; entonces, por suerte, nadie me rige nada, yo soy la dueña de mi propio programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Impresas

- Althusser L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Nueva Visión.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Editorial Episteme.
- Aristóteles (1945) *Poética* (Trad. J. García). Universidad Autónoma de México (Sobre la traducción de 1932).
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea* (Trad. J. Pallí). Editorial Gredos (Sobre la traducción de 1894).
- Aristóteles (1994). *Metafísica* (Trad. T. Calvo). Editorial Gredos (Sobre la traducción de 1975).
- Ayala, E. (Ed.) (1983) *Nueva Historia del Ecuador I* (Capítulo 1). Corporación Editora Nacional.
- Bautista, S. (2015) *El maestro de educación inicial como figura de apego: pautas de intervención* (Tesis de fin de Grado, licenciatura). Universidad de Salamanca. Zamora, España.
- Barfield, T. (2001) *Diccionario de Antropología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bergeijk, W., Pierce, J. y David, E. (1963). *Las Ondas Y El Oído*. Editorial Universitaria.
- Biehler, R. (1980) *Introducción al desarrollo del niño*. Editorial Diana.
- Caamaño, F. (2016) *Juego Canto Aprendo*. Ediciones TATELI.
- Cala, M. (2014). *Música para bebés* (Tesis de Fin de Grado, licenciatura). Universidad de Cádiz.
- Cueva, A (1987) *La Teoría Marxista*. Editorial Planeta, S.A.
- Eco, H. (2004) *Historia de la Belleza*. Iberoamericana.
- Engels, F (1966) *El Origen de la Familia, la propiedad privada y el Estado*. Editorial Progreso.
- Espinoza, J y Sánchez, E (2019). *Patrimonio cultural inmaterial del pueblo Kichwa*

- *Kayambi, parroquia Cangahua, cantón Cayambe – Ecuador* (Tesis de Fin de Grado, licenciatura). Universidad Técnica del Norte.
- Esquenazi, M (2015) *Estudios sobre los cantos de cuna tradicionales cubanos*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Esquivel, N. (2009) *Orff Schulwerk o Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística*. La Retreta, Año II No. 2.
- Gabor, C. (Ed) (1981) *Antología, Introducción a la Música Folklórica del Ecuador*. Banco Central del Ecuador.
- Guerrero, P (2002). *Historia de la Música Ecuatoriana*. CONMUSICA.
- Giménez, G. (2005) *Teoría y Análisis de la Cultura I*. Conaculta.
- Godoy, M. (2011). *El Carnaval de Chimborazo*. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo de Chimborazo.
- Gómez, A. (2003). *Filosofía Y Metodología De Las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial.
- Graetzer, G., y Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Barry.
- Guillén, S. (2014) *El método musical Kodály en su nivel de iniciación como herramienta para favorecer el proceso lecto-escritor en los niños de 5 y 6 años de edad*. ILAE.
- Hargreaves, D (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Editorial Graó.
- Hernández, M (2010). *Desarrollo del canto en el niño*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quirón Ediciones.
- Iturralde, R (s.f.). *Rondas lirondas*. UNICEF.
- Jacobs, H (2001). *Belleza y Buen Gusto*. Iberoamericana.
- Keller, A. (1988). *Teoría General del Conocimiento*. Editorial Herder.
- Kranz, W. (1962). *Historia de la Filosofía, 2*. Editorial UTEHA.
- Lancy, H. (1974). *Aspectos fundamentales de la educación de la voz para adultos y niños*. Editorial Guadalupe.
- Lewis, M. (1973). *Desarrollo psicológico del Niño*. Nueva Editorial Interamericana, S.A.
- Lledó, E. (1984) *La Memoria del Logos*. Taurus Ediciones: S.A.

