



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Educación
Escuela de Humanidades y Ciencias
Departamento de Artes
Pedagogía en Educación Artística

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Propuesta de categorización y clasificación de juegos musicales para primer ciclo básico

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ENSEÑANZA
BÁSICA Y MEDIA CON MENCIÓN EN MÚSICA

Bustamante Tabilo Daniela Alejandra

Guajardo Chávez Ángela Fernanda

Leiva Torres Macarena del Pilar

López Aravena Daniel Alfredo

Platoni Oliva Mauricio Andrés

Profesor Guía: Fernando Cárdenas Mayorga

Profesor de Artes Musicales

Magister en Pedagogía Musical

Santiago, Chile

2015

Agradecimientos Daniela Bustamante Tabilo

“Quiero empezar agradeciendo a mis Padres y Hermanas por el apoyo incondicional en este largo proceso académico, no fue fácil, pero se logró.

A mi hija Amanda que es mi motivación y mi motor, agradezco su existencia en mi vida, su nacimiento me hizo conocer un mundo nuevo... me diste la garra que necesitaba para luchar y concretar mi sueño, gracias hija mía...

A mi madre que siempre me contuvo y nunca me dejó abandonar mis sueños... con su ejemplo siempre me demostró que si se podía.

A mi pareja por su amor y apoyo fundamental.

No puedo dejar de agradecer a los profesores que fueron parte de mi formación, por toda la enseñanza que me brindaron, por las lindas experiencias musicales vividas. Por los viajes, por todos esos momentos de alegría, de cada uno me llevo los mejores recuerdos...gracias a todos...gracias a la vida...”

Agradecimientos Ángela Guajardo Chávez

“Primero que todo quisiera agradecer a Dios, por haberme dado vida y salud durante estos cinco años. Por darme la fortaleza en los momentos de debilidad, por poner en mi camino a personas extraordinarias y por haberme permitido llegar con bien hasta etapa culmine de mi carrera.

A mis padres, Pedro y Celia, que con su incansable amor y apoyo hicieron posible mi estudio y permanencia en Santiago. Tantas veces me equivoqué y tantas que volví a empezar y ellos siempre tomándome de la mano y ayudándome a parar. Por darme una educación basada en el amor y en el respeto. Por enseñarme que las cosas hay que ganárselas. Por demostrarme que con esfuerzo y perseverancia los sueños sí se pueden alcanzar. Gracias por creer en mí y en mi talento.

A mis hermanos, Fernando y Marielisa, por creer en mí y motivarme siempre a luchar.

A Fernando, que, con su ejemplo, me enseñó a creer en mis convicciones. Por demostrarme que todo esfuerzo vale la pena. Por acompañarme y por ser un ejemplo a seguir. A Marielisa, por los tecitos con galletas que llevaba a mi escritorio cuando me veía afanada en el trabajo y la infinita paciencia que me tuvo cuando estudiaba algún instrumento. Por sus consejos y esos golpecitos en la espalda que me hacía sentir que no estaba sola.

A mi pololo, que supo respetar mis tiempos y acompañarme especialmente en estos últimos meses en los que estuve más ocupada. Por su amor sincero, sus palabras de aliento y la confianza que puso en mí desde el primer día.

A mis profesores y futuros colegas, por abrirme un mundo de posibilidades. Por creer en mí, por la paciencia y la entrega a su labor. Por la pasión que pusieron en enseñarme y mostrarme lo hermoso de enseñar y hacer música con tus alumnos. Y a todos los tíos y tías que silenciosamente hacen su trabajo en la universidad manteniendo el espacio para un buen estudio. Al tío Juan Carlos que se desvivía por encontrarnos los libros que buscábamos y siempre tuvo una sonrisa y unas palabras de aliento para cada uno.

A la vida... gracias”.

Agradecimientos Macarena Leiva Torres

“Quisiera agradecer a mis padres por los valores que me han entregado, por la oportunidad que me han dado a lo largo de mi crecimiento al permitir que me desarrollara de manera natural, dándome siempre la libertad de tomar mis propias decisiones sin cuestionar ni intervenir en ellas, sino más bien dándome los consejos precisos y el mayor apoyo para lograr mis objetivos en cada cosa que me he propuesto y cada experiencia de la que me ha tocado ser partícipe. Infinitas gracias por la confianza depositada en mí y por regalarme además de la vida, la posibilidad de estudiar sobretodo en uno de los tiempos más difíciles donde no existieron becas ni créditos, sino que solo el esfuerzo y sudor de sus frentes.

Agradecer también a mi hermano Rodrigo quien me ha acogido en su hogar durante estos 5 años, brindándome todo su apoyo y cariño, aconsejándome en cada paso que he dado y demostrándome con su ejemplo que todo lo que uno se proponga se puede lograr, que ningún sueño es tan descabellado cuando se trata de ponerle ganas, esfuerzo, pasión y perseverancia hasta conseguir lo que uno anhela.

A Fabián por su apoyo, compañía y comprensión; por haberme contenido en los momentos difíciles que me tocó vivir paralelos a este proceso, por alentarme y darme los ánimos que en más de algún momento necesite, por su entrega y cariño infinito hacia a mí.

A mis amigos que son los que le dan vida a mi persona, quienes me quieren y aceptan como soy, quienes confían en mí y en mis capacidades brindándome su apoyo de distintas formas, destacando mis virtudes y mostrando mis defectos de manera constructiva. Especialmente a mi querida Katia quien me concede los mejores momentos de conversación y reflexión.

Gracias también a los buenos profesores que dejaron huella durante mi etapa escolar y universitaria. A aquellos que fueron verdaderos guías y motivadores de mi aprendizaje, ayudándome a desarrollar mis habilidades y haciéndome creer en mis capacidades. A quienes me enseñaron más que la teoría, a esos profesores que fueron comprensivos y dedicados, los que estuvieron presentes en una palabra acogedora, un abrazo o simplemente una mirada afectuosa. A aquellos que despertaron mi mente y mi corazón tanto a la magia de la música como al desarrollo de mi consciencia social.

Y por último a la que se encarga de alegrar mi vida, de hacerla más interesante, la que me hace sentir especial, aquella a la que me he abrazado en los momentos más felices como también en los momentos más difíciles de tristeza y soledad. Gracias a la música por estar presente en mi vida desde muy pequeña, porque se ha encargado de hacerme vibrar, ser una persona más humana, más sensible y expresiva. La cual me ha llevado a conocer personas muy valiosas, de gran corazón y por sobretodo personas alegres, apasionadas, creativas y con valores inalterables. Porque un día me pregunte que quería hacer de mi vida y ella fue la respuesta, me puse a recordar que en cada experiencia donde hubo música fui feliz y algo aprendí, entonces decidí que quiero levantarme todos los días con el simple motivo de ser FELIZ”.

Agradecimientos Daniel López Aravena

Si existe algo definitivo por el cual fuertemente he agradecido, de manera constante durante mi transcurso en esta institución, y más aún en estos precisos momentos en donde culmina una fase importante en lo que respecta a mis estudios, es precisamente a la vida misma quien mediante este camino escogido me situó y regalo el hecho de colocar en mi camino innumerables sorpresas, gratas en su mayoría, y que se vieron reflejadas en todas aquellas conversaciones, consejos, sonrisas, hasta las más innumerables y diversas enseñanzas otorgadas por parte de mis compañeros, profesores, funcionarios de la universidad, con la cual aprendí a crecer y a vivir. Agradezco también y de manera muy especial a mis padres Lucía Aravena y Heriberto López quienes desde un primer momento apoyaron incondicionalmente y de distintas maneras esta travesía, donde conscientemente sabiendo que sería un proceso de larga duración y de arduo trabajo consideraron y tomaron todo lo positivo de sí y ofrecerlo con tal de obtener y lograr toda meta propuesta por mí.

Quiero hacer mención especial, a mi Hermano Cristóbal López, quien mediante el arte de lograr detener y conservar “esos instantes” en el tiempo, apporto con su granito de arena en favor a que nuestros objetivos e ideas se pudieran acercar lo más posible a la meta propuesta por el equipo. Agradecer también a todo trabajador, funcionario, secretaria de San Isidro quien invariablemente me entrego aquel consejo, ayuda y sonrisa en todo momento. Si bien la cantidad de funcionarios es enorme en la lista y soy feliz por ello, hago especial Mención al tío Juan Carlos Rojas, Bibliotecario de San Isidro, quien aparte de cumplir con su labor de manera impecable, nos ofreció permanentemente su ayuda, una sonrisa, una conversación o un consejo por cada vez que necesitaba no tan solamente el cumplir con un objetivo de índole académico sino que también para ser más ameno todo aquel momento difícil en la Universidad.

Por último, agradezco a todo el equipo docente que ayudo en gran parte a forjar esta decisión, en especial a los de la especialidad de Música, jefe de carrera, profesores de planta, etc. y en especial al profesor docente del área musical, director de coro, chef y amigo Fernando Cárdenas M. como también a profesores(as) y amigos(as) Ángela, Daniela, Macarena, y Mauricio, quien estaré eternamente agradecido por ayudarme a resolver todo tipo de problema, acompañarme permanentemente de manera grata en todo momento, y educarme.

Agradecimientos Mauricio Platoni Oliva

Quiero agradecer a mis padres, hermanas y familia por su apoyo incondicional y paciencia, que a pesar de las dificultades siempre creyeron en mí y en lo que yo creo correcto.

A mis amigos por siempre alentarme y poder compartir con ellos la pasión de la música.

A mi pareja, por acompañarme en cada momento y con su experiencia, me pudo guiar de mejor manera en este camino universitario.

Independiente a las situaciones que hayan pasado, me llevo los mejores recuerdos de mi sede querida, casona san Isidro. Agradecido de los grandes compañeros y profes que tuve, los porteros, Alfredo con don David, las tías del aseo, Tío Juan Carlos, tío jardinero, la Anita por su paciencia y ayuda siempre.

De alguna manera, cada uno marcó mi paso por la universidad, con su saludo y sonrisa, hicieron que cada día dentro san isidro, haya sido un día especial y único.

TABLA DE CONTENIDOS

I. ANTECEDENTES	10
1.1. INTRODUCCIÓN	10
1.2. JUSTIFICACIÓN	11
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.4. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS	12
II. MARCO METODOLÓGICO	13
III. MARCO CONCEPTUAL	14
3.1. Juego	14
3.2. Juego Musical	14
3.3. Rondas.....	14
3.4. Danzas Lúdicas	14
3.5. Juegos Rítmicos	14
3.6. Habilidades Musicales	15
3.7. Canto	15
3.8. Ostinato	15
3.9. Unísono	15
3.10. Tradición	16
3.11. Identidad.....	16
3.12. Guía o Profesor Guía.....	16
3.13. Pareja Tomada.....	16
3.14. Pareja Junta o Suelta	16
3.15. Orden.....	17
3.16. Chapecar o Chapecao.....	17
IV. MARCO TEÓRICO	18
4.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL JUEGO.....	18
4.2. EL JUEGO DESDE LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO: Tercera Infancia, de 6 a 11 años.....	20

4.2.1.	El Juego desde la Psicología	20
4.2.2.	El juego como aporte al desarrollo Cognitivo.....	22
4.2.3.	El juego como aporte al desarrollo Psicosocial.....	30
4.2.4.	Del Psicoanálisis a la mente del niño: El Juego a partir de los 6 años.....	32
4.3.	EL JUEGO DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL	33
4.3.1.	Definición de Juegos Musicales.....	33
4.3.2.	Beneficios de Juego.....	33
4.3.3.	El Juego según Dalcroze	35
4.3.3.1.	Fundamentación pedagógica y el juego	36
4.3.3.2.	La rítmica	36
4.3.4.	El Juego según Orff.....	37
4.3.4.1.	Fundamentación Pedagógica y el Juego.....	37
4.3.5.	El Juego según Kodály.....	39
4.3.5.1.	Fundamentación Pedagógica y el Juego.....	40
4.3.5.2.	Desarrollo Sentido Rítmico	41
4.3.5.3.	Desarrollo Melódico (Oído Musical)	43
4.3.6.	El Juego en Música en Colores	49
4.3.6.1.	Fundamentación Pedagógica y el Juego.....	49
4.4.	JUEGOS TRADICIONALES.....	53
4.5.	MARCO TEÓRICO POLÍTICO	56
4.5.1.	Estándares Orientadores para Pedagogía en Artes Visuales y Artes Musicales.	56
4.5.2.	Planes y Programas del Ministerio de Educación 2013	60
a)	Primero Básico	61
b)	Segundo Básico	62
c)	Tercero Básico.....	62
d)	Cuarto Básico	63
4.5.3.	Evaluación Docente	64
4.6.	EL CANTO Y LAS VOCES BLANCAS.....	66

4.6.1.	Técnicas y formas de trabajar las voces infantiles	67
4.6.2.	Tesituras, rango vocal abarcable en primer ciclo.....	70
V.	PROPUESTA	73
5.1.	ASPECTOS TECNICO-PEDAGÓGICOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE JUEGOS MUSICALES.....	73
5.1.1.	Consideraciones para los profesores	75
5.2.	CATEGORIZACIÓN DE JUEGOS	76
5.2.1.	Tabla categorización de juegos	78
5.3.	DETALLE DE JUEGOS ACORDES A LA CATEGORIZACIÓN DADA...80	
5.3.1.	Juegos tipo Rondas.....	80
5.3.1.1.	Déjenla sola	81
5.3.1.2.	El patio de mi casa.....	83
5.3.1.3.	Pasen, pasen niños	86
5.3.1.4.	Antón Pirulero	89
5.3.1.5.	El Caracol	92
5.3.2.	Danzas Lúdicas	95
5.3.2.1.	El costillar.....	96
5.3.2.2.	El Pañuelo.....	99
5.3.2.3.	El Aguilucho.....	102
5.3.2.4.	El baile de la escoba	105
5.3.2.5.	Chapecao de tres.....	110
5.3.3.	Juegos Rítmicos	114
5.3.3.1.	Bim Bam.....	115
5.3.3.2.	Mi Burrito	118
5.3.3.3.	Sobre el puente de Avignón	122
5.3.3.4.	De Allacito	126
5.3.3.5.	Desde chiquitito.....	130
VI.	CONCLUSIONES.....	133
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	136

I. ANTECEDENTES

1.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el contexto educacional nacional se ha visto inmerso en cuestionamientos y reformas en diversas dimensiones. El sistema educacional chileno ha tenido que someterse a constantes cambios y críticas de diferentes actores sociales, los que exigen mejoras en cuanto a la calidad, cobertura y financiamiento. Uno de los tantos cuestionamientos que permanentemente se hace, es ¿de qué manera se puede mejorar la calidad de la educación? La respuesta es compleja y múltiple, sin embargo desde el área artística musical, se puede hacer grandes aportes en estrategias didácticas, sobre todo, aprovechando el juego como herramienta de vinculación entre a la teoría y la experiencia didáctica. En ese sentido, este seminario pretende generar material didáctico basado en juegos musicales clasificados en categorías según criterios pedagógicos musicales. Para esto se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva en torno a los juegos, beneficios en el desarrollo de los niños, y de enfoques metodológicos que lo integran como herramienta didáctica.

Primero, se presentará un análisis de la literatura en torno a consideraciones generales de los juegos, el juego desde la psicología y sus aportes al desarrollo cognitivo, sicosocial y afectivo del niño. El juego desde la educación musical, destacando cuatro enfoques metodológicos que utilizan el juego como herramienta didáctica: Dalcroze, Orff, Kodály y Música en Colores. Luego, un apartado de los juegos tradiciones y cómo la actividad lúdica ha estado presente en el acervo cultural de nuestro país.

Por otro lado, se abordará un Marco Teórico Político en el que se integran datos formales de instrumentos validados en las políticas de educación chilena como los Estándares Orientadores para Pedagogía en Artes Musicales; los Planes y Programas del Ministerio de Educación 2013; y los resultados de la Evaluación Docente 2014.

Finalmente, se expondrá la propuesta de categorización que hace este seminario con sus respectivos argumentos de clasificación y los juegos con sus detalles de ejecución y partituras.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Pese a la indiscutible importancia que el juego ocupa en la formación integral de los individuos e incluso en la conformación misma de la cultura cotidiana, la educación chilena no presenta actualmente una gran cantidad de material de apoyo pedagógico que oriente la docencia hacia una educación que incentive y promueva procesos de aprendizajes a partir del juego. En el caso del juego orientado a la educación musical ocurre la misma situación. En los planes y programas existe poco material de juegos didácticos en proporción a las potencialidades que genera la utilización de estos como herramienta para el desarrollo de una habilidad y/o aprendizaje.

Si bien, los Planes y Programas del Ministerio de Educación integran el juego en algunos casos, este análisis bibliográfico y posterior propuesta pretende presentar una clasificación de juegos musicales posibles de implementar en la clase de música, atendiendo al desarrollo de habilidades y aumentando las posibilidades de socialización y desarrollo integral de los niños de primer ciclo básico. De esta manera, se contextualizan, espacial y psicológicamente, los procesos que se viven dentro del entorno que rodea la actividad y se asegura que los niños puedan desarrollar las habilidades establecidas de manera óptima.

Además, es propio de la naturaleza del niño mantenerse activo y en movimiento: jugar. Hay autores que se detallarán en el desarrollo de este seminario que sostienen los innumerables beneficios del juego en la edad escolar. Por este motivo, se presenta el juego como herramienta pedagógica.

Por otro lado, los resultados de la Evaluación Docente muestran en el Portafolio que solo el 0,1% de los evaluados tiene desempeño Destacado, lo que evidencia una carencia en estrategias y metodologías de enseñanza, por lo tanto, este seminario busca servir como material de apoyo a las clases, considerando todos los beneficios del juego que se mencionarán y las variadas posibilidades que ofrece a la enseñanza de la música.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué beneficios aportan los juegos al desarrollo integral del niño?
- ¿Cuáles son los enfoques y/o propuestas que consideran el juego en su estrategia metodológica?
- ¿Cómo organizar los juegos musicales y bajo qué criterios?

1.4. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS

- Identificar los beneficios del juego en el desarrollo integral del niño
- Identificar estrategias didácticas que incorporen juegos musicales
- Proponer una categorización de los juegos seleccionados de acuerdo a criterios previamente definidos.

II. MARCO METODOLÓGICO

Este seminario se basa en una investigación bibliográfica con el fin de recabar la información precisa sobre el conocimiento existente en relación a los juegos en la educación musical. Una vez levantado el marco teórico y a través de este se pretende comprender las implicancias del juego en educación musical en términos de beneficios cognitivos, motrices y sociales, y ahondar en sus diferentes manifestaciones y complejidades, modos y maneras de jugar y sus implicancias metodológicas y didácticas.

Diseño y Pasos Metodológicos:

Los pasos que se seguirán son los siguientes:

1. Comprender los beneficios del juego en términos cognitivos, motrices y sociales
2. Identificar los enfoques y propuestas más relevantes en educación musical que consideran el juego como parte de la práctica musical
3. Comprender cuales son las dinámicas y estructuras de los juegos involucrados
4. Tomando en consideración el paso anterior: proponer clasificaciones de juegos musicales
5. Generar una propuesta de clasificación de juegos musicales junto con ejemplos en cada categoría propuesta.

III. MARCO CONCEPTUAL

3.1. Juego

El juego es una actividad que se realiza de manera individual, en parejas o grupos para divertirse o entretenerse y en sí mismo desarrolla alguna habilidad y/o destreza.

Actividad que se realiza generalmente para divertirse o entretenerse y en la que se ejercita alguna capacidad o destreza (Diccionario de Oxford, 2015).

3.2. Juego Musical

Es un tipo de juego que posee un fin pedagógico enfocado a la vinculación de un conocimiento musical con habilidades melódicas, rítmicas y/o corporales mediante una serie de dinámicas y actividades que propician esta vinculación.

Los juegos musicales deben tener, naturalmente, algún propósito musical. Esto significa que deben involucrar a los niños en al menos uno de los tres procesos: escuchar, interpretar y componer. (La música en la enseñanza básica, Janet Mills, 1997).

3.3. Rondas

Juego en el que los niños se toman de las manos formando círculos u otras figuras con movimiento, cantando canciones de acuerdo a las actividades elegidas. Estos cantos y juegos, al transmitirse en forma oral, se han ido transformando y enriqueciendo con la influencia del medio físico y social.

3.4. Danzas Lúdicas

Lúdico/a proviene del latín *ludus* que significa juego o relativo al juego, por lo tanto, las danzas lúdicas son una manifestación artística que involucra el movimiento total o parcial del cuerpo con un fin de entretenimiento y diversión que, a su vez, estimula el desarrollo de habilidades y capacidades que permiten una adecuada práctica musical, entre otras.

3.5. Juegos Rítmicos

Juegos en los que predomina la ejecución de un patrón rítmico con las manos, varillas, vasos o cualquier otro elemento que permita percudir estos patrones claramente. Para

este efecto, los juegos rítmicos pueden ser cantado o recitado, ya que el objetivo principal no está solamente en entonar bien la canción sino en lograr la precisión rítmica.

3.6. Habilidades Musicales

Se les llama Habilidades Musicales a aquellas capacidades para realizar una tarea o actividad relativa a la música y que permiten o facilitan la práctica musical como la entonación, memoria, sentido de ritmo, sentido de pulso, disociación.

3.7. Canto

Sonido controlado, melodioso y/o rítmico, producido por la vibración de las cuerdas vocales, utilizado como acompañamiento de diversas actividades musicales. Existen diversas técnicas de ejecución del canto que varían dependiendo de la época histórica y la función para la cual se requiera el canto.

Conjunto de sonidos emitidos por una persona, animal o cosa al cantar (Diccionario enciclopédico de la música, 2008).

3.8. Ostinato

Secuencia rítmica-sonora de compases que se repiten controladamente dentro de una obra musical. Se utiliza principalmente de acompañamiento a la melodía, en donde esta puede variar, pero el ostinato siempre mantendrá su estructura métrica original.

Frase melódica, rítmica o acordal relativamente corta, repetida constantemente a lo largo de una pieza o sección de ésta (Diccionario enciclopédico de la música, 2008).

3.9. Unísono

Sonidos interpretados por dos o más instrumentos que ejecutan la misma nota en la misma altura y de manera simultánea. El unísono se puede generar con cualquier timbre o instrumento musical, pero se deben respetar los dos principios fundamentales, que los timbres suenen a la misma altura y de manera simultánea.

Ejecución simultánea de la misma línea musical por varios instrumentos o voces, o por todo un coro u orquesta; el unísono puede ser exactamente a la misma altura o en una octava diferente. (Diccionario enciclopédico de la música, 2008)

3.10. Tradición

La tradición son todos los bienes culturales que se van transmitiendo de generación en generación y que perduran en el tiempo generando identidad y sentido de pertenencia a una comunidad. Se incluyen costumbres, canciones, ritos, juegos, palabras, etc.

Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación (Diccionario real academia española, 2014).

3.11. Identidad

Son todos aquellos rasgos que caracterizan a una persona, comunidad o cosa con características que asume como propias y perpetúa creando así una identidad cultural que se traduce en el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres que trascienden.

Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás (Diccionario real academia española, 2014).

3.12. Guía o Profesor Guía

Es la persona que se encarga de dar las instrucciones del juego y guiar la actividad para que se cumplan los objetivos.

3.13. Pareja Tomada

Se refiere a una forma de ejecutar un determinado baile. Debe existir un enlace entre la pareja ya sea tomadas de las manos, por la cintura, por los hombros, brazos cruzados o como estime el tipo de baile. (Taller de folclore "danzares" Universidad católica de Córdoba, 2013)

3.14. Pareja Junta o Suelta

Se refiere a una forma de ejecutar un determinado baile. En este caso no existe enlace entre la pareja, sin embargo, los giros se realizan de a dos pudiendo estar frente a frente, espalda con espalda, o de costado. (Taller de folclore "danzares" Universidad católica de Córdoba, 2013)

3.15. Orden

Mandato o indicación de movimiento que está en la canción de un determinado juego. Pueden ser instrucciones de gestos o movimientos como por ejemplo: manos arriba, dar una media vuelta, cambio de pareja.

3.16. Chapecar o Chapecao

Chapecao del mapudungun “chapekan” que significa trenzar. Es el nombre que recibe una de las danzas lúdicas que consiste en que los bailarines hacen un trenzado imaginario en el piso. (Breve diccionario Español - Mapuche, Dióscoro Navarro, 1992).

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL JUEGO

El juego ha sido estudiado desde diversas perspectivas: antropológica, psicológica, pedagógica, entre otras. Sin embargo, podemos decir que el juego es un fenómeno global, vital, que expresa la libertad y creatividad del ser humano; es un espacio donde el hombre supera las condiciones de su medio y produce algo nuevo.

Diversas investigaciones afirman que el juego es una actividad presente en todos los seres humanos. En España, hay una comunidad virtual llamada “Animación de Servicios Educativos” en cuyo blog, publica artículos educativos para formación permanente de educadores. En esta página hay un artículo llamado “Juego Infantil. Monitor de juegos” (2013)¹ en que se leen ideas como que los etólogos han identificado el juego con un posible patrón fijo de comportamiento del desarrollo de la humanidad, que se ha ido consolidado a lo largo de la evolución de la especie.

Cuando Johan Huizinga en 1938 consideraba al ser humano como un *homo ludens*, partía de la idea de que toda la vida humana, todos los sistemas culturales, están estructurados como si fueran un juego, o de manera similar a un juego, sometidos a las correspondientes reglas.

“Obviamente, y de modo general, puede decirse que la convivencia humana se parece a un “juego” en el sentido amplio de la palabra: la actividad lúdica está omnipresente en la sociedad, tanto en los juegos profesionales de los economistas, políticos u otros aspectos de la vida cotidiana, como también en el actuar sin ánimo de lucro, por el puro placer. El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido” (Huizinga, 1972).

Hablando de los orígenes, se puede desprender la contribución del juego a la especie humana, pues no hay humanidad donde no exista el juego. Para el juego no existe discriminación de edad, color ni pensamiento, ya que si hay algo importante que se puede rescatar del juego, es que siempre se trata de una dinámica integradora. Además, compartir positivas experiencias lúdicas crea fuertes lazos entre adultos y niños/as durante la infancia. El jugar es vital para el desarrollo en esta etapa ya que a través del

¹ Recuperado de <http://cursoseducadores.blogspot.cl/2013/01/juego-infantil-monitor-de-juegos.html>

juego se ponen en práctica todas las habilidades que favorecen la maduración y el aprendizaje. (Animación de Servicios Educativos, 2013).

El juego para el niño/a y para el adulto es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Como afirma Forrai (1995), *“the child’s relationship with the other children will change in the course of a game because he needs his companions more”*². Así, el juego es un espacio donde cada integrante tiene la oportunidad de participar, dejando entrever sus reacciones, habilidades, maneras de resolver conflictos y adquirir valores como el compañerismo.

La idea que se ha desarrollado hasta el momento, permite concebir el juego como actividad humana, necesaria y sustancial para la vida. Pero es hora de relacionar esta investigación con el juego mirado desde otra perspectiva, enfocarlo desde una mirada artística, o como herramienta más bien para un fin pedagógico, usando el juego como método de enseñanza y aprendizaje.

Para Hans Georg Gadamer (1996), el juego es y tiene, como ya observaba Huizinga, una significación central para el ser humano: jugando es posible darse cuenta del sentido de la vida. Y precisamente el recurso del juego es para Gadamer uno de los remedios directos para entender el arte de manera inmediata, más antropocéntrico, sin dividir entre sujeto y objeto, pues en el juego todos participan.

Es precisamente esta experiencia del juego la que se comparte con la experiencia del arte, ya que se revela y se muestra desde el momento de audición o percepción, al crear algo, escribir, componer, pintar, etc. Es decir, no solo se puede contemplar el arte sino que también se puede “hacer”, y desde ahí se puede mirar como un proceso activo que exige a todos una participación activa y lúdica, potenciando así el desarrollo de habilidades en los niños/as.

El juego sirve como herramienta para estimular y favorecer el desarrollo educativo de los niños/as, por medio de su forma lúdica permite guiar hacia un aprendizaje significativo, motivando al niño/a a través de actividades gratificantes y estimulantes, juegos con diversas dificultades según sea su etapa de crecimiento y desarrollo cognitivo.

²Traducción: “la relación del niño con los otros niños va a cambiar en el curso del juego porque necesita a sus compañeros”

4.2. EL JUEGO DESDE LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO: Tercera Infancia, de 6 a 11 años

Varios autores han hablado de los grandes beneficios que tiene el juego para el desarrollo integral del niño. Este capítulo se referirá a los aportes bidireccionales del juego en las diferentes aristas del desarrollo psicológico de los niños entre 6 y 11 años, período llamado tercera infancia. Meneses y Monge (2001) destacan que el juego y las acciones que conlleva conforman una base sólida para el proceso de aprendizaje. Ellas sostienen que el beneficio es recíproco entre el juego y el desarrollo del niño, dado que, por un lado, el juego persigue objetivos afectivos, sociales, cognoscitivos, y motores, mientras que, por otro lado, *“solo mediante el dominio de habilidades sociales, cognoscitivas, motrices y afectivas es posible lograr la capacidad de jugar”* (MENESES et al, 2001).

4.2.1. El Juego desde la Psicología

Es a partir del siglo XIX cuando comenzaron a desarrollarse las primeras teorías por parte de la Psicología ligada a niños/as, las cuales presentaban dentro de sus postulados un concepto particular sobre el uso que le daría niños/as al juego. Dentro de estas, se destaca la teoría del psicólogo Herbert Spencer quien, primeramente, al considerar que el ser humano pasa por un desarrollo social, el hombre a consecuencia de ello pasa a acumular grandes cantidades de energía las cuales anteriormente estaban dedicadas a la supervivencia. Estas grandes cantidades de energía sobrantes deben ser liberadas en actividades inmediatas para evitar tensiones al organismo, siendo el juego, junto con las actividades artísticas y estéticas, una de las herramientas que tiene el cuerpo humano para restablecer el equilibrio interno. H. Spencer, para lograr la realización de su postulado, se basa en que el juego no es algo propiamente del ser humano, sino que también, otros miembros del reino animal lo practican.

Otra teoría que explica el juego desde la perspectiva del psicoanálisis es la de Vygotsky en el siglo XX, quien considera el juego como una actividad en la que los niños reconstruyen las interacciones entre adultos asumiendo sus roles gracias a la cooperación e interacción social con otros niños.

El juego para Vygotsky no es una actividad predominante de la infancia, puesto que el niño dedica una mayor cantidad de su tiempo a resolver las situaciones reales en vez de

las ficticias. Sin embargo, se puede considerar que la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo.

Varios pensadores a lo largo de la historia han escrito sobre el tema en cuestión. A continuación, se expondrán algunos de sus puntos de vista al respecto.

Aristóteles: Compara el juego con la felicidad como con la virtud; todas ellas son actividades deseables por sí mismas y no son necesarias como el trabajo. Pero el juego no es como aquellas, una actividad valiosa por sí misma, si no en la medida en que nos capacita para la actividad seria.

Kant: el juego “es como una ocupación placentera por sí misma por lo que no necesita de otra finalidad, en contraposición al trabajo que es una ocupación penosa por sí misma y que solo atrae por el resultado que promete, por ejemplo la remuneración”

Buytendijk (Filólogo y Etólogo): “La actividad lúdica responde a un dinamismo biológico espontaneo que va de la tensión a la relajación y cuya esencia se encuentra en la dinámica juvenil”

J.Piaget (Psicólogo, Epistemólogo, biólogo): alude su teoría en el aspecto cognitivo y además concibe al juego como una “actividad auto formadora de la personalidad del niño, mediante una asimilación de lo que el mundo le ofrece al yo”

E. Erickson (Psicoanalista): sostiene que dentro de la base del psicoanálisis infantil y la antropología cultural, interpreta el juego del niño como una forma de tratar cada aventura creando situaciones modelos y de dominar la realidad con la experiencia y la organización. En cambio el juego del adulto es una evaluación periódica de las formas de limitación que constituye su realidad

J.Huizinga (Filosofo e historiador): menciona en que “el juego es para el niño, creador de cultura; en el manifiestan los pueblos su interpretación de la vida y del mundo. Ya en sus formas más simples, está dotado de significación y en las superiores tiende a la figuración, a representar la realidad”

4.2.2. El juego como aporte al desarrollo Cognitivo

Durante la tercera infancia, los niños muestran notables adelantos en su desarrollo cognitivo. Según el enfoque piagetiano, en esta etapa los niños se encuentran en las “operaciones concretas”, es decir, que pueden utilizar operaciones mentales para resolver problemas concretos. Tienen un pensamiento lógico, pero aun no abstracto. (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2004).

Al estar en la etapa de operaciones concretas los niños en el juego se ven enfrentados a la resolución de conflictos. Se desafían entre ellos poniéndose obstáculos que les divierte superar. *“Los niños no se preocupan demasiado de los resultados, sino que modifican lo que están haciendo dejando libre paso a su fantasía”* (BRUNER, 1983). Considerar el juego como una fuente de diversión es esencial para entender realmente de qué se trata jugar.

Se habla, entonces, que en esta etapa se producen adelantos cognitivos, adelantos de habilidades de procesamiento de información, y adelantos en las capacidades de comunicación.

Los adelantos cognitivos dicen relación con aquellas operaciones que les permiten más autonomía a los niños en su desarrollo. Por ejemplo, los siguientes aspectos son considerados adelantos cognitivos:

- Razonamiento espacial
- Causa efecto
- Categorización
- Seriación e inferencia transitiva
- Razonamiento inductivo y deductivo
- Conservación
- Número y matemáticas.

Cuadro N°1: Adelantos en capacidades cognitivas selectas durante la tercera infancia

Capacidad	Ejemplo
Razonamiento espacial	Danielle puede utilizar un mapa o modelo para ayudarse en la búsqueda de un objeto oculto y puede dar instrucciones para que alguien más lo encuentre. Puede encontrar su camino de y hacia la escuela, puede calcular distancias y puede juzgar cuánto tiempo le llevará ir de un sitio a otro.

Causa y efecto	Douglas sabe qué atributos físicos de los objetos a cada lado de una balanza afectará el resultado (es decir, el número de objetos importa, pero no sus colores). Aún no sabe qué factores espaciales, como posición y colocación de los objetos, hacen una diferencia.
Categorización	Elena puede ordenar objetos según categorías tales como forma, color o ambos. Sabe que una subclase (rosa) tiene menos miembros que la clase a la que pertenece (flores).
Seriación e inferencia transitiva	Catherine puede disponer un grupo de palitos en orden, del más corto al más largo, y puede insertar un palito de tamaño intermedio en el lugar correcto. Sabe que si un palito es más largo que el segundo palito y que éste es más largo que un tercero, el primero es más largo que el tercero.
Razonamiento inductivo y deductivo	Dominique es capaz de resolver problemas tanto inductivos como deductivos y sabe que las conclusiones inductivas (basadas en premisas particulares) son menos certeras que las deductivas (basadas en premisas generales).
Conservación	Felipe a sus siete años de edad, sabe que si una bolita de plastilina se alarga en forma de salchicha, sigue conteniendo la misma cantidad de plastilina (conservación de sustancia). A los nueve años de edad sabe que la pelota y la salchicha tienen en mismo peso. No es sino hasta su adolescencia temprana que comprenderá que desplazan la misma cantidad de líquido si se coloca dentro de un vaso lleno de agua.
Número y matemáticas	Kevin puede contar dentro de su cabeza, puede sumar contando hacia adelante a partir del número más pequeño y puede resolver sencillos problemas narrados.

Fuente: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO (2004). Papalia, D. Olds, S. Feldman, R., p.386

Varios de estos adelantos son usados por los niños a la hora de jugar y quienes aún no los consiguen van desarrollándolos por la constante interacción con sus pares a medida que avanza la edad. Es más, varios de los ejemplos de los adelantos cognitivos que propone Papalia (2004) en este cuadro son aplicables a actividades lúdicas, como ordenar palitos según su tamaño, clasificarlos por colores y formas, hacer pelotitas o salchichas con plastilina. Todas estas son actividades que el niño realiza jugando.

Una buena forma de estimular el desarrollo efectivo de estos adelantos es a través de la música y los juegos musicales. Patel ha publicado en el sitio web de RedCoral, un artículo llamado “La Música y el Lenguaje comparten conexiones profundas en el cerebro”, en el que se leen las siguientes líneas:

“Una de las cosas que hemos aprendido con estas técnicas es que el procesamiento de la música se encuentra ampliamente distribuida en el cerebro”, asegura. “No hay un centro de música única en el cerebro.” Las áreas del cerebro activadas por la música incluyen no sólo las regiones auditivas conocidas hasta ahora, sino también la frontal, temporal y parietal”³

Ahora bien, musicalmente hablando, existen ciertos aspectos psicoevolutivos que determinan, en cierto modo, el tipo de actividades y/o juegos que pueden o no realizar los niños en esta etapa. De acuerdo a esto, Pascual Mejías (2010), cataloga en dos grandes dimensiones cuáles son estos aspectos psicoevolutivos: Expresión y Percepción, los cuales, no se alejan de los ejes transversales que plantean los Planes y Programas del Ministerio de Educación en Chile. Los aspectos en sus dimensiones son los siguientes:

Cuadro N°2: Aspectos psicoevolutivos en relación con la educación musical

EXPRESIÓN	PERCEPCIÓN
<p>La expresión vocal es más rica, ya que aumentan la amplitud de los tonos vocales y la tesitura, si seleccionamos adecuadamente los cantos.</p> <p>Les gustan las canciones con sencillos argumentos líricos, especialmente si son de humor o de paradojas.</p> <p>En cuanto a desarrollo rítmico, gracias a una maduración motriz considerable, los avances permiten a partir de ahora sincronizar de forma perfecta los movimientos de las manos y de los pies con la música y coordinar sonidos simultáneos.</p> <p>Muestran una tendencia a acelerar los tiempos rítmicos.</p> <p>Les gusta mucho interpretar los instrumentos de percusión escolar.</p>	<p>Manifiestan una actitud receptiva frente a lo musical, porque ya es capaz de fijar temas, intelectualizar estructuras de conjunto, fijar la atención y la concentración.</p> <p>Aceptan el lenguaje musical si lo entienden y lo ponen en práctica con la voz o con instrumentos. En la percepción polifónica discrimina mejor los agudos de los graves.</p> <p>Reconoce un esquema de tonalidad simple y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica.</p> <p>Gran actitud de imaginación musical.</p> <p>Nacimiento de una postura contemplativa en la audición musical. Se hace repetitivo.</p>

³ Extraído el 8/09/2015 a las 20:57hrs. (Chile) de la página <http://redcoral.cl/neurociencia-la-conexion-entre-la-musica-y-el-cerebro/>

<p>Pueden interpretar y reconocer las duraciones de las figuras y sus silencios, aunque muestra gran tendencia a acelerar los tiempos rítmicos.</p>	
---	--

Fuente: DIDÁCTICA DE LA MUSICA (2010). Pascual Mejías, P. p.40

A partir de esto, se pueden establecer juegos que desarrollen habilidades que, a su vez, permitan estos aspectos psicoevolutivos. Según el desarrollo cognitivo las capacidades están. Es ahora, a través del juego, que se potenciarán y se desarrollarán en plenitud.

Por ejemplo, el hecho de que a esta edad puedan sincronizar de mejor manera las manos y los pies con la música, que reconozcan la duración de las figuras, que les guste cantar canciones con argumentos sencillos; abre un abanico de posibles juegos rítmicos que, además de entretener, estimulan el desarrollo de habilidades como la coordinación, concentración, disociación, memoria y atención. Algunos juegos rítmicos pueden ser ecos rítmicos, tarjetas rápidas, percusiones con baquetas (o palitos), juegos de vasos, etc. O actividades como las melodías dialogadas. Todas estas actividades y/o juegos quedarán explicadas en la propuesta de este seminario.

Ahora bien, en qué momento hablar de juego o actividad. Dada la naturaleza de los niños, la palabra *juego* tiende a disponerlos a una actividad placentera, por lo tanto, la actitud de ellos frente a la clase mejora. Es decir, en vez de que a un dictado se le llame *dictado* propiamente tal, puede resultar más atractivo para los niños decirles que *jugarán a adivinar* lo que el profesor está cantando, tocando o percutiendo cual sea el caso. Por lo tanto, si todas las actividades se presentasen como un juego la disposición de los niños frente a la clase mejoraría en cuanto a la atención, participación y, por supuesto, el desarrollo de habilidades.

Por otro lado, según Papalia (2004), se han de llamar habilidades de procesamiento de la información a aquellas que permiten

*“regular y mantener la atención, procesar y retener información, y planear y supervisar su propio comportamiento. Todos estos sucesos interconectados son esenciales para la **función ejecutiva**, el control consciente de pensamiento, emociones y acciones para alcanzar metas o solucionar problemas”* (p. 390).

Ahora bien, estas habilidades ejecutivas se desarrollan gradualmente en conjunto con el desarrollo cerebral, principalmente de la corteza prefrontal donde se realiza la planeación, el juicio y la toma de decisiones.

La *concentración*, por un lado, irá aumentando paulatinamente durante la tercera infancia haciendo que la *atención* en los niños se vuelva más selectiva, es decir, que sepan discriminar entre distintos estímulos y centrarse solo en uno. Una actividad o juego que puede utilizarse para el desarrollo de esta habilidad es, por ejemplo, cantar una canción ya conocida por los niños mientras percuten una secuencia rítmica distinta. Con esto están trabajando la concentración, disociación, entonación, sentido de pulso, sentido de ritmo. De esta manera se verá favorecido consistentemente el proceso de aprendizaje⁴.

Por otro lado, otra habilidad que se ve beneficiada durante esta etapa, es la *memoria*. El desarrollo de ésta permite luego abrir un amplio rango de nuevas destrezas cognitivas. Esto posibilita que los niños recuerden melodías sencillas o sean capaces de reconocer giros melódicos previamente cantados. Además, para poder recordar datos, números, lista de cosas, se utilizan una serie de recursos llamados estrategias mnemotécnicas. El siguiente cuadro ejemplifica cuatro estrategias mnemotécnicas más usadas.

Cuadro N°3: Estrategias mnemotécnicas comunes

Estrategia	Definición	Desarrollo durante la tercera infancia	Ejemplo
Auxiliares externos	Indicadores externos a la persona	Los niños de cinco y seis años de edad son capaces de hacerlo, pero es más probable que piensen en ello los niños de ocho años de edad.	Dana hace una lista de lo que tiene que hacer hoy
Repaso	Repetición constante	A los niños de seis años de edad se les puede enseñar a hacerlo; los niños de siete años de edad lo hacen de manera espontánea.	Ian repite las letras de las palabras que tiene que deletrear una y otra vez hasta que las sabe.

⁴Extraído el 27/08/2015 a las 19:18hrs (Chile) de la página <http://www.guiainfantil.com/1205/la-atencion-y-la-concentracion-de-los-ninos.html>

Organización	Agrupación por categorías	La mayoría de los niños no hace esto hasta los diez años de edad, pero es posible enseñar a los niños menores a hacerlo.	Luis recuerda a los animales que vio en el zoológico pensando primero en los mamíferos, luego en los reptiles, en seguida en los anfibios, después en los peces y por último en las aves.
Elaboración	Asociar lo que se quiere recordar con algo más, como una frase, escena o historia	Es más probable que los niños mayores hagan esto de manera espontánea y que lo recuerden mejor si inventan su propia elaboración; los niños menores lo recuerdan mejor si alguien más inventa la elaboración por ellos.	Yolanda recuerda las reglas de acentuación en español asociándolas con la frase “Fantástico lápiz negro carbón”.

Fuente: PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO (2004). Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. p.392

A través de la música y los juegos musicales es posible trabajar la memoria y la atención, dado que, como afirma Patel en su sitio web, “*la música tiene el potencial de interactuar con otras funciones cerebrales que se distribuyen en diferentes regiones de la corteza*”⁵. Así, con juegos como las tarjetas rápidas desplazadas, baquetas desplazadas, o simplemente cantando canciones de memoria, se están desarrollando estas habilidades⁶.

Un tercer adelanto de habilidades de procesamiento de la información es la *inteligencia y planeación*. Los niveles de desarrollo cognitivo varían de una persona a otra, y eso debido a influencias tanto externas como internas al individuo, como por ejemplo el desarrollo cerebral, la existencia o no de escolaridad y la cultura. (PAPALIA et al, 2004). Existen factores ambientales como la familia que juega un papel importante en el desarrollo del niño en cuanto a la estimulación temprana de calidad. Kaplan (1998), sostiene que existen dos tipos de capacidades intelectuales: Nivel I, relacionada con el aprendizaje asociativo y memorístico extendido a toda la raza humana; y Nivel II, relacionado con conocimientos conceptuales, razonamiento, resolución de conflictos,

⁵ Extraído el 8/09/2015 a las 20:13hrs. (Chile) de la página <http://redcoral.cl/neurociencia-la-conexion-entre-la-musica-y-el-cerebro/>

⁶ Todas estas estrategias serán explicadas posteriormente en la propuesta de este seminario.

etc., asociado a conocimientos más que a capacidades. En sus palabras todos “poseen una inteligencia básicamente de tipo I” y es “la de tipo II la que les permitiría alcanzar el éxito escolar” (Kaplan, 1998). En otras palabras, todos los seres humanos solo por el hecho de pertenecer a la especie humana, tienen las mismas capacidades cognitivas. Lo que hace la diferencia entre unos y otros parte, por un lado, desde la primera infancia con estimulaciones tempranas efectivas en cuanto al desarrollo psicológico del niño. Y, por otro lado, por las malformaciones o trastornos cerebrales que puedan retrasar el desarrollo cognitivo del niño.