- Lucato, M. (1997). *El método Kodály y la formación del profesorado de música*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Marx y Engels (1980). *Obras Escogidas* (Vol 1). Editorial Progreso.
- Masana, J. (1981). *El Cerebro*. Salvat Editores, S.A.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo Educación Inicial*.
- Ministerio de Educación (s.f.). *Educación Cultural y Artística*.
- Mola, J. (1979). *Ya Estudio Música*. Editorial Casals.
- Molina, T (2015). *El tipo del apego y su influencia en los rasgos de personalidad* (Tesis de fin de Grado, Psicología clínica). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato.
- Moraleda, M (1980) *Psicología Evolutiva*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Mussen, P (1965). *Desarrollo Psicológico del Niño*. Editorial UTEHA.
- Navarro, P., Pérez, R. y Sprekelsen, C. (2012). *Manual de otorrinolaringología infantil*. Elsevier España, S. L.
- Neira, L (2009). *Teoría y técnica de la voz*. Librería Akadia Editorial.
- Platón (1986). *Diálogos* (Trad. C. García). Editorial Gredos, S.A. (Sobre la traducción de 1900).
- Puga, C (2013). *El Chigualo manabita, La fiesta navideña montubia*. Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador.
- Rafael, L (2014). *Adivinanzas y Trabalenguas*. Editorial Verbum.
- Ravioli, M. (Ed.) (1971) *Enciclopedia Práctica Pre – escolar*. (Volumen V). Editorial Latina – S.C.A.
- Ruiz, E. (2011) *Expresión Musical En Educación Infantil Orientaciones Didácticas*. Editorial CCS.
- Ruiz, E. (2013) *Canciones Para Globalizar La educación Musical En Infantil*. Editorial CCS.
- Sánchez, A. (1980) *Las Ideas Estéticas de Marx*. Ediciones Era, S.A.
- Sanuy, M y C. (1982). *Música, Maestro. Bases para una educación musical 2 – 7 años*. Editorial Cincel, S.A.
- Sanuy, M (1996). *Aula Sonora: Hacia una educación musical en primaria*. Ediciones Morata.
- Schneider, E. (s.f.) *Desde Chiquito... Rimas, canciones para bebés, canciones didácticas, rondas y juegos recreativos*. Editorial Guadalupe.

- Sierra y Moya (2012) *El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Souriau, É. (1998) *Diccionario Akal de Estética*. Ediciones Akal, S.A.
- Vicariato Apostólico de Esmeraldas. (mayo de 2013) *Adivina adivinador. Cartilla de etnoeducación afroecuatoriana*. Vicariato Apostólico de Esmeraldas y UNICEF.
- Zuleta, A. (octubre 2004) *El método Kodály y su adaptación en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.

Webgrafía

- Aish Latino. (2019) *Cita diaria*. [en línea].
<https://www.aishlatino.com/citas/378671401.html>.
- Almarche, M. (2012) *Método Orff – Schulwerk*.
<http://www.educamus.es/index.php/metodo-orff>.
- Al-Majdalawi, A (2005) *Acústica musical*.
https://www.lpi.tel.uva.es/~nacho/docencia/ing_ond_1/trabajos_05_06/io2/public_html/escalas.html. Universidad de Valladolid.
- Aponte, C. (s.f.) *Evolución de la voz desde el nacimiento hasta la senectud*.
<https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/aoccc/vsuple-312/otorrinosupl31203-evolucion/#comment-28025>.
- Asociación Kodály Argentina. (s.f.). *Fundamentos pedagógicos de la concepción Kodály*. <http://asociacionkodalyargentina.rg/concepcion/>.
- Babarro, R. (2019). *Taxonomía de Bloom: qué es, para qué sirve y objetivos*.
<https://www.psicologia-online.com/taxonomia-de-bloom-que-es-para-que-sirve-y-objetivos-4579.html>.
- Bebés y más. (2010). *La teoría del apego de John Bowlby*.

- <https://www.bebesymas.com/ser-padres/la-teoria-del-apego-de-john-bowlby#comments>.
- Bohórquez, A. (2015). *¿Qué es un Recurso Didáctico?* Compartir Palabra Maestra. <https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/que-es-un-recurso-didactico>.
 - Betancourt, W. (2013). *La Filosofía Como Modo De Saber*. Universidad del Valle. <http://praxisfilosofica.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/view/3452/5199>.
 - Busca Palabra (s.f). Refranes de Yo. <https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=yo>.
 - Castillo, D. [ZONACUARIOTV]. (2016, junio 30). Wawa kichwa – Saludos y despedidas [Vídeo]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=2-lkupIoUVg>
 - Castillo, M. (s.f). Desarrollo Motor de los Niños de 4 a 6 años. https://www.academia.edu/23254370/DESARROLLO_MOTOR_DE_LOS_NI%C3%91OS_DE_4_A_6_A%C3%91OS.
 - CORAPE (Productor) (2020). Amigo (Kichwa – Shuar) [Audio]. Podcast: <https://www.corape.org.ec/centrodedocumentacion/documento/item/diccionario-intercultural-amigo>.
 - Eduforics (2018). *El apego en el aula: pautas para comprenderlo y comenzar a modificarlo*. <http://www.eduforics.com/es/apego-aula-pautas-comprenderlo-comenzar-modificarlo/>
 - El Atril (s.f.). *Método Orff*. <http://www.el-atril.com/Fichas/Orff/metodo.html>.
 - El Método Orff (2015). *Características*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://elmetodoorff.wordpress.com/2015/07/12/caracteristicas/>
 - Esteban, E (2015) *El cordón umbilical del bebé en el embarazo*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/bebes/cordon-umbilical/el-cordon-umbilical-del-recien-nacido/>
 - Fredes, E. (2019) *Desarrollo del lenguaje infantil*. <https://oirpensarhablar.com/desarrollo-lenguaje-infantil/>.