En lo que respecta al desarrollo cerebral, Viroliia (2007) afirma que

“la parte que madura primero es la que controla los movimientos (...). Luego la que controla los sentidos más complejos como audición y visión, últimos en madurar, y al final el lóbulo frontal, el que controla los procesos de pensamiento de orden superior, que nos hacen verdaderamente humanos.”(p.159)

En niños de ocho años de edad con un Coeficiente Intelectual (CI) promedio se puede encontrar la corteza prefrontal llegando a su máximo grosor y desde ahí empieza gradualmente a reducirse hasta eliminar todas las conexiones innecesarias.

También es evidente una diferencia en los niveles de desarrollo en los niños que asisten a la escuela periódicamente y los que no asisten ni reciben estimulación. Por lo tanto, el nivel de escolaridad de los niños es un factor importante en los adelantos de planeación e inteligencia, dado que los que asisten a la escuela reciben diariamente estimulación para su desarrollo tanto cognitivo como académico, lo que les permite desarrollar estrategias de organización de datos, lugares, números, entre otros; a diferencia de aquellos niños que no asisten periódicamente a la escuela y no reciben la estimulación adecuada.

El sesgo cultural existente en la medición del CI, ya que hace que existan diferencias observables entre distintos grupos sociales dado que hay una *“completa desigualdad en ingresos, nutrición, condiciones de vida, salud, prácticas de crianza, cuidados infantiles tempranos, estimulación intelectual, escolaridad”* (PAPALIA et al, 2004), etc. que evidencian diferencias en el desarrollo cognitivo de los niños. En términos históricos se ha demostrado que, por ejemplo, niños afroamericanos en promedio obtuvieron puntuaciones por debajo de los niños de ascendencia europea (Neisser et al, 1996) atribuyendo estos resultados a factores netamente genéticos (Herrnstein y Murray, 1994; Jensen, 1969, Rushton y Jensen, 2005). Si bien, hasta el día de hoy no ha existido suficiente teoría o evidencia que sustente dicho argumento y las diferencias entre

personas pertenecientes a un mismo grupo (pero de distinta descendencia, país, continente, etc.), aun así se sustenta de manera fuerte el que se atribuya que estos resultados “desiguales” sean principalmente a las divergencias que existen en el ambiente (Nisbett,1998,2005) como la nutrición, ingreso, salud, prácticas de crianza infantil, estimulaciones intelectuales u otras circunstancias como la opresión, y la discriminación, afectando así, la motivación, autoestima, y por ende desempeño académico. Además, las diferencias que ocasionan las pruebas estandarizadas que miden el CI tienden a incluir preguntas que demandan conocimientos o habilidades que solo algunos han podido obtener, por ejemplo, por su nivel de escolaridad.

Ahora bien, considerando que la comunicación es esencial para las relaciones interpersonales, es que en esta edad los niños comienzan a desarrollar su vocabulario, gramática y sintaxis.

El lenguaje es algo que viene desarrollándose desde los primeros días de vida con los llamados balbuceos y desde ahí, el niño, ya juega a descubrir todas las posibles combinaciones de las palabras que aprende. Mediante el juego que suele hacer la madre con el niño (o su cuidador), es que comienzan a desarrollarse todas las capacidades lingüísticas del menor como instrumento de pensamiento y de acción. Bruner (1983), en una conferencia dictada en Gales sobre los grupos de juegos de preescolares, comentaba que al analizar las cosas que decían los niños cuando hablaban solos después de ser metidos en sus camas y con las luces apagadas eran verdaderos experimentos combinatorios de las palabras que habían aprendido. Con esto afirma Bruner que

“lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y el pensamiento”

Entonces, si el niño empieza a desarrollar sus capacidades de comunicación jugando, lo lógico sería pensar que comience a desarrollar la lecto-escritura de igual forma. En esta etapa, los niños empiezan a decodificar las sílabas asociando el dibujo de la letra a un sonido. Sostiene Papalia (2004) que “el enfoque de lenguaje integral se basa en la creencia de que los niños pueden aprender a leer y escribir de manera natural; esto es, igual que como aprenden a comprender y utilizar el lenguaje”. Es decir: jugando.

En cuanto a la escritura, se requieren procesos mentales superiores a los que puede desarrollar un niño de 3 años. En la tercera infancia, en niños de 6 años en adelante, ya

pueden pensar en la ortografía, puntuación, gramática y reglas para el uso de mayúscula; cada vez con más soltura conforme avanzan en edad.

Sus conversaciones, relatos o narraciones de historias reales o ficticias son cada vez más ricas en vocabulario y en la forma en la que hilan las ideas. Para las niñas, puede resultar más sencillo generar ideas o historias dado el tipo de juego que realizan. Suelen ser en lugares más pequeños sin ocupar tanto espacio como un partido de fútbol de los niños. Las niñas crean historias cuando juegan con sus muñecas a tomar el té, por ejemplo. Están constantemente ejercitando su capacidad creativa. Los varones también lo hacen cuando juegan, pero el tipo de juego es distinto, suele ser de movimientos más amplios en los que desarrollan su motricidad gruesa a diferencia de las niñas que desarrollan su motricidad fina.

4.2.3. El juego como aporte al desarrollo Psicosocial

Dentro de las etapas mencionadas por Piaget el sujeto de aproximadamente siete u ocho años es quien ya alcanza la tercera etapa “Neopiagetiana” del desarrollo del auto concepto, los niños ya cuentan ahora con la capacidad cognoscitiva para formar sistemas representacionales. Esto quiere decir que en la práctica, el sujeto al momento de referirse a alguna situación u opinión, ya no lo hará desde un enfoque personal si no que demostrara que puede enfocarse en más de una dimensión de sí misma.

Un claro ejemplo a mencionar es el siguiente:

“En mi última boleta de calificaciones obtuve A en esas materias y me sentí verdaderamente orgullosa de mí. Pero siento que soy mala para la aritmética y las ciencias, sobre todo al ver cómo le va a otros niños... Pero me agrado como persona, pues las ciencias y las aritméticas no son tan importantes para mí. Es más importante como me veo y lo popular que soy”
(Harter, 1996)

Por otro lado, autoestima se entiende por aquella valoración que se entrega uno mismo o sentimiento valorativo de nuestros rasgos ya sean tanto corporales, mentales, de espíritu y de todo lo que forma nuestra personalidad. Erickson (1982) alude a que un componente determinante dentro de la autoestima es aquella apreciación que uno mismo tiene con respecto a sus capacidades al momento de entregarse al trabajo productivo. Primero cabe mencionar el concepto de *industriosidad versus inferioridad*, que se entiende como

“la cuarta etapa crucial en el desarrollo psicosocial planteada por Erickson, en la cual los niños deben aprender las habilidades productivas que exige su cultura o enfrentar sentimientos de inferioridad” (Erickson, 1982),

La manera más eficiente de lograr una resolución eficaz para esta crisis es mediante la “competencia”.

Durante la tercera infancia el grupo de pares se vuelve muy importante y determinante del comportamiento de los niños cuando lleguen a adolescentes. En esta edad, especialmente en la escuela, suelen conformarse grupos de niños de similar sexo, edad y nivel socioeconómico, o niños que viven cerca y se van juntos a la escuela. *“El grupo de pares ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales, les permite poner a prueba y adoptar valores independientes de los padres”* (PAPALIA et al, 2004).

Estas habilidades sociales en los niños no se desarrollan porque se sienten juntos a tomar el té y conversar temas de relevancia nacional. Muy por el contrario, se desarrollan precisamente a través del juego. Jugando, el niño aprende a relacionarse con sus pares, se plantean y resuelven problemas propios de su edad. Además, gran parte del contenido de los juegos suelen ser representaciones de algún papel o rol de la vida de los adultos (MENESES et al, 2001).

También es común encontrar en esta etapa que las relaciones de amistad se empiezan a estabilizar. Los niños tienen más amigos y las niñas tienen más amigas. Es más fuerte la diferenciación de género que en etapas anteriores, especialmente a la hora de jugar. Cuando el juego es libre y espontáneo, naturalmente las niñas juegan con las niñas y los niños con sus similares. Incluso en el momento de elegir el juego. El varón preferirá juegos que, por lo general, tienden a la *“construcción, a los bomberos, a lo agresivo, a donde haya acción”* (RODRIGUEZ, HERNANDEZ Y PEÑA, 2004). Por otro lado, las niñas preferirán juegos más *estacionarios*, es decir, que no supongan un desplazamiento tan amplio como jugar un partido de fútbol. Probablemente las niñas preferirán jugar en los columpios, tobogán o a las casitas, etc. Aún es posible ver ciertos estereotipos⁷ de género muy marcados en algunos casos, mas no por culpa de los mismos niños, si no tal vez de quienes tienen la responsabilidad de insertarlos en la sociedad, los adultos. A fin de cuentas, los niños terminan replicando ciertos modelos sociales en sus juegos. Las teorías del aprendizaje social avalan esta moción y Rodríguez y Peña (2005) afirman que

⁷Dada la **perspectiva de género** que existe hoy, estos estereotipos de diferenciación entre niños y niñas se va cada vez más igualando en cuanto a lo que se concibe correcto para *ellos* o para *ellas*. Hoy es más común ver a niñas jugando al fútbol a la par con los niños, por ejemplo.

“los niños y las niñas aprenden modos de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social (...). Se asume que la observación de conductas, tanto en modelos vivos como simbólicos (cine, televisión o libros), facilita el aprendizaje de la distinción entre los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género; de modo que niños y niñas aprenden por imitación los rasgos de conducta propios de cada género” (p. 27)

Entonces, si se consideran a los niños como constructores activos de su propia identidad, *“necesitan mantener una seguridad de su identidad de género, por lo que unos y otras refuerzas los patrones de género establecidos por el orden social”* (RODRIGUEZ Y PEÑA, 2005). Hay algunas canciones infantiles en las que también es posible ver cierta diferenciación de género donde las niñas usan vestido y los niños sombrero. Sin embargo, existen hoy conductas que igualan las condiciones de hombres y mujeres, por lo que resulta más común encontrar a hombres haciendo “cosas de mujeres” o viceversa.

Los juegos musicales proponen las mismas actividades tanto para niños como para niñas, buscando el desarrollo de habilidades a la par de ambos géneros. No hacen una diferenciación en el tipo de actividad o movimiento según sean hombres o mujeres, dado que el ser humano se desarrolla motriz, social y psicológicamente por igual.

4.2.4. Del Psicoanálisis a la mente del niño: El Juego a partir de los 6 años

Aproximadamente a la edad de los cinco a seis años es cuando el niño/a va adquiriendo o aprendiendo progresivamente una funcionalidad que, hasta entonces, sus padres eran quienes asignaban lo que les es permitido o no. Emprende el “súper yo”. Según el diccionario de psicología científica y filosófica, Freud hace mención a esta instancia como aquel momento en donde el niño aprende de sus padres los códigos morales y valorativos que determinará sus actitudes y motivaciones posteriores. Se tiene también la función de integrar al sujeto a la sociedad. Es la instancia en la cual observará, sancionará los instintos y experiencias que tengan algún contenido psíquico inaceptable.

En este momento es cuando se le da importancia a la obtención de la identidad. Los niños comienzan a evidenciar por sus medios quién es el más fuerte dentro de sus mismos pares, como también se suele permitir la reglamentación de sus conductas, expulsiones, riesgos de perder, de ganar y triunfar. El azar en los juegos ya no será

fundamental sino que aquellas actividades que por ejemplo, los estudiantes al momento de participar en las lecciones de música y que dentro de esta se requiera demostrar aquellas capacidades de intelecto, motricidad, memoria, coordinación, entonación, etc. de manera competitiva. Es el período ideal para el aprendizaje escolar, donde su curiosidad es natural y deben trasladarse por el conocimiento de números y letras dentro de un contexto lúdico. Las consecuencias del éxito dentro de lo que ellos hagan en la escuela, permitiría un mayor disfrute y placer en sus estudios, apertura de una nueva realidad jugando con sus ideas, conocimientos, etc.

4.3. EL JUEGO DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL

4.3.1. Definición de Juegos Musicales

El Juego Musical es un tipo de juego que posee un fin pedagógico enfocado a la vinculación de conocimientos y habilidades musicales, en lo melódico, rítmico y /o corporal mediante una serie de dinámicas y actividades que propician esta vinculación.

4.3.2. Beneficios de Juego

El juego musical no solo brinda una serie de beneficios para conectar a los alumnos con el aprendizaje, sino que también puede ser utilizado de distintas maneras, para generar un ambiente de atención y entretenimiento dentro el aula, como enfatiza Janet Mills (1997):

"Los juegos musicales pueden ser usados de muchas maneras. Como actividades de precalentamiento, pueden atrapar el interés de los niños y concentrar su atención al comienzo de una lección de música importante. Como actividad de relleno, pueden actuar como breves lecciones musicales independientes; algunos pueden eliminar el tedio del aprendizaje repetitivo. Como actividades cooperativas, pueden promover la unión dentro de una clase, y entre ella y el profesor"

Para realizar un juego musical hay que considerar una serie de factores que determinarán si se completa o no el aprendizaje esperado. *"La música en la enseñanza básica debe ser una actividad agradable, tanto para el niño como para los profesores"* (Janet Mills, 1997). Para generar un ambiente propicio en donde se realice un juego musical, es necesario tomar en cuenta como primer punto, el contexto donde se realizará. El entorno

que rodea a la actividad debe ser propicio para la realización del juego, el espacio no debe generar la distracción de los alumnos para que puedan seguir las indicaciones.

Otro punto a considerar, es el tipo de juego que se realice, el cual, debe estar acorde a los procesos psicológicos y sicomotrices de los alumnos. Por ello es importante la realización de juegos musicales que vayan en concordancia con sus procesos cognitivos y utilizar el juego para potenciar dichos procesos.

Forrai (1995), habla en su texto *Music in Preschool* sobre lo beneficioso que puede ser el juego en las relaciones interpersonales de los niños/as y cómo a través del juego es posible ir desarrollando la personalidad y por qué no, un sentido de pertenencia e identidad. Ella sostiene que “*in a singing game the relationship between the individual and the group takes on a new meaning*”⁸. Esto explicaría, entonces, por qué se fortalecen los lazos de amistad cuando los niños/as juegan. En el aula, por ejemplo, la relación del niño/a con su grupo curso toma otro significado cuando tiene la oportunidad de jugar con ellos. Mediante el juego aprenden a socializar y a conocerse. Es por esto que el sentido de pertenencia se fortalece y con ello las confianzas personales.

Por otra parte, al vincular el juego con la música se puede encontrar relación directa entre el verbo “tocar” con el verbo “jugar”. Es decir, en inglés, por ejemplo, se dice “play guitar” para referirse a “tocar guitarra”. En este caso la palabra *play* se traduce como tocar, pero sin perder el carácter lúdico que está implícito en la definición del concepto *play*. Para este efecto, al indicar la acción de tocar un instrumento, varios idiomas usan el verbo jugar. Así es el caso de algunos, cuyos ejemplos se grafican a continuación para la frase “tocar guitarra”.

Cuadro N°4: Vinculación del verbo “jugar” con la ejecución musical

Idioma	Frase	Traducción
Inglés	Play guitar	Play = Jugar
Francés	Jouer de la guitare	Jouer = Jugar
Alemán	Gitare spielen	Spielen = jugar
Irlandés	Seinm giotar	Seinm = jugando
Italiano	A suonare la guitarra	Suonare = jugando

⁸ Traducción: en los juegos de canto la relación entre al persona con el grupo toma un nuevo significado.

Checo	Hrát na kytaru	Hrát = jugar
Griego	Παίζει κιθαρα	Παίζει = jugar
Búlgaro	свири на китара	Свири = jugando

Fuente: Elaboración propia

El juego y la música tienen un vínculo más fuerte. No solo se puede hablar de juegos musicales en cuanto a actividades lúdicas que integren elementos musicales y que tienen un fin pedagógico, sino que la concepción de juego pareciera ser inherente a la música y a la práctica musical, por lo tanto, ¿para qué separarlos?

4.3.3. El Juego según Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze (Viena 1865 – Ginebra 1950), padre de la gimnasia rítmica, nace en Viena, el 6 de julio de 1865. Inició sus estudios de piano en el conservatorio de Ginebra, pero es en el año 1889 en París donde, trabajando con Mathis Lussy (1820-1910), encontró un precursor teórico en la rítmica.

Dalcroze da un fuerte énfasis en el desarrollo motriz de los infantes, desarrollando la coordinación, disociación y sentido de ritmo de sus estudiantes, mediante una secuencia gradual de actividades. Estas actividades están plasmadas en sus métodos, los cuales dan herramientas a los profesores para la enseñanza de la música dentro del aula. Este método impulsado por Dalcroze tuvo una alta aceptación dentro de Europa y Estados Unidos, sobre todo después de la primera guerra mundial. Como plantea Pascual Mejías (2010),

“Su gran trascendencia se demuestra porque en la actualidad existen varias escuelas y organismos que trabajan la rítmica dalcrociana para niños, adultos y formación de profesores de rítmica.”(p. 104 – 105)

Al método llamado gimnasia rítmica, Dalcroze la define como: *“Disciplina del sentido rítmico muscular; ella convierte al cuerpo en un instrumento donde vibra el ritmo”* (Compagnon y Thomet, 1966). Este consiste principalmente en desarrollar tres elementos: el ritmo, el movimiento y la danza. Con ello, Dalcroze busca la unión entre mente y cuerpo del infante, ya que el cuerpo juega un rol de intermediario entre el sonido, el pensamiento y nuestros sentimientos.

4.3.3.1. *Fundamentación pedagógica y el juego*

Según el método, la música no puede ser enseñada a unos pocos, sino que debe ser obligatoria en todas las escuelas. Este principio se sustenta con las principales metodologías del siglo XX que avalan esta postura. Es en este contexto entonces, que la rítmica toma un papel fundamental en la educación general como una forma de apoyo auxiliar a las demás asignaturas.

La educación por el movimiento se presenta como un importante factor de desarrollo para trabajar el equilibrio del sistema nervioso, sobre todo en etapas en donde el infante está desarrollando sus capacidades motrices, y en donde sus músculos están en proceso de adaptación al entorno.

4.3.3.2. *La rítmica*

Según Pascual Mejías (2010), para que exista un sólido trabajo del sentido rítmico-muscular del cuerpo y regular la coordinación del movimiento con el ritmo, es necesario que se trabajen simultáneamente tres elementos:

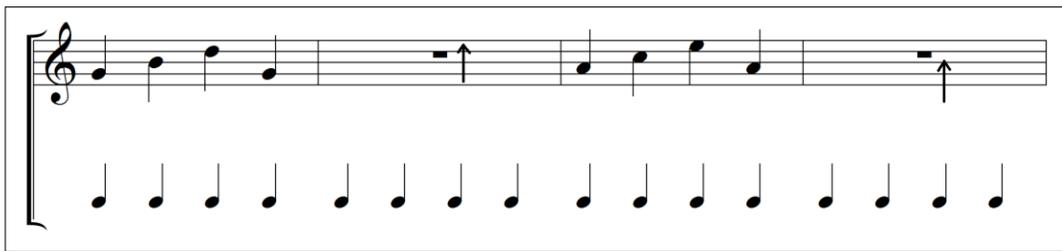
- *La atención, ya que ha de demostrar lo que siente y registrarlo inmediatamente.*
- *La inteligencia, ya que tiene que comprender y analizar lo que ha sentido.*
- *La sensibilidad, para sentir la música y penetrar en el movimiento musical.*

La intención es transformar al cuerpo en un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional, para fortalecer el desarrollo de la imaginación y las habilidades corporales, sumado al desarrollo de los reflejos, el gusto estético y la integración con sus pares dentro de una actividad.

JUEGO #1: Balones al cielo

Habilidad que desarrolla: La audición, memorización inmediata, coordinación y sentido de pulso, motricidad gruesa.

El profesor interpreta en el piano una serie de cuatro sonidos, mientras los niños tienen en sus manos un balón. Llevan el pulso con sus pies en su puesto. En el compás siguiente, el piano deja de sonar y los niños/as deben lanzar la pelota al aire en el momento del paso que corresponde a la nota más aguda de la serie tocada por el profesor.



Fuente: DIDACTICA DE LA MÚSICA, PASCUAL MEJIAS (2010)

Variante: Se repite el ejercicio en relación a la más grave tocada; e incluso puede lanzarse el balón con la nota más aguda y la más grave tocada por el profesor.



Fuente: DIDACTICA DE LA MÚSICA, PASCUAL MEJIAS (2010)

4.3.4. El Juego según Orff

El método “Orff” se debe al alemán Carl Orff (Munich 1895 – Ibidem 1982), quien a temprana edad, demuestra interés por la música y con tan solo cinco años inicia sus estudios de piano, órgano y violoncello. En 1937, gracias a la musicalización de poemas medievales, Carl Orff saltó a la fama al presentar Carmina Burana, posiblemente la obra más conocida dentro de todas sus obras.

Dentro de su desempeño como pedagogo fundó en 1924 una escuela y creó un método de enseñanza de música que sería ampliamente adoptado, el Orff – Schulwerk (Trabajo escolar) y escribió Schulwerk (1930), obra en la que recoge sus enseñanzas en la escuela de gimnasia, música y danza que había fundado anteriormente.

4.3.4.1. *Fundamentación Pedagógica y el Juego*

El Método Orff es una estrategia pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la música basado en el uso de la voz cantada, recitada o hablada como también la práctica

y uso de la instrumentalización musical, percusión corporal, experimentación del movimiento por medio del baile del folklore como expresiones creativas. La importancia radica en resaltar la participación activa entre los estudiantes y el experimentar seis elementos que el docente debe lograr y captar entre los alumnos, como son ritmo, melodía, armonía, timbre, forma y dinámica.

Algunos principios del método Orff:

La participación: Aprender haciendo. La escuela Orff es una propuesta que invita a la participación activa de todos los estudiantes partiendo de sus intereses, como motivación y desafíos para desarrollarse musicalmente aún más durante el proceso.

Es un medio, no un fin: Se considera que evaluaciones, exposiciones, presentaciones musicales finales no son tan importantes como todo lo experimentado y aprendido durante el proceso, aunque también se resalta la labor de compartir lo musicalmente experimentado mediante toda experiencia y presentación musical.

Se Busca el desarrollo personal y musical: se considera que desde las distintas labores que realizan los estudiantes (como por ejemplo el escuchar, analizar, improvisar, recordar, etc) se debe respetar la participación de cada uno de los participantes en su función grupal. Si bien cada habilidad mencionada anteriormente puede ser desarrollada a través de diversas actividades, lo verdaderamente importante es la calidad del proceso vivido en cada obra, actividad, juego musical, etc.

Instrucción No, Improvisación Si: La Escuela Orff no es un método en que el profesor sea quien dirija una enseñanza por medios definidos a seguir, si no que insiste constantemente en proponer modelos de improvisación y ejecución de la música, la expresión como del movimiento dramático en los estudiantes. El profesor introducirá un planteamiento de diferentes maneras según su experiencia, habilidades, creatividad. El alto compromiso en la preparación musical del maestro son de importancia ante los distintos desafíos musicales. A continuación un ejemplo de actividad:

JUEGO #1: Ecos Melódicos

Habilidad que desarrolla:

El profesor improvisará una melodía a manera de pregunta, y posteriormente los estudiantes completan el discurso melódico mediante una respuesta creada. Este

ejercicio al requerir como herramienta principal la improvisación musical e instrumental, también puede realizarse haciendo cambio en los roles de los participante, es decir, que los estudiantes creen una melodía y el profesor sea quien responda.

En el siguiente ejemplo el profesor solicita que sus estudiantes (uno a la vez) realicen una respuesta melódica paralela a la que realizará el docente. Para esto como requerimiento se solicita que la ejecución se realice en una escala pentatónica

Es importante también considerar el curso al que los estudiantes pertenecen para fijar la complejidad de improvisación, por ejemplo: el tocar desde dos notas (mi – sol) a improvisar con escala pentatónica (do - re – mi - sol - la), por ejemplo:

Profesor:



Estudiante 1



Estudiante 2



Estudiante 3



4.3.5. El Juego según Kodály

Zoltán Kodály (Kecskemét 1882 – Budapest 1967) inició sus estudios musicales en el seno de su familia y luego estudió composición en la Academia de Música Franz Liszt donde posteriormente ejerció la docencia de Teorías y Composición.

Es un compositor húngaro contemporáneo de Bela Bartok (1881 – 1945) con quien realizó la recopilación de canciones tradicionales húngaras “con un fuerte trabajo de

campo que se plasmó en transcripciones, clasificaciones, ensayos y sus grabaciones fonográficas” (Pascual Mejías, 2010).

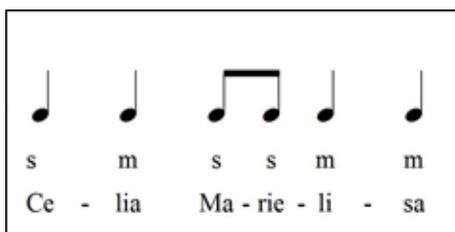
4.3.5.1. *Fundamentación Pedagógica y el Juego*

El elemento principal de su enseñanza es el desarrollo del oído a través del canto. Pascual Mejías (2010), rescata las palabras del mismo Kodály al decir que *“la voz humana es accesible y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas”*. Y qué cantar. Las mismas canciones folclóricas que han marcado la tradición con la intención de mantener la identidad de un pueblo.

Forrai (1995) escribe de las ideas de Kodály que *“music education must begin at birth”*⁹. Por lo que mientras antes, mejor. Así, en preescolar, lo normal es enseñar canciones infantiles de memoria buscando estimular el desarrollo de esta habilidad. Se van integrando juegos como marchar al pulso de las canciones, aplaudir al mismo tiempo que cantan. El lenguaje musical comienza a incorporarse gradualmente al comenzar primer ciclo, que es lo que concierne a este seminario. Por lo tanto, es posible lograr la alfabetización musical a través del juego, desmenuzando los elementos musicales de la canción: figuras rítmicas, giros melódicos, entonación de intervalos sencillos¹⁰. En palabras de Pascual Mejías (2010),

“las melodías se enseñan cantándolas primero y no tocándolas al piano. Uno de los juegos que se practican consisten en cantar los nombres de cada niño con tono y timbre y ritmos adecuados de manera que correspondan a las pulsaciones naturales de las palabras” (p. 133)

Por ejemplo: **Imagen N°1**



⁹ Traducción: la educación musical debe comenzar desde el nacimiento.

¹⁰ Kodály no solo trabajó en la recopilación de canciones folclóricas húngaras, sino que además, se hizo un análisis de estas canciones para poder ordenarlas y clasificarlas. De todas ellas se hizo una selección de las más sencillas para comenzar con los niños más pequeños, y el intervalo y los motivos más frecuentes eran los que contenían terceras menores: Sol – Mi; Sol – La – Sol – Mi. Integrando el La en algunos giros melódicos.

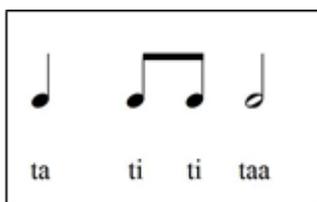
Ladislao Domonkos (1969), en su libro “Método Kodály: enseñanza musical en las escuelas primarias” detalla el trabajo independiente de ritmo y melodía y luego explica cómo integrarlos para llegar a la lectura musical en la notación convencional. El trabajo de Domonkos expone el paso a paso según el nivel que están cursando los niños. A continuación, se explicará a grandes rasgos cómo se enseña música y alfabetización musical y los juegos musicales que integra haciendo posible un aprendizaje significativo y de calidad.

4.3.5.2. Desarrollo Sentido Rítmico

Busca desarrollar primeramente el sentido de pulso mientras cantan de memoria caminando, bailando, marchando, palmeando o imitando movimientos de trabajo.

Utiliza un *solfeo silábico* para las figuras rítmicas:

Imagen N°2



Esto da pie a los primeros juegos musicales, por ejemplo hacer *ecos*, donde los niños percuten de vuelta lo que el profesor percute primero. Todo esto llamándoles a las figuras “titi ta” según corresponda. Posteriormente pueden jugar a adivinar los “titi ta” escondidos en las frases.

Se presentan, a continuación, dos juegos a modo de ejemplo.

JUEGO #1: Juego de Adivinar

Habilidades que desarrolla: sentido de pulso, sentido de ritmo, coordinación, memoria

El profesor dice una frase en $\frac{4}{4}$ percutiendo cada sílaba de las palabras y los niños aplauden de vuelta

Palmas 

Voz Las es - tre - llas bri - llan

Luego el profesor pide que percutan diciendo la frase en sus mentes.

Palmas 

Voz

Y, finalmente, que digan la frase con los “titi ta” que corresponde.

Palmas 

Voz ti ti ti ti ta ta

Y así, con varias frases. Ahora bien, este juego tiene variantes. Se pueden hacer dictados rítmicos con el mismo procedimiento pero al final, luego de decir las frases con “titi ta”, la escriben con palitos.

Este es un juego transversal a todo el primer ciclo, dado que se puede ir aumentando el grado de dificultad de los patrones rítmicos según sea el avance de los niños.

JUEGO #2: Ópera Infantil

Habilidades que desarrolla: sentido de pulso, sentido de ritmo, coordinación, memoria, disociación.

Este juego integra más figuras como la blanca y el silencio de negra que se grafica con una “Z”. Es una variante de los ecos rítmicos pero esta vez a dos voces. El profesor divide al curso en dos grupos y percute un patrón para cada grupo que deberán repetir y memorizar.

Los dos grupos percuten su patrón al mismo tiempo formándose un polirítmia sencilla.

Como variantes de este juego, puede pasar un niño a dar los patrones iniciales y sería el “director de la ópera”.

Al igual que en el Juego de Adivinar, la dificultad de los patrones que se dictan puede ir aumentando gradualmente de acuerdo al nivel en el que se encuentren los niños.

4.3.5.3. *Desarrollo Melódico (Oído Musical)*

Como el elemento principal es el canto, el desarrollo del oído musical es lo primero que comienza a estimularse cantando canciones de memoria con argumentos sencillos. Este proceso es en paralelo al desarrollo rítmico. Los niños pueden ir cantando canciones con una dificultad rítmica mayor indistintamente de los patrones que trabajen por separado. Ahora bien, cuando se juntan ambos trabajos, es recomendable utilizar canciones con patrones rítmicos sencillos con figuraciones básicas como negras, corcheas y blancas.

Cuando se eligen las canciones, es necesario fijarse en un factor importante como es la tonalidad. El ámbito en el que se mueva la melodía debe ser un registro cómodo para los niños. Al respecto sostiene Domonkos (1969), que “*es importante para el cantante que*

la melodía se encuentre en la extensión de su voz, de sus sonidos, pero no la altura absoluta de la melodía”. En este sentido, este método busca fijar intervalos independientes del nombre que se le dé a cada nota. “Por eso en nuestro método de enseñar a cantar, la escala Do – Do’, no es absoluta, sino relativa con intervalos absolutos” (Domonokos, 1969).

Luego, para trabajar la entonación, comienzan a hacerse ejercicios (que puede llamárseles “juegos”) en donde se entonan intervalos sueltos, por ejemplo: tercera menor, Sol – Mi. Junto a esto, es importante mencionar que al cantar G, no necesariamente debe ser esa altura, sino que se puede cantar Bb pero llamarle “Sol”. Entonces, la tercera menor se arma cantando Bb – G y se le llama “sol – mi”. El intervalo sigue siendo tercera menor (intervalo absoluto) pero se canta en una altura más aguda (altura relativa).

Así, se canta:

Sol – Mi

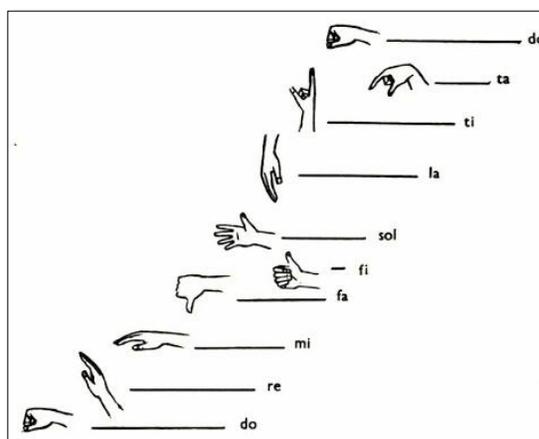
se escucha:



Con S = Bb

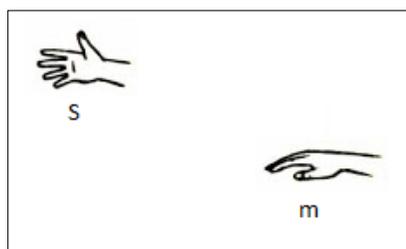
Por otro lado, un recurso que utiliza este método es la *fonomimia*, señal de mano utilizada para designar una altura determinada.

Imagen N°3



FUENTE: Elaboración Propia

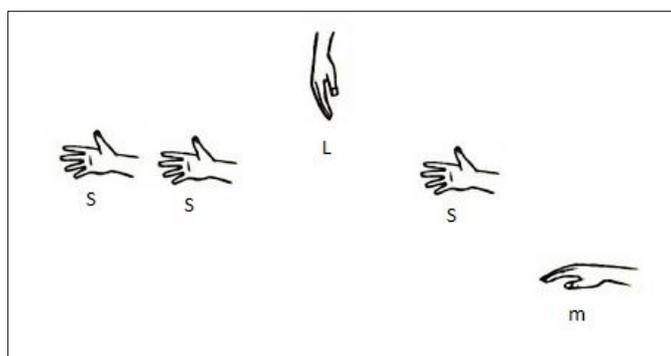
La misma idea de los *ecos rítmicos* puede emplearse con *ecos melódicos*, acompañando la entonación con su respectiva señal de mano. El profesor canta:



Con **S = A**; **S = Bb**; moviendo la nota Sol para fijar el intervalo en distintas alturas.

FUENTE: Elaboración propia

Y los alumnos responden cantando lo mismo. También pueden incluirse patrones y en la medida que los niños avanzan en la entonación correcta, sumarles el LA. Por ejemplo, el profesor canta:



FUENTE: Elaboración propia

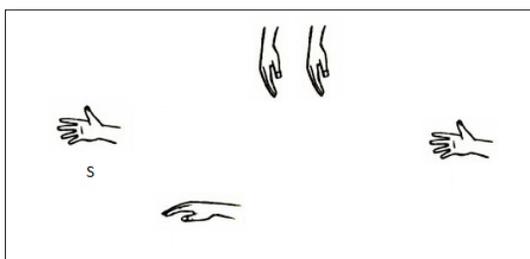
A lo que los niños responden cantando ese patrón. De aquí un primer juego melódico.

JUEGO #3: Jugar a Adivinar

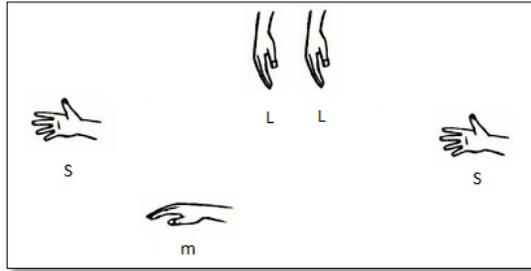
Habilidades que desarrolla: sentido de pulso, entonación, memoria, coordinación, escucha interna.

El profesor indica sólo con señales de mano un patrón melódico que a su vez los niños tendrán que adivinar y cantarlo apoyándose en las mismas señales de mano.

El profesor canta indicando la primera nota:



Los niños responden:

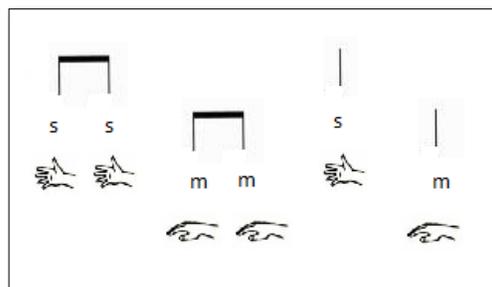


Al igual que en los otros juegos, este mismo es posible llevarlo a otros niveles aumentando la cantidad de notas progresivamente. El orden de presentación de las notas, responde, en este método, a los giros más comunes de encontrar en las músicas tradiciones húngaras, especialmente la pentafonía. El orden es el siguiente:

1º		s	m					
2º		l	s	m				
3º		l	s	m	d			
4º		l	s	m	r	d		
5º	d'	l	s	m	r	d		
6º	d'	l	s	f	m	r	d	
7º	d'	t	l	s	f	m	r	d

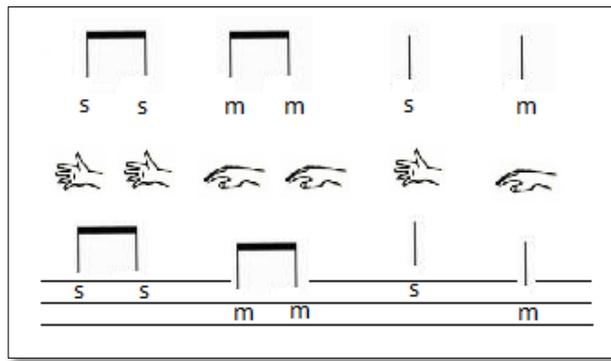
Fuente: DIDÁCTICA DE LA MÚSICA, PASCUAL MEJÍAS 2010

Ahora bien, al integrar ambos aspectos se parte por patrones sencillos que pueden ser las mismas frases que han ritmado anteriormente pero ahora se incluyen alturas. Entonces, gradualmente se entonan las alturas de acuerdo a nivel que se encuentra el niño.



Fuente: Elaboración propia

Paulatinamente se alinean las figuras y se hace el traspaso al pentagrama



Fuente: Elaboración propia

Anotando, solo las varillas o solo en el pentagrama, se puede hacer nuevamente el “Juego de Adivinar”, pero esta vez habrá que adivinar la canción.

JUEGO #4: Adivina la canción

Habilidades que desarrolla: entonación, memoria, sentido de pulso, sentido de ritmo.

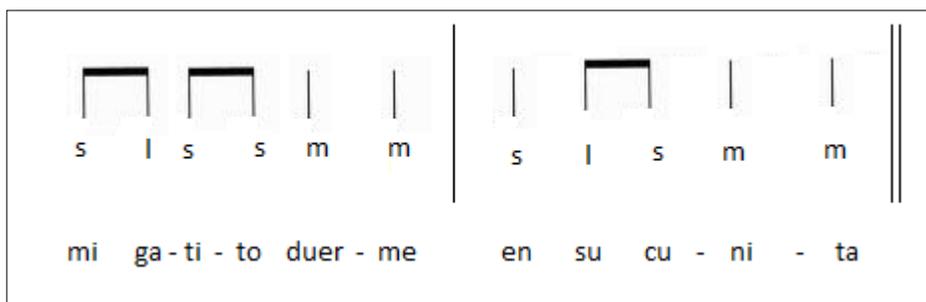
El profesor escribe en la pizarra las varillas con solfa¹¹ la melodía de una canción que los niños ya conozcan y hayan cantado varias veces.



Fuente: Elaboración propia

Y los niños cantan de vuelta:

¹¹**Solfa:** es la inicial del nombre de la nota.

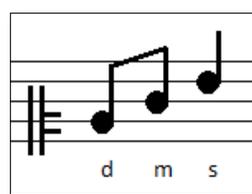
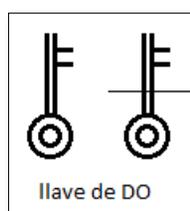


Fuente: Elaboración propia

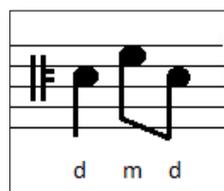
Para todos los cursos de primer ciclo se pueden aplicar estos juegos siempre que se vaya aumentando el grado de dificultad de acuerdo a los avances de los niños.

Este método estima que a finales de cuarto grado, aproximadamente, los niños puedan estar leyendo partituras en llave de Do ejercicios en escala pentátona, cantar a dos voces ya no solo teniendo una voz como pedal sino que se muevan las dos.

Por ejemplo:



Leen ejercicios más largos sin solfas que incluyen las notas ya vistas combinando patrones rítmicos distintos. La llave de DO se mueve y se pone en diferentes lugares y los niños leen en todas las posiciones ya que fijan la distancia del intervalo.



Finalmente, los juegos aquí presentados no agotan las posibilidades. Éstas últimas estarán sujetas en gran medida a la creatividad del docente. Todas las actividades pueden ser presentadas en son de juego y esto hará que la disposición de los niños frente a la clase sea más placentera tanto para los alumnos como para el profesor.

Todas estas actividades son parte de un juego en el que los niños desarrollan habilidades musicales y acceden a ciertos grados de alfabetización musical.

4.3.6. El Juego en Música en Colores

Música en Colores es un método audiovisual creado por la pianista y compositora chilena Estela Cabezas (1921 – 2011) en la década de los 60. Por su experiencia al cuidado de sus hijos pequeños, observó las limitaciones de la grafía tradicional para la enseñanza de la música y, viendo los intereses de los niños, creó este método para acercar la música a los más pequeños y hacer de lo intangible, algo tangible. Estela ha escrito obras para piano solo, violoncello y piano, canto y piano, coro, entre otras cosas. Realizó estudios con Humberto Allende, Federico Heinlein y Juan Orrego Salas.

4.3.6.1. Fundamentación Pedagógica y el Juego

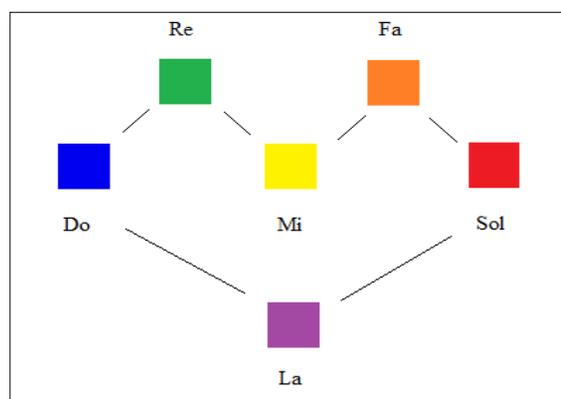
Joan Zambrano (2015), hija de Estela Cabezas, en la presentación de los libros que utilizan para cada nivel, escribe elocuentemente que este método “*logra la síntesis entre el proceso básico de aprendizaje y la actividad natural del niño, el juego, acrecentando el trabajo colaborativo, la capacidad creadora y la expresión de sentimiento*”. Existen actualmente siete libros para cada nivel comenzando desde pre kínder. Sostiene la autora que por tratarse de un método de iniciación musical, puede ser aplicado no solo desde los más pequeños, sino también en adolescentes, adultos, y personas con capacidades diferentes.

Entonces, “*se trata de un método que utiliza y relaciona el color y la forma, con el sonido y la duración*” (Zambrano, 2012), respectivamente. Así, como la escala de Do Mayor no tiene alteraciones, es la tonalidad elegida para la iniciación musical y los colores determinados para cada nota tienen relación directa con el arpeggio de tónica y los colores primarios. Asimismo,



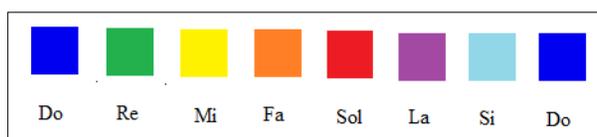
Fuente: MÉTODO MÚSICA EN COLORES: INTRODUCCION AL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL.
JOAN ZAMBRANO (2012)

Las notas intermedias se arman con la combinación de los colores primarios. Entonces,



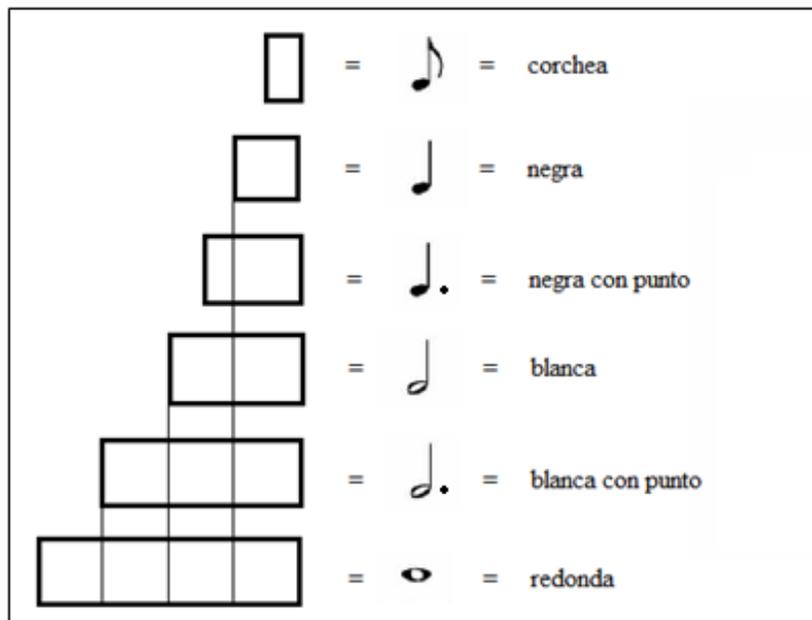
Fuente: MÉTODO MÚSICA EN COLORES (2012)

La nota SI, por su calidad de sensible, recibe el color celeste por ser el más cercano al azul. Luego, la escala de Do Mayor es:



Fuente: MÉTODO MÚSICA EN COLORES (2012)

En cuanto a la duración de los sonidos, las figuras musicales se reemplazan por las figuras geométricas, considerando como unidad la negra: negra = cuadrado.