- García, I. (2010). *Método Orff*.
<https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/metodo-orff>.
- Instituto de Música Online (2020). *Consejos para jóvenes músicos de Robert Schumann*. <https://sostenido11.institutomusicaonline.com/2020/05/20/consejos-para-jovenes-musicos-30/>
- Italfarmaco (2019). *Habilidades motrices del niño de cinco años*. Desarrollo infantil.
<http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico/habilidades-motrices-nino-de-cinco-anos>.
- Italfarmaco (2019). *Habilidades motrices del niño de cuatro años*. Desarrollo infantil.
<http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico/habilidades-motrices-nino-de-cuatro-anos>
- KidsHealth. (2014). *El oído*. <https://kidshealth.org/es/parents/ears-esp.html>.
- Long M. (2010). “*El desarrollo psicológico comienza en el momento de la concepción*”. *Entrevista a Enrique Blay*.
<https://www.bebesymas.com/desarrollo/el-desarrollo-psicologico-comienza-en-el-momento-de-la-concepcion-entrevista-a-enrique-blay>.
- López-Aylagas, I. (s.f.). “*Refranes de comandante*”.
<https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=comandante>.
- López-Aylagas, I. (s.f.). “*Refranes de ninguno*”.
<https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=ninguno>.
- López, P. (2015). “*Educación no formal y educación para la competencia*”.
<https://www.educaweb.com/noticia/2015/07/22/educacion-no-formal-educacion-competencia-8965/>.
- MedlinePlus. (2017). *Desarrollo fetal*. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002398.htm>.

- Mejías, P (2016). *El Método Orff*. <https://es.scribd.com/document/331314085/El-Metodo-Orff-PP-Mejias>.
- Molina, C. (s.f.) Qué es el apego desorganizado. *Cepsim Madrid*. <https://www.psicologiamadrid.es/blog/articulos/problemas-psicologicos/que-es-el-apego-desorganizado>
- Montagud, N (s.f.) *Apego ambivalente: ¿qué es y cómo detectarlo?* <https://psicologiaymente.com/social/apego-ambivalente>
- Morales, A (2019). *Aprendizaje*. <https://www.todamateria.com/aprendizaje>.
- Muñoz, D. (2009). *La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo*. EFDeportes Revista Digital. No.130. <https://www.efdeportes.com/efd130/la-coordinacion-y-el-equilibrio-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>.
- Polo, N. (2016). *La adquisición de la voz*. <https://sottovoce.hypotheses.org/362>.
- Polo, N. (2018). *El desarrollo de la voz cantada*. <https://sottovoce.hypotheses.org/1241>.
- Psicocode (19 de noviembre de 2018). *Los Sistemas Sensoriales: Definición, Tipos y Niveles*. Recuperado de: <https://psicocode.com/psicologia/sistemas-sensoriales-definicion-tipos-niveles/>.
- Rodríguez, E. (2018). *La teoría del apego de John Bowlby*. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-del-apego-de-john-bowlby/>.
- Sánchez, R (s.f.) *Carl Orff*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3j9qQ5fPhAhWjwFkKHdDpBvoQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffcerezo.pntic.mec.es%2Fjarran8%2Fwebpersonal%2FDocs%2FDoctorado%2Fbiograf%25EDa%2520ORFF.doc&usg=AOvVaw0hIzLeS7RKzYyQO9Y8wx_u
- Thégat, C. [DIDIER JEUNESE]. (2018, julio 5). Dodo ti pitit manman – Berceuse créole pour bébé avec paroles [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BO2u-1LJ8io>.
- Trallero, C. (14 de octubre de 2008) *El oído musical*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bistream/2445/11525/1/EL%OIDO%20MUSICAL.pdf>.
- Torres, N. (s.f.). *¿En qué consiste la Teoría del Apego?*

- <https://www.psicoactiva.com/blog/consiste-la-teoria-del-apego/>.
- Universidad Católica de Chile. (2018) *Los sistemas sensoriales*. Disponible en:
http://www7.uc.cl/sw_educ/neurociencias/html/frame04.html.
 - Universidad Internacional de Valencia. (2018). *El desarrollo de las habilidades sensoriales*. <https://www.universidadviu.com/el-desarrollo-de-las-habilidades-sensoriales/>.
 - Vergara, C. (2017). *Etapa preoperacional*. <https://www.actualidadenpsicologia.com/etapa-preoperacional/>.
 - Yannucci, L., Pomerantz, J., Palomares, M. (s.f.). *Mama Lisa's World*. <https://www.mamalisa.com/?t=ss&p=3526>.