Fuente: METODO MUSICA EN COLORES (2012)

Los niños deben pintar las figuras con los colores de cada nota y cantar. Las actividades asociadas a cada repertorio son variadas. Van desde percudir el pulso mientras cantan hasta bailar.

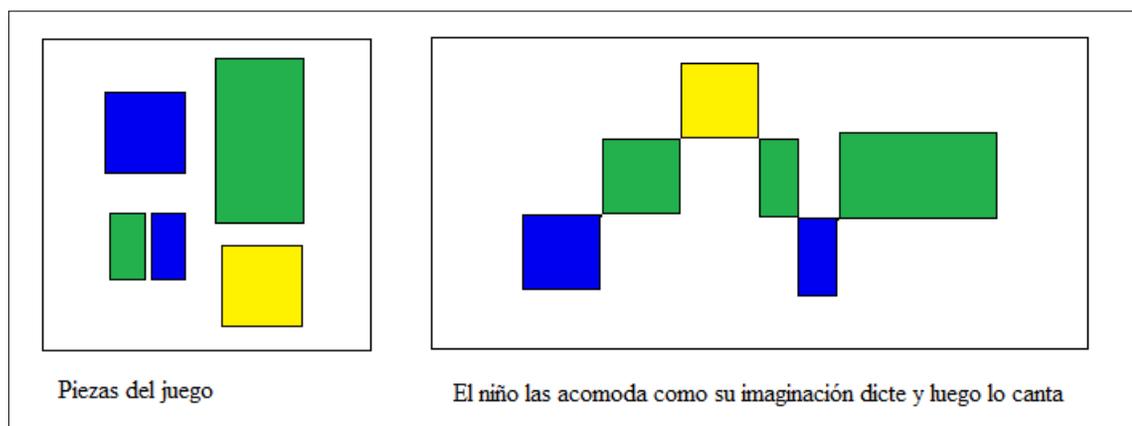
Ya para los niños de primer ciclo básico, las partituras lentamente comienzan a complejizarse tanto en giros melódicos como rítmicos. Aparecen juegos de mano rítmicos en los que los niños en parejas deben percudir patrones sencillos escritos con cuadrados, medios cuadrados, y rectángulos (de blancas). Además de las actividades asociadas a cada canción que pueden presentarse en sintonía de juego, admite este método un material didáctico que invita al juego y al desarrollo de la creatividad. Por ejemplo, la lotería:

JUEGO #1: Pequeño Compositor

Habilidades que desarrolla: escucha interna, creatividad, disociación, sentido de ritmo, sentido de pulso, lateralidad.

El juego Pequeño Compositor consiste en convertir a los niños en compositores con un material didáctico tangible con el que pueden *tocar* y *manipular* la música. Son piezas de madera pintadas con los colores de la escala. Cada pieza tiene una forma según sea su

duración. A través de este juego, se pueden desarrollar dictados, lectura y creación musical.



Fuente: Elaboración propia

Este es un juego guiado por el profesor para que las composiciones de los niños tengan sentido melódico y para evadir giros o intervalos que puedan serle difícil de cantar evitando la frustración de los niños.

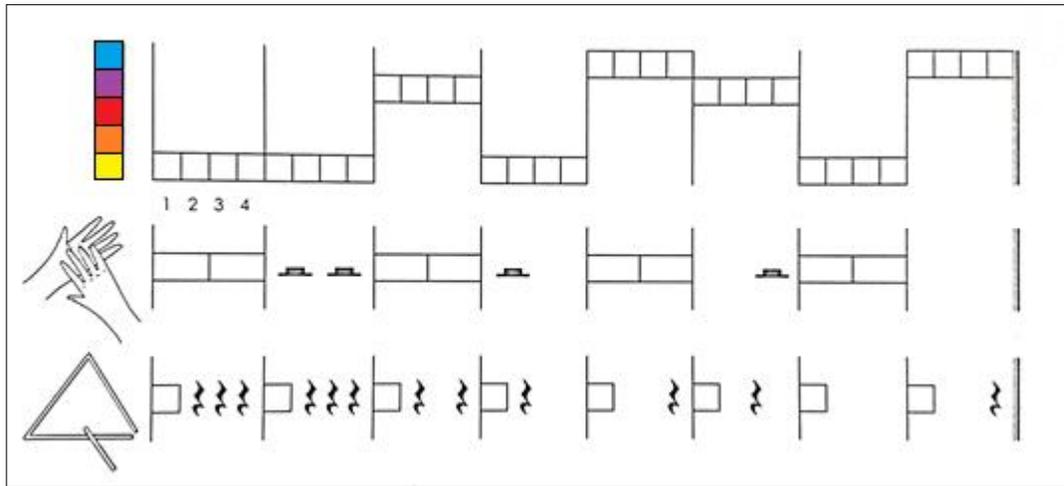
Por otro lado, los libros de actividades proponen juegos de polirritmias con distintos instrumentos de percusión escolar, en los que los niños arman una “orquesta”. Las partituras se presentan con figuras geométricas y con los dibujos de los instrumentos que han de sonar.

JUEGO #2: La Orquesta

Habilidades que desarrolla: entonación, sentido de pulso, sentido de ritmo, coordinación, concentración.

Se divide al curso en tres grupos. Uno canta la primera línea, el segundo percute con las palmas la siguiente línea, y el tercero percute su instrumento siguiendo la tercera línea. Independiente de lo que toquen, todos los niños deben pintar su partitura de acuerdo a los colores de cada nota.

Luego deben completar con los silencios que faltan y se preparan para ejecutar la obra.



Fuente: Libro 4, ¡Oh, qué fácil es! Método Música en Colores, (2015)

Para actividades como esta se pueden ir alternando los instrumentos para que todos los niños lean todas las líneas.

Como variante se puede sacar a un niño para que sea el “director de la orquesta”. Además de ir sumando instrumentos o aumentando el grado de dificultad. Los niños que cantan, lo hacen solfeando la melodía con nombre de notas, entonces se puede plantear como variante cantar una canción ya conocida y añadirle instrumentos de percusión todos escritos con figuras geométricas.

4.4. JUEGOS TRADICIONALES

“El juego (...) constituye una actividad primaria del hombre. Algunos acompañaron a nuestros pueblos originarios y otros llegaron con los conquistadores españoles desarrollando su propio mestizaje, que dio como fruto el extenso y movido repertorio de muchas de nuestras entreteniciones (Museo Histórico Nacional)¹².

En Chile se ha jugado desde hace miles de años y tal como se mencionaba anteriormente, los pueblos originarios han dejado un rico repertorio de tradiciones que perduran hasta hoy como expresiones puras o mezcladas donde cada pueblo expresaba, a través de sus juegos, el carácter de su gente, el sentido de la infancia, del uso del tiempo libre y de la fiesta.

¹² Recuperado de http://www.museohistoriconacional.cl/618/articles-9474_archivo_72.pdf

Chile, país de volantines, el palo encebado, el trompo, el emboque, el volantín, el luche, corre el anillo, el tejo, las bolitas, carreras de caballo a pelo, ensacado, tirar la cuerda, entre otros; no solo se caracteriza por sus juegos sino también por sus danzas, de las cuales se puede encontrar también danzas lúdicas como el chapecao, el jote, el aguilucho, el costillar, entre otros. Como dicta la Enciclopedia Virtual Icarito, en el sur de Chile, particularmente la Isla de Chiloé, se ha convertido, quizá, en una de las zonas geográficas más representativas del folclor chileno. La música chilota, es de gran vitalidad, ritmo ágil y alegre que se manifiesta sobre todo en las danzas.

Muchos juegos de la tradición chilena a lo largo de la historia se han mantenido o se han ido modificando, según se expone en el libro “Juegos tradicionales en Chile” cuyo autor es Osvaldo Cádiz. Este material está dedicado a la educación general básica como apoyo para el mejoramiento de su enseñanza. Estos juegos han sido estudiados desde 1960, donde se testimonia un largo proceso de recolección de juegos tradicionales y populares, aprendidos desde la observación de contextos, el relato y descripción de personas antiguas.

Estos estudios han tenido como principal fuente la observación directa o la etnografía, no obstante, algunas representaciones corresponden a reconstrucciones apoyadas en materiales variados como fotos, ilustraciones, material epistolario y partituras.

Con ellos se buscó reconstruir la diversidad de expresiones del comportamiento lúdico, desde una dimensión no tan solo sociocultural sino también etaria e histórica, representando con ello la importancia y características que el juego y la recreación poseen en las distintas edades del ser humano.

Conforme a estos criterios Osvaldo Cádiz ha agrupado los juegos por categorías, destacando la base cultural, estrato social, funciones asociadas a contextos específicos o los sentidos que ellos convocan. Estas categorías son:

- ✓ Juegos indígenas
- ✓ Juegos saloneros de medio pelo
- ✓ Juego de corredores
- ✓ Juegos de faenas de Chiloé
- ✓ Danzas lúdicas campesinas

Sin embargo, este seminario propone otros criterios de categorización que serán expuestos en el capítulo nº5.

“Pensamos que los juegos tradicionales permiten al niño tanto ejercitar acciones físicas al aire libre, correr, brincar, saltar, etcétera, como el desarrollo social, al convivir con sus compañeros de juego, y la práctica de representación de papeles, favoreciendo así las funciones que hemos mencionado. Consideramos que el adulto debe propiciar las condiciones para que este tipo de juego se practique, es decir, explorar cuales son los juegos que los niños conocen, proponer otros, siempre con respeto a la creatividad de los niños. Por último, diremos que el juego tradicional constituye una forma de expresión cultural, pues una vez que se practica permanece como creación y recreación humanas”. (SEP-UNICEF, 1987)

Estos son juegos populares de larga tradición, que se practicaban tanto fuera como dentro del colegio (parques, recreo, casa...), dichos juegos son fáciles de realizar, son divertidos y con ellos se trabajan habilidades blandas como de comunicación y relaciones sociales, capacidad de trabajar en equipo, creatividad, responsabilidad, honestidad, entre otras. Impulsando así el crecimiento de los niños/as al compartir y aprender de una forma divertida y alegre.

Se considera importante para esta tesis elegir juegos tradicionales que acerquen al estudiante a la cultura popular tradicional de Chile, pues, como también dijera Abelardo Álvarez (2013)¹³, éstos crean motivo de participación grupal donde surgen valores, tradiciones, memoria histórica y costumbres que pasan de generación en generación para convertirse en patrimonio cultural. Por eso la cultura popular tradicional es de suma importancia en la formación, desarrollo y preservación de los valores identitarios (Álvarez, 2013). *“La conservación de las costumbres, hábitos, formas de vida, puede lograrse a partir de una mayor concientización en la comunidad y en los actores sociales que a él se encuentran vinculados”* (Álvarez, 2013). En este caso los profesores y sus alumnos son quienes deben mantener y reconstruir la identidad, desde la potenciación de la cultura como factor del desarrollo.

Resulta esencial, entonces, la enseñanza, promoción y aplicación de acciones para educar a la comunidad en una cultura de amor por mantener sus tradiciones como herencia cultural y es aquí donde juega un importante rol la educación, ya que es, sin duda, altamente efectiva como portadora y organizadora de la tradición.

¹³ Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos95/cultura-popular-tradicional-sistema-valoral-identidad/cultura-popular-tradicional-sistema-valoral-identidad.shtml>

4.5. MARCO TEÓRICO POLÍTICO

En este capítulo, se tratarán aspectos de orden político que determinan en gran medida qué, cómo, y cuándo enseñar tal o cual cosa. A modo de respaldo de la propuesta que ofrece este seminario se presentan, a continuación, la relación existente entre los Estándares Orientadores para Pedagogía en Artes Visuales y Artes Musicales, y los juegos musicales como estrategia didáctica; la importancia que otorgan los Planes y Programas de Ministerio de Educación a los juegos musicales al incorporarlos al currículum; y cómo esta propuesta viene a servir de apoyo a mejorar los resultados de la Evaluación Docente en lo que a estrategias metodológicas se refiere.

4.5.1. Estándares Orientadores para Pedagogía en Artes Visuales y Artes Musicales.

Los Estándares Orientadores son una serie de competencias que el docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en su área. En el caso de Música, los estándares propuestos por el Ministerio de Educación son los siguientes.

1. Demuestra dominio técnico de la voz hablada y cantada, de la ejecución musical en instrumentos melódicos, armónicos y de percusión, la dirección de conjuntos y la realización de arreglos, adaptaciones, improvisaciones; la musicalización de textos e imágenes, la creación de secuencias musicales originales, y la ejecución de danzas chilenas y latinoamericanas como medio de expresión artística e identitaria.
2. Comprende los principios organizadores del discurso musical, distinguiendo sus componentes, formas y estructuras principales, y los principios estéticos que participan en la configuración de los distintos repertorios, estilos y géneros musicales.
3. Demuestra dominio de los componentes del lenguaje musical y sus formas de codificación, mediante el reconocimiento auditivo de dichos componentes, su notación, transcripción y lectura, y de diversas aplicaciones tecnológicas de apoyo a los procesos de práctica y aprendizaje del lenguaje musical.
4. Comprende los procesos asociados a la historia de la música de la tradición europea y americana, estableciendo relaciones de los repertorios musicales y sus

características estéticas con los contextos socio - culturales en los cuales se generan.

5. Comprende los procesos y relaciones entre música, educación musical, sociedad y cultura, y los considera en la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Demuestra conocimiento sobre cómo aprenden música los estudiantes, identificando los procesos de desarrollo cognitivo, psicomotor y socioemocional relacionados con dicho aprendizaje, incluyendo el aprendizaje en espiral de los conceptos y manifestaciones musicales, y las coordinaciones existentes entre los procesos cognitivos, procedimentales, emocionales y sociales de aprendizaje musical.
7. Demuestra dominio de enfoques, conceptos, metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión musical individual y colectiva, incluyendo los procesos de interpretación vocal, instrumental o mixto, la creación de adaptaciones instrumentales, arreglos, improvisaciones o creaciones musicales originales.
8. Demuestra dominio de enfoques, conceptos, metodologías y estrategias didácticas para el aprendizaje del lenguaje musical, y el desarrollo de habilidades de audición musical.
9. Demuestra dominio de enfoques, conceptos, metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de procesos reflexivos en música, integrando capacidades de discriminación auditiva, principios de elaboración musical, análisis histórico y de apreciación estética, junto al análisis de los contextos globales y locales con que trabaja.
10. Demuestra dominio sobre conceptos y prácticas de evaluación del aprendizaje musical y los aplica para observar, formular juicios y retroalimentar el aprendizaje musical de todos sus estudiantes.

De todas estas destrezas existen algunas que tienen relación con los propósitos de este seminario y sobre todo, tienen relación con los juegos musicales como propuesta didáctica de la enseñanza de la música. Estos estándares son:

Estándar 1:

Este estándar presenta varios elementos fundamentales para el juego musical, como lo son el dominio de la voz cantada, la ejecución de instrumentos, la musicalización de textos e imágenes, la creación de secuencias musicales y la ejecución de danzas como medio de expresión artística. Con ello, se sustenta la importancia del juego como herramienta para desarrollar estas habilidades en donde, además, se pueden trabajar en un mismo juego varias habilidades simultáneamente.

Estándar 3:

Este estándar tiene directa relación con la propuesta de este seminario. Las competencias que demanda este punto son la materia de variados juegos rítmico-melódicos que no solo recogen elementos musicales como pulso, sentido de frase, ritmo y melodía, etc., sino que, además, incluye elementos de la alfabetización como la notación musical.

Estándar 4:

La contextualización e historia se pueden trabajar mediante el juego musical, ya que este puede abordar melodías y dinámicas características de ciertas épocas. Aparte de trabajar aspectos de la disciplina misma, el juego musical nos sitúa de manera entretenida y lúdica dentro de un contexto histórico, en donde los alumnos relacionarán la entretenimiento con el aprendizaje.

Estándar 5:

Este estándar se relaciona con la propuesta didáctica de esta tesis, ya que se darán a conocer juegos tradicionales, los cuales, acercan a los estudiantes a la cultura e identidad de su país. Estos son juegos creados desde hace muchos años por aquellos antepasados que de alguna forma forjaron la identidad de Chile. Los estudiantes experimentarán la música a través de juegos y danzas tradicionales. Junto a ello, irán desarrollando tanto las habilidades musicales como el sentido de identidad, abriendo paso a que conozcan más de la cultura de su país.

Estándar 6:

El juego musical en sí, es una herramienta que permite observar y analizar cómo aprenden los estudiantes permitiendo, además, que el profesor pueda guiar el desarrollo de habilidades cognitivas como la concentración, seguir instrucciones, realizar la actividad de manera correcta u observar cómo se desenvuelven con sus demás compañeros dentro de una actividad establecida. Con estos datos, el profesor puede evaluar los procesos de cada estudiante y quiénes tienen dificultades para realizar la actividad, y de esta manera, corregir de forma temprana las problemáticas que presenten los estudiantes.

Estándar 7:

El desarrollo de la expresión musical individual y colectiva es uno de los pilares dentro del juego musical, ya que genera en el alumno sentido de pertenencia frente a una actividad determinada y vincula el juego con el trabajo colaborativo con respetar las reglas y con transformar el aprendizaje en una actividad lúdica para una mayor asimilación del contenido.

Estándar 8:

Los juegos musicales del presente seminario están pensados para primer ciclo básico, los cuales, son una gran herramienta para la alfabetización inicial del estudiante. Es por esto que mediante una serie de juegos y actividades didácticas, el educando tendrá contacto con la lecto-escritura musical de manera lúdica.

Estándar 9:

A pesar de que este estándar plantea el generar análisis, reflexión y creación en los estudiantes, es mediante los juegos musicales que se puede llegar a iniciar al alumno en estos procesos, ya que aprender música jugando, es la estrategia didáctica que puede resultar más efectiva en los niños, trayendo múltiples beneficios, como el trabajo colaborativo, la atención del alumno, entre otros, desarrollando habilidades que se pueden desplegar en el desarrollo integral de los alumnos.

Estas estrategias metodológicas ayudan a que los niños puedan identificar expresiones tales como el ritmo, las danzas tradicionales, manifestaciones culturales, las cuales son fundamentales para la comprensión y creación de la Música.

4.5.2. Planes y Programas del Ministerio de Educación 2013

La asignatura de música se estructura en torno a tres ejes fundamentales que están presentes en todos los niveles, estos son: Escuchar y Apreciar, Interpretar y Crear, Reflexionar y Contextualizar. Para la Educación Básica, los juegos musicales tienen un papel importante en el desarrollo de la interpretación ya que fomentan la creatividad y musicalidad en los alumnos como también habilidades sociales fundamentales para el quehacer musical y para la vida.

También hay habilidades tales como el movimiento, la coordinación, la precisión, la imitación y la articulación que son parte central en los objetivos de aprendizaje para primer ciclo básico y su desarrollo es una condición indispensable para el logro de estas.

En el primer ciclo se encuentran ejemplos de actividades, las cuales mayoritariamente son juegos musicales. A continuación, se nombrarán los juegos expuestos por los planes y programas del Ministerio de Educación.

<p>Primero Básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pasen, Pasen Niños ❖ La danza de la serpiente ❖ Benjamín Bombero ❖ Chicolito ❖ Tirelula 	<p>Segundo básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Che che kolei ❖ A mi burro ❖ Bailan las olas ❖ Dado Musical
<p>Tercero básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La Vicuña ❖ Hop, Hop, Hop Caballito Hop ❖ Ponerle la cola al Burro ❖ Naranja China 	<p>Cuarto Básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Allacito ❖ Las Gotitas ❖ La Catatrepa

Se ha seleccionado un juego por cada curso para ser expuesto a modo de ejemplo. En él estarán las instrucciones y las habilidades que desarrolla en los alumnos.

a) *Primero Básico*

Pasen, Pasen Niños.

Este juego es de carácter grupal, y se sugiere al docente que sea jugado en el patio de la escuela, dependiendo de la cantidad de alumnos que disponga para jugar. Y la realidad de cada curso.

Instrucciones: Antes de empezar a jugar se eligen dos alumnos, deciden en secreto una palabra que los identifique (por ejemplo: rojo y azul, peras y manzanas, perros y gatos, etc). Con las manos tomadas en alto, esta pareja forma un túnel. Los compañeros se toman de la cintura y formando un ocho van pasando por el túnel cantando la canción del juego. Cuando este termina, la pareja atrapa al compañero que quedó bajo el puente. El niño atrapado debe elegir entre una de estas dos palabras y pararse detrás del compañero cuya palabra eligió. Esto se debe contestar en secreto para que todos ignoren qué palabra identifica a cual compañero. Se juega hasta que queden los últimos niños, al final del juego, quedan dos hileras. La más larga acuerda recitar o cantar de un modo específico (por ejemplo: fuerte, rápido, enojados, etcétera) y la más corta realiza lo contrario (suave, lento, contentos, etcétera).

Habilidades que desarrolla: Coordinación, entonación, desarrollo del trabajo en equipo.

Pasen, Pasen niños

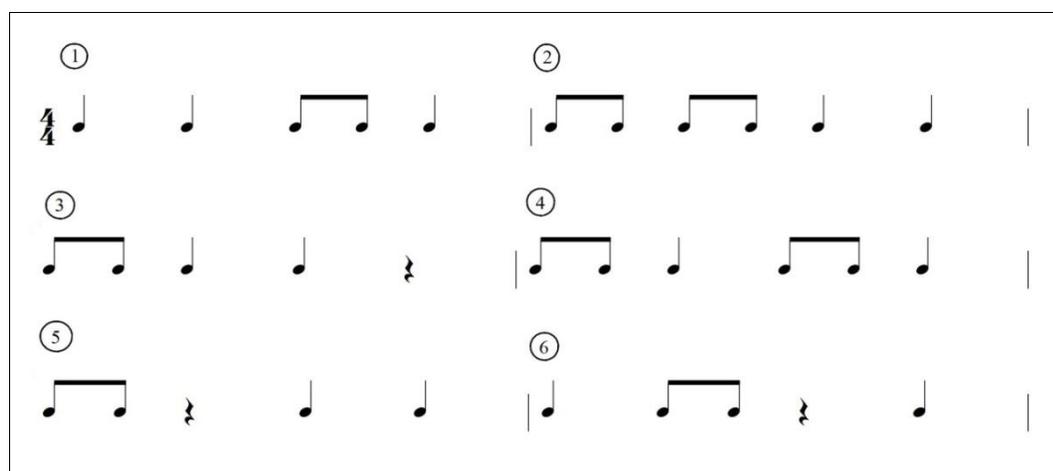
Pa - sen, pa - sen ni - ños, que el puen - te es - tá que bra - do,
¿quiè - n lo que - bró? el hi - jo del rey,
lo to - ma - re - mos pre - so por sin - ver - gue - za.

b) Segundo Básico

El Dado Musical: Juego Rítmico.

El docente lleva un dado a la clase, en cuyos lados aparecen seis patrones rítmicos escritos de manera convencional y/o no convencional (grafías). Les presenta las formas de percudir los diferentes patrones y los ensayan. Con esto se pueden realizar varios juegos; por ejemplo: El profesor tira el dado y percute el patrón escrito. Los estudiantes deben levantar o bajar los pulgares, indicando si percibió el ritmo correctamente o no. Se separan en dos grupos. Un alumno del grupo A lanza el dado y el grupo B percute el patrón que aparezca. El grupo A indica con sus pulgares si el patrón rítmico está correctamente percutado.

Habilidades que desarrolla: Coordinación, sentido del pulso, memoria.



c) Tercero Básico

Naranja China

Este juego consiste en que los estudiantes se paran en una hilera. El primero comienza cantando y bailando (con paso de trastrasera o saltando). Cuando termina su frase, el resto imita la acción y el texto. Primer niño de la fila: Naranja china limón francés, si usted no aplaude, yo aplaudiré (canta y aplaude, avanzando y retrocediendo).

Compañeros: Repiten el canto y la acción.

Segundo niño de la fila: Naranja china limón francés, si usted no saluda, yo saludaré.

Compañeros: Repiten el canto y la acción

Tercer niño de la fila: Naranja china limón francés, si usted no salta, yo saltaré.

Compañeros: Repiten el canto y la acción.

Cuarto niño de la fila: Naranja china limón francés, si usted no susurra, yo susurraré.

Compañeros: Repiten el canto y la acción.

Habilidades que desarrolla: Entonación, expresión, coordinación

Naranja China

The image shows a musical score for the song 'Naranja China'. It consists of two staves of music in 2/4 time, with a key signature of one flat (Bb). The lyrics are written below the notes. The first staff contains the lyrics: 'na - ran - ja chi - na li - mon fran - cés, si no hay quien'. The second staff contains the lyrics: 'ca - te yo can - ta - ré Na - ran - ja. re.' There are first and second endings marked above the notes in the second staff.

d) Cuarto Básico

Allacito

En primer lugar, los estudiantes deben aprenderse la canción. Para su preparación se realizan distintos giros melódicos y ejercicios vocales, luego que ya está aprendida se enseñan ostinatos rítmicos. Se juntan en 4 grupos, el docente les da un ostinato a cada grupo, preparan la rítmica junto con la melodía y luego muestran el resultado de este juego al curso.

Ostinato rítmicos

The image shows three rhythmic ostinato patterns in 2/4 time. Each pattern is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat. The first pattern consists of a quarter note followed by a quarter rest, repeated four times. The second pattern consists of a quarter note followed by a quarter rest, repeated four times. The third pattern consists of a quarter note followed by a quarter rest, repeated four times.

Habilidades que desarrolla: Entonación, pulso, coordinación.

Am C G

1. De_a - lla - ci - to, de_a - lla - ci - to, ya vie - ne_el car - na - va - li - to;
 2. De_a - lla - ci - to, de_a - lla - ci - to, ya vie - ne_el car - na - va - li - to;
 3. De_a - lla - ci - to de_a - lla - ci - to, ya vie - ne_el car - na - va - li - to;

5 C Am

3. to - dos ba - jan en pa - re - ja yo voy ba - jan - do so - li - to.
 to - dos can - tan en - to - na - dos, yo so - lo_en - to - no_un po - qui - to.
 cha - co - tean - do, cha - co - tean - do, so - li - to me voy que - dan - do.

4.5.3. Evaluación Docente

El Sistema de Evaluación Docente, según indica el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es una evaluación obligatoria para todos los docentes de aula de establecimientos municipales a lo largo del país. Los docentes son evaluados con cuatro instrumentos de evaluación con su respectiva ponderación. Estos instrumentos son:

Instrumento de Evaluación	Ponderación 1	Ponderación 2*
- Portafolio	60%	80%
- Evaluación realizada por un par	20%	10%
- Evaluación del director y/o jefe de UTP	10%	5%
- Autoevaluación	10%	5%

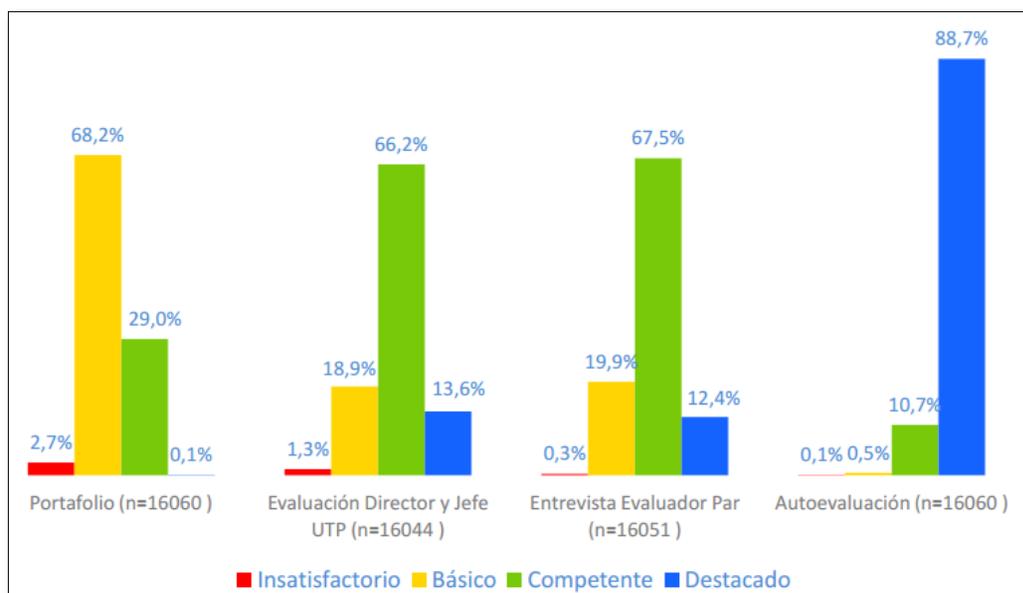
*Ponderación 2: cuando en la evaluación anterior el docente ha obtenido resultado insatisfactorio

FUENTE: CPEIP, Ministerio de Educación.

De acuerdo a las estadísticas del CPEIP, el año 2014 se evaluaron 16.060 docentes de establecimientos municipales que corresponde al 83% del total de docentes evaluables del país.

El resultado que arroje esta evaluación, situará al docente en uno de los cuatro niveles de desempeño que son *Destacado*, *Competente*, *Básico* e *Insatisfactorio*. A continuación, se muestra una gráfica de los resultados por instrumento de evaluación del año 2014.

Gráfico: Resultados por Instrumentos 2014



FUENTE: CPEIP.

Este seminario no agota de ninguna manera las posibilidades de un análisis más profundo de estos resultados para futuras investigaciones. Sin embargo, lo que compete a este trabajo tiene relación con los resultados obtenidos en el Portafolio.

Primero, destacar que el Portafolio es el instrumento que tiene mayor ponderación porque busca evidenciar la mejor práctica pedagógica del docente, permitiéndole mostrar su mejor desempeño. Al revisar estos resultados, pareciera ser que la percepción de los docentes sobre sí mismos es mayor de lo que su práctica pedagógica evidencia. Es decir, el 88,7% de los docentes evaluados se considera a sí mismo Destacado, mientras que el porcentaje del portafolio que evidencia en concreto las prácticas de enseñanza, no supera el 0,1% en el mismo nivel de desempeño.

Este seminario presenta como una propuesta de categorización y clasificación de juegos musicales para primer ciclo básico de la enseñanza de la música. Esto sin ánimo de solucionar esta diferencia entre el portafolio y la apreciación de sí mismos de los docentes, sino más bien, servir como material de apoyo a las clases, considerando todos los beneficios del juego ya mencionados y las variadas posibilidades que ofrece éste a la enseñanza de la música.

4.6. EL CANTO Y LAS VOCES BLANCAS

A través de la historia se ha ido clasificando la voz humana de acuerdo a las exigencias musicales de cada época (Ayala, 2009). Se han escrito libros técnicos sobre voz humana, los llamados manuales de canto del siglo XVI, los cuales presentan ejercicios con el objetivo de desarrollar una voz artística para el canto (Behalu, 2005).

Una de estas clasificaciones corresponde a las voces blancas, voces de las cuales no se ha podido encontrar mucha información por ser un tema poco estudiado, sin embargo, las fuentes que se han encontrado coinciden en que se denomina voz blanca o voz infantil a la voz musical de los niños y niñas antes de su pubertad. Esto se debe a que una laringe infantil es más corta que la de una mujer, y mucho más que la de un varón, por lo que las voces blancas son muy agudas (Ayala, 2009). Así como naturalmente la voz infantil no es constante con la edad ya que la laringe va creciendo lentamente, por lo cual el tono se va haciendo más grave y la tesitura se va extendiendo.

Entre sus características, aparte de la tesitura aguda y poco extensa, estas voces infantiles se distinguen por no estar desarrolladas musicalmente, y por no tener la riqueza tímbrica de la de un adulto, ya que también carece de vibrato, y es así como la ausencia de color hace que se denominen voces blancas (Ayala, 2009).

Pueden existir muchas variaciones de un niño a otro durante su etapa escolar, según su edad la voz se va fijando, por lo que es posible, a partir de un cierto momento, clasificar las voces blancas en agudas, medias y graves, que en ocasiones se llaman sopranos, mezzosopranos y contraltos como las voces de mujer. Se tiende a querer clasificar las voces infantiles con los parámetros con los que se clasifican las voces de los adultos. Sin embargo, según un estudio realizado por Marcelino Díez (1996), arroja que clasificar las voces de los niños podría resultar más complicado considerando que existen ciertos factores externos a ellos que influyen en la tesitura de sus voces. Uno de estos factores diferenciadores es indudablemente la edad según se explica anteriormente. De la mano a este factor se encuentra el sexo. En los primeros años, de 7 a 8 años no se observaron diferencias relevantes, mas, sí entre los 11 y 12 años. De acuerdo al estudio de Díez (1996), las niñas tienen a tener una tesitura más amplia que los niños con una diferencia de un intervalo de 4ta aproximadamente. Esta diferencia se ve en menor medida entre niños de 9 y 10 años.

Un tercer factor diferenciador es la práctica del canto. En palabras del investigador:

“Es tan evidente la influencia de la práctica habitual del canto sobre la afinación, emisión y tesitura de la voz que, después de haber adquirido alguna experiencia en el trabajo con voces infantiles, no hace falta preguntas al niño si ha cantado o no, salta a la vista claramente y cualquier director experimentado lo detecta con facilidad, simplemente oyéndole cantar” (p.51, Díez, 1996).

4.6.1. Técnicas y formas de trabajar las voces infantiles

Antes de comenzar la actividad coral debemos tener presente que el profesor debe tener un conocimiento especializado en el área, ya que son niños de primer ciclo escolar y un mal manejo del trabajo vocal podría traer consecuencias indeseadas en el transcurso tiempo. Entre las consecuencias más evidentes podemos mencionar el alejamiento de la actividad debido a la frustración producida por la vergüenza, el aburrimiento (de las actividades), etc; como también, el daño físico que podrían sufrir en sus cuerdas vocales producto de una inadecuada vocalización antes de comenzar una clase, mala elección del repertorio a interpretar, entre otros daños.

Considerando lo mencionado anteriormente, sumado a la escasa bibliografía que se ha encontrado en la búsqueda de voces blancas, se aconseja a los profesores tomar en cuenta algunas experiencias claves de cómo dar comienzo al desarrollo de ciertas habilidad corales, como por ejemplo:

A. Conocerse

Para comenzar, es importante que el profesor logre conocer quiénes son los integrantes que conformarán la actividad musical, y con ello saber cuáles son aquellas características especiales (pueden ser buenos como malos) que tiene cada voz. Ana Lucía Frega (1996), en su libro “Música para maestros”, menciona que los niños de primer ciclo al momento de cantar, suelen demostrar múltiples maneras de experimentar el canto y por ende se pueden reconocer muchos aspectos en ellos, por ejemplo: demostrar un buen fraseo, una mala respiración, problemas con la pronunciación, la buena entonación de obras sencillas, el demostrar diferencias (de expresión) en el canto según el carácter de la obra, etc. Con esto suele ocurrir que en reiteradas ocasiones el docente realice audiciones o les haga cantar de manera individual para conocer qué características tienen cada uno de ellos. No obstante, esto puede provocar que los niños

comiencen a sentir vergüenza, que aparezcan actos de bullying entre ellos, la inhibición ante el profesor y el curso, etc. Es aconsejable invitar a los niños/as a aprenderse una canción en conjunto para evitar los problemas mencionados, como también cantar de manera colectiva y con ello (mediante el canto reiterado), el profesor logrará reconocer y discriminar qué logros y qué falencias se encuentran en ellos.

B. Apoyo armónico

Es importante que los niños en todo momento de ejecución, ya sea de un ejercicio de vocalización como la de una canción determinada, se sientan respaldados melódica o armónicamente, esto supone un trabajo paralelo, de percepción auditiva y de la práctica del instrumento (voz), es decir un entrenamiento y desarrollo del oído. Solo así se lograría con el tiempo una mejora en el canto o en aspectos tan importantes como los son la entonación. Hay quienes aconsejan dejar el apoyo armónico para un segundo momento cuando ya se han aprendido la canción, de manera que el estar escuchando otras notas no distraiga la atención del niño sobre la melodía principal.

C. Descubrir una nueva manera de cantar

Existen casos de que, ya sea por naturaleza o por imitación, al tener un profesor (hombre), canten de manera “grave” o como si estuviesen hablando, y no suelen recurrir o utilizar “voz de cabeza”. Hay un artículo de anónimo autor, pero que, a juicio de este seminario, es pertinente para que el niño explore las potencialidades de su voz . Según este artículo, para poder lograr obtener aquel tipo de canto se pueden recurrir a actividades como pedirles que imiten el “pitar” de una locomotora, en donde si bien existen posibilidades de que comience a realizarlo con un bajo registro, posteriormente irá ascendiendo siguiendo el ejemplo del profesor.

D. La Articulación

Una dificultad que es común en los niños al momento de enfrentarse con un texto lírico es deficiencia en la articulación de la voz. El hablar o emitir claramente una vocal, letra o frase, al momento de cantar se hará notar. Para la mejora de la articulación de la voz hablada y cantada se propone una idea que es primero hablar determinadas oraciones (textos) y luego cantarlas con una misma altura. Para hacerlo más interesante o entretenido se pueden acompañar con distintas expresiones o distinto carácter.

El artículo, se dividen las vocales en dos grupos:

- a) Tensión horizontal (vocales abiertas): A –E – I (con sonrisa)
- b) Tensión vertical: O – U (Con cara seria)

Ejemplo1: (Tensión horizontal)

¡Ah! Que linda, que linda es.

¡Quédate quieta!

Mañana bailare, brilla la estrella

Ejemplo 2: (Tensión Vertical)

Luz como soy, ¡Oh yo no voy!

Moño rojo, rojo punzo.

¡Como comió pompón!

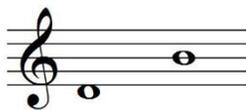
Problemas a dos voces

Según María del Carmen Aguilar (2007), autora del libro “Taller Coral, Técnicas de armonización vocal para coros principiantes”, es muy común que los estudiantes empeoren o decaigan (y en muchos casos lleguen a “desafinar”) al momento de añadir un texto lírico determinado dentro de una melodía ya que se produce lo que se denomina “ilusiones auditivas” sugeridas por los cambios de vocales. Esto consiste en que los niños suelen tener una percepción establecida para cada vocal (mediante la resonancia determinada) catalogándolas vocales en un rango del más agudo (vocal “i”), al más grave (vocal “o”), en otras palabras, si se ejemplifica esta situación mediante la interpretación de una obra cantada a dos voces y cada cantante emite una vocal distinta (“A” e “I”) puede que uno de los participantes agudice, como también descender en cuanto altura.

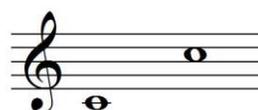
Una solución posible que podría aplicar el docente de música a este caso específico, sería la práctica de la entonación de las voces sin la utilización de texto. Una vez que los estudiantes ya se encuentren seguros de sus melodías, podrán añadir el texto respondiendo al principio de “una dificultad a la vez”.

4.6.2. Tesituras, rango vocal abarcable en primer ciclo

Cuando el profesor toma por primera vez al curso, debe conocerlos y ser capaz de distinguir el nivel musical de los niños para hacer una correcta elección del repertorio. Según la experiencia de Katalin Forrai (1995), un rango adecuado para niños de tres años sería de D' – B', y para niños de cinco años de C' – C''.



3 años (6ta)



5 años (8va)

Cuando la melodía de una canción se mueve en torno a una sexta, conviene situarla en una tonalidad más aguda favoreciendo el disfrute de la música en los niños, dado que, naturalmente, como afirma Ayala (2009), el registro de los niños antes de la pubertad es más agudo por tener la laringe más corta. A medida que la laringe aumenta de tamaño, la voz infantil se va desarrollando en extensión. Ahora bien, pueden presentarse dos posibles escenarios. Uno, que los niños que llegan a primero básico hayan tenido un desarrollo musical en su etapa preescolar, lo que facilitaría, en cierta medida, la integración de un repertorio adecuado más variado. Sin embargo, el otro escenario posible, es que estos niños no hayan tenido música en su etapa preescolar, por lo tanto, el desarrollo musical del niño comenzaría recién en primero básico.

En el DVD “The Kodály Concept of Music Education in Practice” de Foundation for the Kecskemét Kodály Institute (2006), se pueden ver clases de kínder (de 5 a 6 años) en las que, con una correcta estimulación musical, los niños cantan naturalmente una sexta (re, mi, fa#, sol, la, si). Están, efectivamente, cantando en sonido real de D' – B'. Esto permitiría que, al llegar a primero básico, se pueda ampliar el rango vocal de las canciones a una octava (C' – C''), incluso más. La siguiente tabla ilustra el rango que podría cantar un niño por curso según Eleanor Short Norton, citada por Violeta Hemsy de Gaínza (2007)¹⁴

Cuadro N°5: Extensión vocal en niños

Curso	Rango
-------	-------

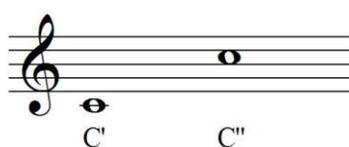
¹⁴ La tesitura de las voces blancas ha sido poco estudiada en comparación con las de voces adultas. Esto según un estudio realizado por Marcelino Díez, profesor de Didáctica de la Expresión Musical, Universidad de Cádiz. Por este motivo se utilizará una tabla que Violeta Hemsy de Gaínza cita de Eleanor Short Norton, expuesta por Marcelino Díez en su estudio.

Primero	5ta
Segundo	6ta
Tercero	6ta
Cuarto	8va
Quinto	8va + 3ra
Sexto	8va + 5ta

Fuente: La Iniciación Musical. VIOLETA HEMSY DE GAÍNZA. (2007)

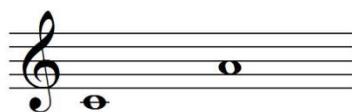
No obstante, una de las conclusiones que obtuvo Díez en su estudio dice que *“no es posible fijar límites exactos y precisos a la voz infantil”*, al menos no con la precisión con la que podrían fijarse los límites promedio en adultos. Sin embargo, *“la tesitura de las voces infantiles es susceptible de ser ampliada mediante el ejercicio”* (Díez, 1996). Cabe mencionar, como bien dice Pascual Mejías (2010), en primer ciclo los niños se encuentran en la “Edad de Oro” de su voz, es decir, que es en éste momento cuando más deben desarrollarla y *“si en etapas anteriores se han trabajado bien, en este momento se verán los resultados”* (Pascual Mejías, 2010).

Los rangos en los que se mueven las tesituras no distan de lo que propone Forrai y el DVD del Kodály Institute. Díez (1996), observó que había diferencias en el rango de la tesitura entre niños que habían recibido lecciones de música con aquellos que no las habían recibido. De ahí que concluyera que el rango se pueda ampliar con ejercicios. Por otro lado, este seminario sugiere mover ese rango a alturas más agudas precisamente para ampliar el registro vocal de los niños y permitirles el disfrute de la música. Díez, observó que el 80% de los niños de siete y ocho años no supera la octava, sin embargo, un niño de cinco años con entrenamiento vocal podría cantar entonado la octava comprendida entre C' – C''.

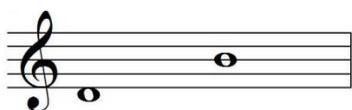


En definitiva, si el entrenamiento musical es constante y consciente, se puede comenzar en primero básico con canciones que se mueven dentro de una 6ta, hasta canciones en cuarto básico cuya línea melódica se mueva, incluso, dentro de una 8va + 5ta partiendo desde C o D.

Primero Básico



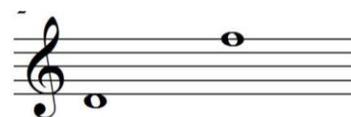
O



Cuarto Básico



O



La tesitura y rango vocal de las voces blancas es un tema que aún está en estudio. Por lo que admite futuras investigaciones.

V. PROPUESTA

Luego de una revisión de variado material bibliográfico de reconocidos autores como Papalia, Huizinga, Bruner, Mills, entre otros; en torno al juego y sus beneficios en el desarrollo psicomotor, social, emocional y cognitivo del niño; didácticas que integran el juego en sus metodologías de autores como Orff, Kodály, Dalcroze y Estela Cabezas; es que este seminario plantea una propuesta de categorización y clasificación de juegos musicales para la enseñanza de la música, considerando ciertos aspectos técnico-pedagógicos para la implementación en el aula. Además, esta propuesta expone una variedad de juegos en términos a cantidad de jugadores, recursos utilizados, habilidades que desarrolla, entre otras.

Al constatar, a través de la bibliografía revisada, que el juego ofrece al hombre/mujer una oportunidad de socialización y desarrollo íntegro del ser, ontológicamente hablando, y que la música *per se* abre un espacio de conexión con las emociones más íntimas del ser humano; este seminario propone las categorías que se detallarán más adelante rescatando la dimensión lúdica y natural del niño, observada en la bibliografía, y las características de las rondas, las danzas y los juegos rítmicos, que incluyen movimientos amplios, repetitivos, festivos y divertidos, permitiendo el disfrute del niño de la música, del juego y del aprendizaje.

Se presentarán, a continuación, los aspectos técnico-pedagógicos que se consideraron al seleccionar los juegos, la categorización de los mismos de acuerdo a si son rondas, danzas y juegos rítmicos, y posteriormente, el detalle de cada uno de los juegos que esta propuesta ofrece con su respectiva partitura y explicación.

5.1. ASPECTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE JUEGOS MUSICALES

Existen ciertos aspectos técnico-pedagógicos que esta propuesta ha considerado con antelación para la recopilación y creación de los juegos clasificados. Se habla, entonces, por un lado, de aspectos musicales donde se incluyen consideraciones melódicas, rítmicas y de forma, y, por otro lado, aspectos socioculturales como el contenido de las canciones y las letras acordes a la edad de los niños.

En lo que respecta a los aspectos musicales, por un lado, es necesario considerar el ámbito vocal de las canciones de los juegos para elegir la tonalidad en la que se cantarán, dado que es esencial que la melodía se mueva en un registro cómodo para los niños para generar también un disfrute estético de la música. Díez (1996), observó en el estudio que hizo sobre las tesituras y extensión de la voz de niños, que el 80% de los ellos de siete y ocho años no supera la octava, sin embargo, según Forrai (1995), un niño de cinco años con entrenamiento vocal podría cantar entonado la octava comprendida entre C' – C''. De aquí que las tonalidades elegidas para las canciones de los juegos comprendan una octava entre la nota más grave y la más aguda en su repertorio de sonidos, y se sitúen en una tesitura que se mueve entre D' – D''.

Por otro lado, los giros melódicos que contengan las canciones deben ser sencillos y fáciles de cantar para evitar producir frustraciones innecesarias en los niños. No deben abusar de los semitonos o intervalos que dificulten la correcta entonación.

Lo mismo pasa con los elementos rítmicos. Éstos deben ser adecuados, primero, al nivel de los niños, y, segundo, al tipo de juego. Es decir, la rítmica de una ronda será más sencilla que la de un juego rítmico propiamente tal, que pudiese incluir algún patrón que escape de lo conocido por los niños dentro de ciertos márgenes, es decir, estos juegos buscarán evitar figuras rítmicas irregulares como quintillos, seisillos y sus derivaciones o figuras con acentos irregulares.

Además, un aspecto considerado en estos juegos, es la forma de la canción. Todas ellas tienen una forma estrófica que facilita, por una parte, el aprendizaje y memorización del texto, y por otra, la ejecución del juego.

En cuanto a los aspectos socioculturales, las consideraciones que se han tomado tienen relación con el contenido tanto de los juegos como de las canciones de éstos. Primeramente, deben ser de carácter lúdico, principal característica para que un juego sea considerado como tal, debe divertir y, a la vez, enseñar y/o estimular el desarrollo integral del niño. En segundo lugar, el texto de las canciones de los juegos debe cuidarse y pensarse en torno a los valores humanos que hoy en día están en tela de juicio por la sociedad. Existen juegos tradicionales que se han jugado por varias generaciones, cuyas letras no expresan el sentir de la sociedad actual sino de aquella en la que fueron creados. Por ejemplo, canciones que digan que las niñas van de rosado y usan vestido y los niños de celeste y usan pantalón. Las nuevas generaciones han nacido en una

sociedad donde existe más igualdad de género y el tema inclusión está más sobre la mesa que años anteriores.

En suma, los juegos de esta propuesta han sido seleccionados tomando en cuenta todos estos factores, presentándolos de manera lúdica y con palabras acordes a la edad de los niños.

5.1.1. Consideraciones para los profesores

Al hablar de la figura del profesor, se parte de la base de que éste tiene la “*capacidad que lo habilita para realizar su tarea con éxito (...). Esta capacidad comprende, por una parte, su dominio por la materia y, por otra, su preparación pedagógica*” (Hemsey de Gaínza, 2007), por lo tanto, este seminario parte del supuesto de que los profesores que tomen este material tiene la especialidad de música, independiente si son profesores de la disciplina propiamente tal, o si son profesores de Educación Básica que se han especializado en el área.

“*Through frequent singing the teacher awakens the interest of the children*” (Forrai, 1995)¹⁵. Partiendo de esta premisa, se puede observar que el profesor debe tener un dominio y una higiene vocal que le permita moverse en el registro cómodo de los niños para que sea efectivo el desarrollo del canto en ellos. Con los años, las cuerdas vocales de los profesores se vuelven más sensibles y pueden fatigarse por estar cantando en un rango forzado (Forrai, 1995).

Cuando el docente es mujer, por tener un crecimiento de la laringe menor que el de los hombres, tiene un registro similar al de los niños. Por lo tanto, si ella canta, los niños pueden cantar de vuelta por imitación. Si el docente fuera hombre, los niños tenderán a imitar la “voz de hombre” para diferenciarse de las niñas. Se sugiere que el docente varón se apoye de algún instrumento melódico a fin de que pueda ir tocando la canción en la tesitura de los niños a la vez que la canta para evitar una fatiga vocal por el uso constante de *falsete*. Ahora bien, según la experiencia de Forrai (1995), los profesores tendrían que hacer sus clases solo cantando y prescindir del uso de un instrumento que acompañe la melodía.

¹⁵ Traducción: “A través del canto frecuente el maestro despierta el interés de los niños”

“During music lessons for instruments should not be used either for accompanying singing games or teaching new song since the can become an artificial crutch which inhibits the development of the child’s own singing. If the teacher has difficulty in finding the correct pitch she should use an aid like a tuning fork, pitch pipe, violin, recorder or xylophone”¹⁶ (p.45).

Sin embargo, cuando los niños han tenido una práctica musical sistemática, puede incluirse instrumentos que acompañen cuando ellos cantan, mas, si están recién aprendiendo una canción, es preferible no usar el instrumento o utilizarlo solo para duplicar la melodía y no para acompañar. De esta manera se promueve el desarrollo de habilidades como la entonación, memoria, sentido de pulso y ritmo; y la atención se fijará en un solo estímulo: la melodía.

5.2. CATEGORIZACIÓN DE JUEGOS

A partir de estas consideraciones técnico-pedagógicas planteadas, se propone la siguiente categorización de los juegos:

- a) Juegos tipo Rondas
- b) Danzas Lúdicas
- c) Juegos Rítmicos

A su vez, en cada una de estas categorías, está especificado para cada juego el lugar donde se realiza (sala o patio), las habilidades que desarrolla, los recursos materiales que utiliza, la cantidad de jugadores, y si son cantados o recitados. En cada categoría se presentan cinco juegos con sus respectivos detalles, además, el curso sugerido para la aplicación.

No es posible ya sostener con firmeza que los niños que son inquietos necesitan un medicamento para tranquilizarse porque tienen déficit atencional o hiperactividad. La realidad es que los niños son niños y, como tales, no se les puede exigir que estén siempre quietos y en silencio. Sería ir contra natura y, como sostiene la antropóloga francesa Noemy Paymal (2015), *“no son hiperactivos sino que tienen necesidad de*

¹⁶ Traducción: “Durante las clases de música para instrumentos no deben ser utilizados ya sea para acompañar los juegos de canto o la enseñanza de la nueva canción ya que la puede llegar a ser una muleta artificial que inhibe el desarrollo de propio canto del niño. Si el maestro tiene dificultad en encontrar el tono correcto que debe utilizar una ayuda como un tenedor de sintonía , diapasón , violín, grabadora o xilófono”

*moverse, tienen intereses múltiples. Necesitan jugar casi todo el tiempo hasta los 10 años. El niño de hoy no es lineal, es holístico, ve todo a la vez*¹⁷. Que estén siempre en silencio es lo que cualquier profesor querría, pero evidentemente el escenario es otro. Además, según dijese Hemsy de Gaínza (2007),

“el niño es un ser físicamente activo, espiritualmente inquieto, que ama el movimiento y la actividad. Solo le atrae aquello en lo que puede participar. Impedir que desarrolle su fuerza, sus potencialidades, puede resultar altamente pernicioso y destructivo para su futuro” (p.24)

Entonces, aprovechando la necesidad natural del niño de moverse, es que se han elegido estas categorías que incluyen juegos de movimientos amplios, saltos y bailes también como una estrategia de canalización de energía y, además, favorecer el aprendizaje musical, el desarrollo de habilidades y la oportunidad de socialización natural que ofrecen las actividades lúdicas. También, para potenciar la naturalidad del niño, permitiendo que se desarrolle íntegramente desde su “ser niño”, respetando sus procesos, sus intereses y necesidades.

A continuación, se muestra una tabla en la que se exponen los juegos en sus respectivas categorías con los detalles de las especificaciones técnicas que corresponden a cada uno.

¹⁷ Recuperado de <https://cambiamoslaeducacion.wordpress.com/2015/04/08/la-escuela-tradicional-esta-colapsando-entrevista-a-noemi-paymal-antropologa/> el 04/11/2015 a las 17:00hrs (Chile).

5.2.1. Tabla categorización de juegos

N°	Juegos	lugar		Habilidades que Desarrolla	Recursos Didácticos	Cantidad de Jugadores			Recitados	Cantados	Curso Sugerido
		sala	patio			Ind.	Pareja	Grupal			
TIPO RONDAS											
1	Déjenla sola	-	X	Entonación, coordinación, memoria, imitación	No requiere	-	-	X	-	X	2do y 3ro básico
2	El patio de mi casa	-	X	Entonación, coordinación, memorización, flexibilidad	No requiere	-	-	X	-	X	1ro y 2do básico
3	Pasen, pasen niños	-	X	Entonación, coordinación, memorización	No requiere	-	-	X	-	X	1ro y 2do básico
4	Antón Pirulero	X	X	Entonación, coordinación, memorización, atención, creatividad, imitación	No requiere	-	-	X	-	X	3ro y 4to básico
5	Caracol	-	X	Entonación, coordinación, sentido de ritmo, flexibilidad	No requiere	-	-	X	-	X	2do y 3ro básico
DANZAS LUDICAS											
6	El costillar	X	X	Coordinación, Pulso, coordinación, agilidad	Una botella	-	X	X	-	X	4to básico
7	El pañuelo	X	X	Entonación, coordinación, pulso, agilidad	Un pañuelo	-	X	X	-	X	4to básico
8	El aguilucho	X	X	Coordinación, agilidad, sentido de pulso	Un pañuelo y una guitarra	-	-	X	-	X	3ro y 4to básico
9	El baile de la escoba	X	X	Coordinación, concentración, agilidad.	Una escoba	-	-	X	-	-	4to básico

10	Chapecao de tres	X	X	Coordinación, concentración, sentido de pulso y ritmo	Una guitarra	-	-	X	-	-	3ro y 4to básico
JUEGOS RITMICOS											
11	Bim Bam	X	X	Disociación, entonación, motricidad gruesa	Las manos	X	X	X	-	X	3ro y 4to básico
12	Mi burrito	X	X	Coordinación, Pulso, disociación, motricidad fina y gruesa.	Dos varillas	-	X	X	X	-	3ro y 4to básico
13	Sobre el puente de Avignon	X	X	Disociación, entonación, motricidad gruesa	Una varilla	X	-	X	-	X	1ro y 2do básico
14	De Allacito	X	X	Disociación, entonación, motricidad gruesa	Un vaso	-	X	X	-	X	3ro y 4to básico
15	Desde chiquitito	X	X	Disociación, entonación, motricidad gruesa	Dos varillas	-	X	X	-	X	3ro y 4to básico

5.3. DETALLE DE JUEGOS ACORDES A LA CATEGORIZACIÓN DADA

En las siguientes páginas estará el detalle de cada juego con su partitura, indicando las instrucciones y guiando los pasos en aquellos juegos que son también una danza.

5.3.1. Juegos tipo Rondas

Todas las rondas se caracterizan porque los niños forman un círculo tomados de las manos y giran al mismo tiempo que cantan. Estos cantos y juegos al transmitirse en forma oral se han ido transformando y enriqueciendo con la influencia del medio físico y social.

El grupo de rondas que se han reunido constituyen solo una muestra de algunos de los juegos tradicionales preferidos por los niños y que se han transmitido de generación en generación.

Cabe decir que la práctica de estos juegos favorece el sentido de grupo y el desarrollo motriz, proporcionando una grata forma de entretenimiento.

Estos juegos han sido recolectados de libros como “Juegos tradicionales en Chile” de Osvaldo Cádiz, “Música folklórica y popular chilena” de Juan Pérez Ortega y “Juegos tradicionales latinoamericanos a la rueda, rueda” de SEP-UNICEF.

Rondas a presentar:

- 1.-Dejenla sola
- 2.-El patio de mi casa
- 3.-Pasen pasen niños
- 4.-Antón Pirulero
- 5.-Caracol

5.3.1.1. Déjenla sola

<i>Osvaldo Cádiz, Pupilla Palmilla, 1964</i> <i>“Juegos Tradicionales en Chile” (1975)</i>	
Lugar de Juego:	Patio
Habilidades que desarrolla:	Entonación, coordinación, memorización, imitación.
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de Jugadores:	Grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	2do y 3ero básico

Ronda mixta o solo de niñas o niños, de relevo. Un participante dentro del círculo, baila con el paso de la “*niña María*” (Imagen 1a). Cuando el texto lo indica se pone frente a un compañero (Imagen 1b). La pareja debe realizar lo que le ordena la canción y elegir a la nueva pareja que continuará el juego. (*Juegos tradicionales en Chile* pág. 45-47)

Texto:

<p><i>Déjenla sola</i></p> <p><i>Solita sola</i></p> <p><i>Que la quiero</i></p> <p><i>Ver bailar</i></p> <p><i>Saltar y bailar</i></p> <p><i>Correr por los aires</i></p> <p><i>Sin moverse</i></p> <p><i>Con mucho compas</i></p> <p><i>Todas las niñas llevan</i></p> <p><i>En el vestido</i></p> <p><i>Un letrero que dice</i></p> <p><i>Busco marido</i></p>	<p><i>Todos los hombres llevan</i></p> <p><i>En el sombrero</i></p> <p><i>Un letrero que dice</i></p> <p><i>Yo soy soltero</i></p> <p><i>Y al principio del baile</i></p> <p><i>Un zapateado</i></p> <p><i>Se le hace un cariñito</i></p> <p><i>Disimulado</i></p> <p><i>Y a la niña bonita</i></p> <p><i>Que quiera bailar</i></p> <p><i>La toma del brazo</i></p> <p><i>Y la saca a bailar</i></p>
---	---

Déjenla sola

de - jen - la so - la so - li - ta so - la que la que - ro ver bai - lar sal - tar y bai -

lar co - rrer por los ai - res sin mo - ver - se con mu - cho com - pas to - das las ni - ñas

lle - van en el ves - ti - do un le - tre - ro que di - ce

bus - co ma - ri - do te do - prin - ci - pio del bai - le

un za - pa - tea - do se le ha - ca - ri - ñi - to di - si - mu -

la - do la ni - ña bo - ni - ta que que - ra bai - lar la

to - ma del bra - zo la sa - co a bai - lar

Chords: D, A, D, A, D, A, D, G, D, A, D

Imagen 1a



Imagen 1b



5.3.1.2. *El patio de mi casa*

J. Pérez Ortega, Aleja Yampara, Azapa Grande. Arica, Tarapacá 1973 “Música folclórica y popular infantil chilena” (1974)	
Lugar de Juego:	Patio
Habilidades que desarrolla:	Entonación, coordinación, memorización, flexibilidad.
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de Jugadores:	Grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	1ero y 2do básico

Los participantes en una ronda deben tomarse de las manos. Giran y cantan. En el centro del círculo uno de los participantes se desplaza bailando en sentido contrario al corro (Imagen 2). Cuando el corro dice: “Agáchate...”, el que está al centro se agacha y así lo hace dos veces más (Imagen 3). Cuando dicen: “Chocolate...”, se detiene y se coloca frente a uno de sus compañeros/as y canta con el corro hasta el final. Durante el recitado todos permanecen agachados y finalizado éste, el o la elegida pasa al centro del círculo mientras el que acaba de elegirlo pasa a ocupar su lugar (Imagen 4).

Texto

<i>El patio de mi casa</i>	<i>no sabe ni marchar.</i>
<i>es muy particular,</i>	<i>Chocolate,</i>
<i>se llueve y se moja</i>	<i>amarillo,</i>
<i>igual que los demás.</i>	<i>corre, corre,</i>
<i>Agáchate,</i>	<i>que te pillo.</i>
<i>y vuélvete a agachar,</i>	ALEJA YAMPARA
<i>con una agachadita</i>	<i>Azapa Grande. Arica. Tarapacá. 1973</i>

El patio de mi casa

A D A

el pa - tio de mi ca - sa es muy par - ti - cu - lar se

5 B m D E A D

llue - ve y se mo - ja i - gual que los de - mas A - gá - cha -

10 A B m D E

te y vuel - ve - te a - ga - char con u - na a - ga - cha - di - ta no

15 A E A

sa - be ni mar - char cho - co - la - te a - ma - ri -

20 E A E A E

llo co - rre co - rre que te pi - llo

Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



5.3.1.3. *Pasen, pasen niños**

J. Pérez Ortega, grupo de niñas (5-10). Talca, 1969	
“Música folclórica y popular infantil chilena” (1974)	
Lugar de Juego:	Patio
Habilidades que desarrolla:	Entonación, coordinación, memorización.
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de Jugadores:	Grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	1ero y 2do básico

(*Este juego se presenta como una variante del que proponen los Planes y Programas de Ministerio)

Dos participantes elegidos previamente forman un arco tomándose de las manos. Los demás forman una hilera tomándose de la cintura y van pasando bajo el arco (Imagen 5). Todos cantan. Cuando dicen: “...tres”, los dos participantes que están haciendo el arco, bajan los brazos aprisionando a cualquiera de la hilera (Imagen 6), quien tiene que decidirse por uno de los objetos que le proponen los que forman el arco (limón o naranja; sol o luna; melón o sandía; blanco o negro, etc.) Según lo elegido por el prisionero pasa a colocarse detrás del participante al que le corresponde el objeto ofrecido. Cada vez varían lo que ofrecen poniéndose de acuerdo cuando la hilera se encuentra alejada de ellos. Así hasta que todos los de la hilera quedan ubicados. Luego trazan una línea en el suelo colocándose las filas a cada lado y tomados de la cintura. Los dos participantes que formaron el arco se toman de las manos y realizan competencias de fuerza siendo apoyados por sus respectivas filas (Imagen 7). Pierde aquel o aquella que atraviesa la línea.

Texto

Pasen, pasen niños

que el puente

está quebrado.

¿Quién lo quebró?,

El hijo del Rey;

lo tomaremos preso

por sin vergüenza.

Recitado:

Por uno;

por dos;

por tres.

GRUPO DE NIÑAS (5-10) Talca. 1969

Pasen, pasen niños

musical score for the song "Pasen, pasen niños". The score is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a time signature of 2/4. It consists of three staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: "pa - sen pa - sen ni - ños que el puen - te es - tá que - bra - do ¿quién lo que - bró? el hi - jo del rey lo to - ma - re - mos pre - so por sin - ver - güen - za". The chords indicated above the notes are F, C, F, C, F, C, C7, and F.

Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



5.3.1.4. Antón Pirulero

<i>J. Pérez Ortega, Julio Benítez, Antofagasta 1970, (versión patio)</i> <i>Niños de 5to básico Colegio Adventista de Las Condes, Macarena Leiva, Santiago</i> <i>2015 (versión sala)</i>	
Lugar de Juego:	Patio o sala
Habilidades que desarrolla:	Entonación, coordinación, memorización, atención, creatividad, imitación.
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de Jugadores:	Grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	3ero y 4to básico

Ejecución del juego

Niñas y niños se sientan formando un semicírculo. Sólo está de pie el que dirige el juego. Éste asigna un instrumento a cada participante. Comienza el juego cantando y aplaudiendo (Imagen 8).

Cuando se repite el canto, el niño que dirige simula tocar un instrumento y debe ser imitado por aquel al que le fue asignado mientras todos los demás siguen cantando y haciendo palmas. Si el niño no imita al que dirige, pierde y debe, entonces, “echar prenda”. Si lo imita, el juego sigue sin variación (Imagen 9). Las prendas se recuperan después de cumplida una “penitencia” que es impuesta por el que dirige o por el grupo.

Este juego fue investigado por una de las integrantes de esta tesis, practicante del Colegio Adventista de las Condes quien hizo registro audiovisual de este juego con alumnos de 5ºbásico. Si bien es muy similar al aquí ya presentado, tiene algunos mínimos cambios como los que se generan al ser un juego tradicional. Como por ejemplo, ellos lo juegan dentro de la sala de clases, eligen a un integrante del curso el cual debe salir de la sala mientras todos en conjunto deben elegir quien será el director que debe hacer los gestos de músico con diferentes instrumentos, y tres integrantes más llamados “espejos” tienen que estar atentos de seguir de inmediato al director mientras este va cambiando de instrumentos para que el que entra a la sala no pueda descubrir quién es finalmente el director. Si este no puede adivinar después de la tercera vez que

los niños cantan y aplauden o tañan la canción sobre la mesa, haciendo los gestos cada vez que el director los vaya cambiando, debe dar una prenda.

Texto

Antón, Antón Pirulero,

Cada cual, cada cual

Atiende su juego

Y el que no,

Y el que no,

Una prenda tendrá.

Antón, Antón pirulero

Musical score for the song "Antón, Antón pirulero". The score is written in 3/4 time and consists of two staves. The first staff contains the melody for the first line of the song, with lyrics "An - tón, An - tón An tón pi - ru - le - ro ca-da cual ca-da cual a -". The second staff contains the melody for the second line, with lyrics "tien-de a su jue - go, Y el que no, y el que no, u - na pren - da ten - drá." Chords are indicated above the notes: C, F, C, F, C, F7, C.

Imagen 8



Imagen 9



Imagen 11



Imagen 12



5.3.2. Danzas Lúdicas

En esta categoría se incorporarán algunos bailes tradicionales que tienen un carácter lúdico y de entretenimiento como característica principal, dado que existen danzas que están en la tradición que son usadas en ocasiones distintas a las festivas o alusivas al juego y la entretenimiento, como por ejemplo, rituales religiosos, políticos, danzas de saludo o despedida, danzas que se ofrecen en agradecimiento por la cosecha o los bienes de la tierra, etc. Estas danzas se presentan a modo de destreza y juego lúdico, en las cuales los participantes tendrán que bailar a un pulso óptimo y acorde con la canción, trabajando coordinación y dinámica de grupo.

Las habilidades que desarrollan son la coordinación, pulso, ritmo, agilidad y concentración, entre otras. Estas danzas están seleccionadas para que se bailen en 3ero y 4to básico, debido al grado de dificultad que puedan tener los niños/as al momento de realizarlas.

Las danzas seleccionadas serán:

- 1.-El Costillar
- 2.-El Pañuelo
- 3.-El Aguilucho
- 4.-El Baile de la Escoba
- 5.-Chapecao de tres

5.3.2.1. El costillar

<i>Margot Loyola y Osvaldo Cádiz, Valparaíso 2014</i> <i>“50 danzas tradicionales y populares en Chile” (2014)</i>	
Lugar de juego:	Sala
Habilidades que desarrolla:	Coordinación, concentración, agilidad.
Recursos a Utilizar:	Botella
Cantidad de Jugadores:	Grupál, 4 jugadores
Procedencia	Zona Sur
Cursos Sugerido:	4to Básico

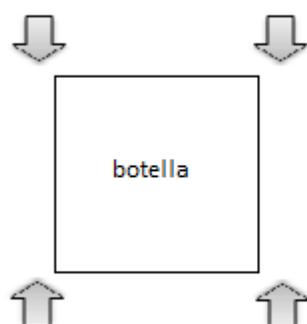
Ejecución y coreografía

Los participantes se ubican en parejas frente a frente y en medio de ambos una botella. Cuando comienza la música instrumental a modo de introducción, realizan paso de “niña María” en su puesto, los varones con las manos tomadas atrás y las damas en la cintura (Imagen 13).

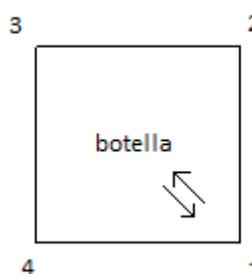
Cuando comienzan a cantar el primer participante gira en torno a la botella, en la primera frase: *“el costillar es mío me lo quieren quitar”*.

Luego el compañero que está en diagonal a él realiza el mismo esquema nuevamente con la siguiente frase *“el costillar es mío me lo quieren quitar”*. Después el que está a su derecha y el compañero en diagonal a él, realiza el mismo esquema siempre tratando de no botar la botella.

Introducción

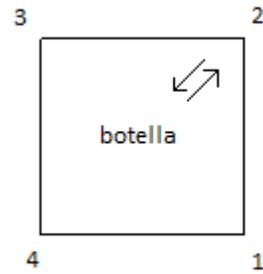
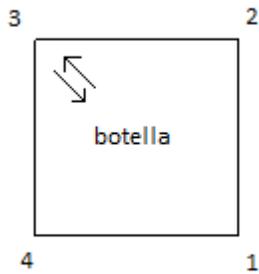


El costillar es mío me lo quieren quitar,



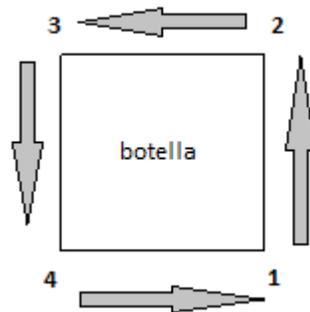
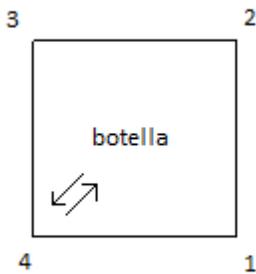
el costillar es mío me lo quiren quitar,

que culpa tiene naiden con mi costillar



Que culpa tiene naiden con mi costillar.

Interludio



En el interludio se van cambiando de esquina, hasta volver al puesto. Cuando comienza la canción nuevamente realizan la misma figura y la canción se canta a un más rápido para dificultar el juego. El primero que bota la botella pierde y abandona el juego.

El Costillar

F C F

el cos - ti - llar es mi - o me lo que - rên qui - tar

5 F C F

que cuen - tas - tie - ne nai - de con mi cos - ti - llar

Imagen 13

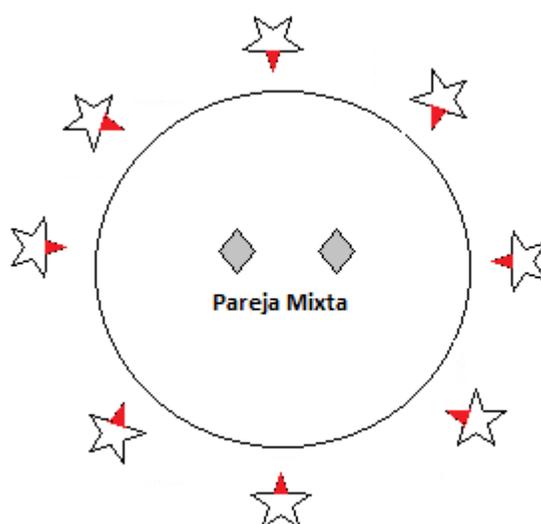


5.3.2.2. El Pañuelo

<i>Ángela Guajardo Chávez, Santiago, 2015</i>	
Lugar de juego:	Sala
Habilidades que Desarrolla:	Coordinación Pulso
Recursos a utilizar:	Pañuelos
Cantidad de jugadores:	Grupál, 8 a 10 participantes
Procedencia	Zona Centro
Curso sugerido:	4to básico

Ejecución y coreografía

Los bailarines hacen un círculo y una pareja se ubica en el centro cada uno con un pañuelo en la mano. Las puntas rojas indican la dirección en la que miran los bailarines.



Al empezar la música todos aplauden manteniendo el pulso mientras cantan la canción haciendo paso de “*niña María*”, al mismo tiempo.

La pareja que se encuentra en el centro comienza a jugar a quitarse el pañuelo. Los dos van agitando el pañuelo desplazándose de forma libre dentro del círculo (Imagen 14 y 15).

Imagen 14



Imagen 15



5.3.2.3. El Aguilucho

<i>Carlos Gómez Vera, Castro, 1988</i> <i>“Revista Cultura de & desde Chile”</i>	
Lugar del Juego	Sala o patio
Habilidades que desarrolla	Coordinación
Recursos a utilizar:	Pañuelo y un manto
Cantidad de jugadores:	Grupal 10 participantes
Procedencia:	Zona Centro
Curso sugerido:	3ero y 4to Básico

Ejecución y coreografía

Los participantes se ubican en una fila uno atrás de otro. A unos 2 metros de distancia del primero de la fila, se coloca un pañuelo en el suelo.

Cuando el guitarrista comienza a rasguear con ritmo de chapecao, el primero de la fila realiza el paso de “*niña María*” y comienza a rodear este pañuelo, en círculo, simulando ser un ave agitando su manta (Imagen 16). Se acerca al centro, tira el pañuelo hacia arriba y debe agarrarlo con la boca (Imagen 17 y 18). Así sucesivamente con todos los participantes.

El que no logra tomar el pañuelo con la boca, va perdiendo y sale del juego. Los ganadores siguen participando hasta que quede solo un ganador final.

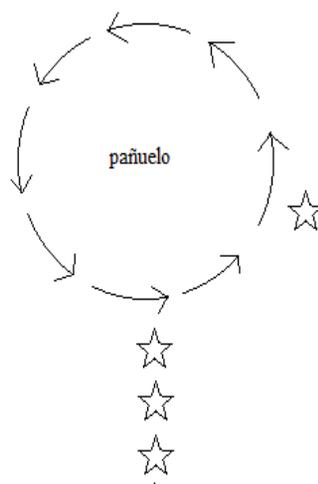


Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18



5.3.2.4. El baile de la escoba

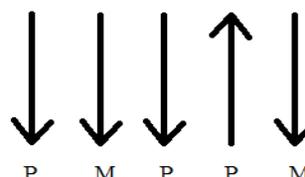
<i>Agrupación proyección loina, Chiloé, 2014</i>	
Lugar del juego:	Sala
Habilidades que desarrolla:	Coordinación, concentración
Recursos a utilizar:	Una escoba
Cantidad de jugadores:	Grupal, se sugiere un mínimo de 11 personas, siempre número impar
Procedencia	Zona Sur
Curso sugerido:	4to Básico

Ritmo en guitarra: Acordes sugeridos G7 - D7

Flecha: dirección del rasgueo

P: Pulgar

M: Mano



Ejecución y Coreografía:

Una persona externa se encargará de dar las órdenes de la coreografía. Los participantes se ubican haciendo un círculo, las mujeres por fuera y en el centro un círculo de hombres. Dentro de éste, una persona con una escoba.

Comienza la música y empieza el baile. Las mujeres con las manos en la cintura y los hombres con las manos tomadas atrás, todos haciendo el mismo paso (Imagen 19). Las mujeres avanzan en un sentido y los hombres en el contrario, al ritmo de la música. Cuando la persona da la primera orden y dice “*cambio*”, todos cambian de sentido y los hombres que están en el centro salen y las mujeres entran.

Cuando la persona de la orden dice “*PAREJAS*”, se emparejan y la persona que quede sola agarra la escoba y baila siempre atenta a la siguiente orden. Las parejas siguen bailando en posición de vals subiendo y bajando las manos. (Imagen 20).

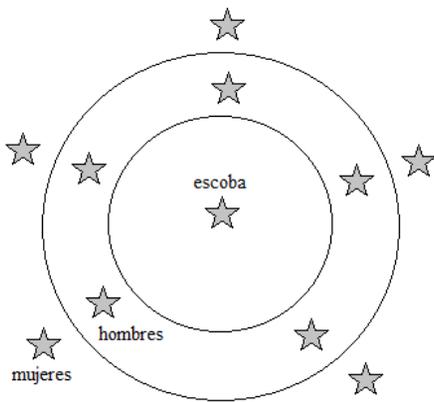
Cuando dicen “*cambio*” las parejas se sueltan y las mujeres haciendo un medio giro, cambian el sentido del baile. (Imagen 21).

Cuando la persona que da la orden dice “*PAREJAS*”, las parejas se toman rápidamente y la que queda sola baila con la escoba. Luego cuando dicen “*cambio*” las parejas se sueltan, las mujeres haciendo un medio giro cambiando el sentido.

En la última orden “*PAREJAS*”, las parejas se toman rápidamente y la persona que queda con la escoba se retira bailando mientras los demás la siguen al ritmo de la música dando término al baile.

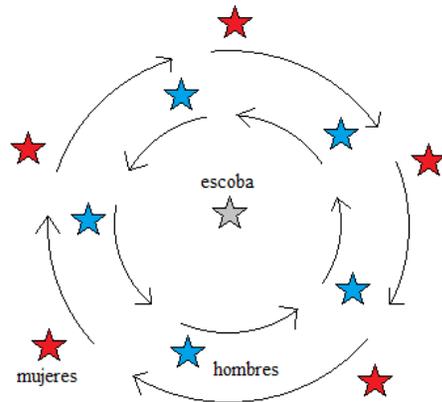
A

Primera posición de bailarines



B

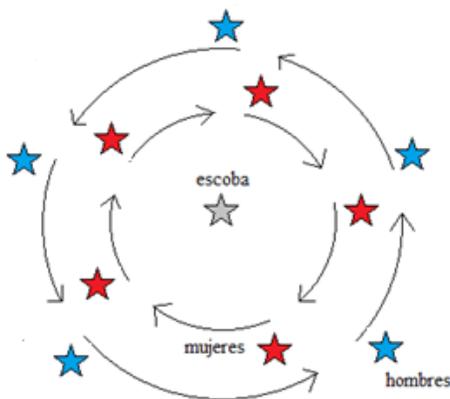
Comienza el baile



C

Primera orden: “CAMBIO”

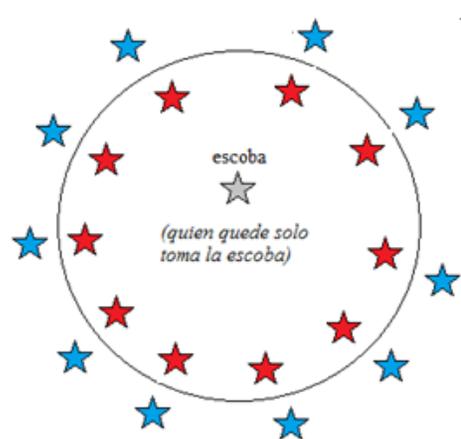
(Cambian de sentido)



D

Segunda orden: “PAREJAS”

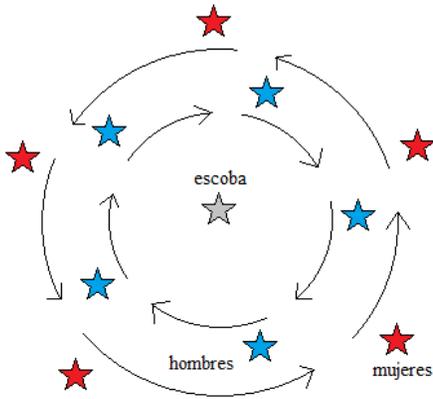
(Parejas con el/la más cerca)



E

Tercera orden: "CAMBIO"

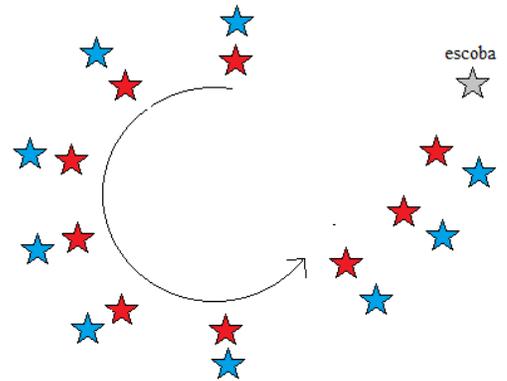
(Se separan las parejas)



F

Cuarta orden: "PAREJAS"

(Parejas con el/la más cerca. Sale primero la escoba y le siguen las parejas)



La Escoba

Imagen 19



Pie iz. adelante
con un pequeño rebote



Pie der. adelante
con un pequeño rebote

Imagen 20



Imagen 21



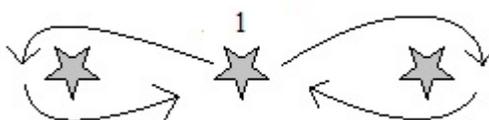
5.3.2.5. Chapecao de tres

<i>Margot Loyola y Osvaldo Cádiz, Valparaíso, 2014.</i>	
<i>“50 danzas tradicionales y populares en Chile” (2014)</i>	
Lugar del juego:	Sala o patio
Habilidades que desarrolla:	Coordinación, concentración, sentido de pulso
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de jugadores:	Grupos de 3 jugadores
Procedencia	Zona Central
Curso sugerido:	3ro y 4to Básico

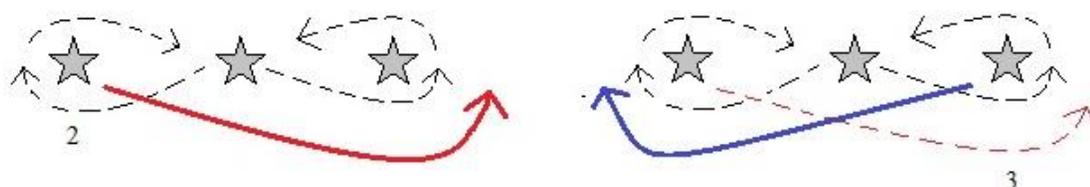
Ejecución y Coreografía

Los 3 participantes se ubican de forma horizontal. El participante 1 se ubica al medio (Imagen 22).

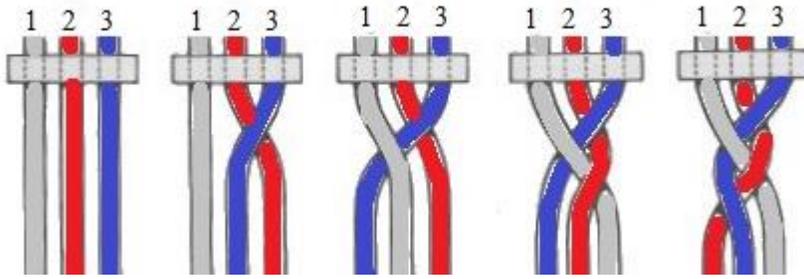
Cuando comienza el guitarrista a realizar el ritmo de chapecao (gráfica en El Costillar), comienzan todos a ejecutar el paso de “*niña María*” en el puesto y el participante 1 avanza por la derecha, realizando un ocho (Imagen 23).



Cuando termina de hacer el ocho, el participante 2 realiza el mismo recorrido (Imagen 24) y lo sigue el participante 3 (Imagen 25).



Realizando una trenza como resultado final.



El guitarrista va modificando el pulso *accelerando* y *ritardando*, hasta que se detiene la música de manera sorpresiva. Y el participante que queda al medio es quien pierde.

Imagen 22



Imagen 23



Imagen 24



Imagen 25



5.3.3. Juegos Rítmicos

Juegos en los que predomina la ejecución de un patrón rítmico con las manos, varillas, vasos o cualquier otro elemento que permita percutir estos patrones claramente. Para este efecto, los juegos rítmicos pueden ser cantado o recitados, ya que el objetivo principal no está solamente en entonar bien la canción sino en lograr la precisión rítmica.

Los juegos que se presentan a continuación son actividades que pretenden desarrollar en los estudiantes habilidades como el pulso, coordinación, memoria, entonación, entre otros. El trabajo reiterado de estas actividades ayuda a facilitar al estudiante una mejor forma de enfrentarse a una futura propuesta musical.

Además de desarrollar habilidades musicales, estos juegos permiten un desarrollo motriz del niño en los movimientos que deben realizar para ejecutarlos.

Los juegos rítmicos, serán:

- 1.- Bim Bam
- 2.- Mi Burrito
- 3.- Sobre el puente de Avignon
- 4.- De Allacito
- 5.- Desde chiquitito

5.3.3.1. Bim Bam

<i>Splash game – Canal YouTube</i>	
Lugar de Juego:	sala – patio
Habilidades que desarrolla:	disociación, entonación, motricidad gruesa
Recursos a utilizar:	No requiere
Cantidad de Jugadores:	pareja o grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	3ro y 4to básico

Ejecución del juego:

Los participantes cantan la canción y ejecutan los movimientos de acuerdo al gesto asociado a cada sílaba.

 **Bim:** Aplauso (Imagen 26)

 **Bam:** Chasquido (Imagen 27)

 **Biri:** Golpe en piernas con ambas manos (Imagen 28)

2/4
 Bim bam bim bam bi - ri bi - ri bam bi - ri
 3
 iC! bam bi - ri bi - ti bam bim bam
 5
 bim bam bim bam
 7
 bi - ri bi - ri bam bi - ri bam bi - ri bi - ri bam
 9
 bim bam bim bam

La canción que deben cantar mientras se ejecutan los movimientos es la siguiente:

D G D A7
 Bim bam bim bam bi - ri bi - ri bam bi - ri bam bi - ri bi - ti bam
 4
 D D D
 bim bam bim bam bim bam
 G D A7 D D
 7
 bi - ri bi - ri bam bi - ri bam bi - ri bi - ri bam bim bam bim bam

Una vez que los participantes hayan logrado control de los movimientos, se pueden incorporar una serie de variantes, como por ejemplo cambio en la velocidad, modificar intensidades, etc.

Imagen 26



Imagen 27



Imagen 28



5.3.3.2. *Mi Burrito*

<i>Letra: Clara Solovera; Juego: Ángela Guajardo Chávez, Santiago, 2015</i>	
<i>“Rondas y canciones Infantiles” (1983)</i>	
Lugar de Juego:	sala – patio
Habilidades que desarrolla:	disociación, motricidad fina y gruesa, sentido de pulso
Recursos a utilizar:	Dos varillas
Cantidad de Jugadores:	Grupos de cuatro
Tipo de Texto:	recitado
Cursos sugeridos:	3ro y 4to básico

Ejecución del juego

En grupos de cuatro niños se ponen frente a frente formando un cuadrado (Imagen 29).

Con la mano izquierda ubican una varilla horizontalmente y con la mano derecha, verticalmente. Con mano derecha golpean la varilla horizontal del compañero del frente marcando el pulso mientras recitan los dos primeros versos (Imagen 30).

En los dos siguientes cambian de mano: la izquierda en vertical y la derecha en horizontal y repiten el gesto de golpear marcando el pulso esta vez con la mano izquierda sobre la varilla horizontal del compañero del frente.

A la segunda estrofa giran cambiando al compañero del lado y repiten el mismo gesto. Las estrofas impares las harán con un compañero del frente y las estrofas pares con el compañero de al lado (Imagen 31).

Ejemplo: Estrofa 1

Verso 1: *Caminando por el bosque*

Verso 2: *un burrito me encontré*



Mano izquierda



Mano derecha

Verso 3: *me siguió por el camino*

Verso 4: *y ahora es mi amigo fiel*



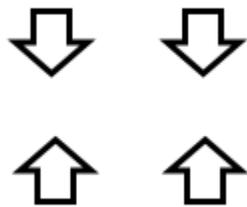
Mano izquierda



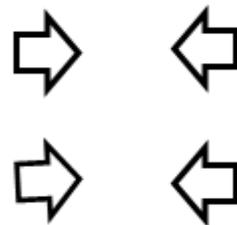
Mano derecha

Distribución del espacio:

Estrofa 1 y 3



Estrofa 2 y 4



Una vez logrado, en la misma dinámica ya no marcarán el pulso en la varilla horizontal del compañero del frente sino que percutirán el patrón del verso haciendo corcheas.

1.- ca - mi - nan - do por el bos - que un bu - rri - to me en - con - tré
Me si - guió por el ca - mi - no Y aho - ra es mi a - mi - go fiel

Mi burrito

1.- Caminando por el bosque

Un burrito me encontré

Me siguió por el camino

Y ahora es mi amigo fiel

2.- ¡Ay, qué lindo mi burrito

Tan mansito no hay igual,

El me lleva y me trae

Cuando me voy a pasear!

3.- Arre, arre mi burrito

Arre, arre por favor

Que con este trotecito

Se nos va a poner el sol

4.- El burrito que yo tengo

Sabe mucho más que tu

Se lo lleva repitiendo

¡A - a - e - e - i - o - u!

Imagen 29



Imagen 30



Imagen 31



5.3.3.3. Sobre el puente de Avignón

<i>María González, San Sebastián (1973)</i>	
Lugar de Juego:	sala – patio
Habilidades que desarrolla:	disociación, entonación, motricidad gruesa
Recursos a utilizar:	Una varilla
Cantidad de Jugadores:	Individual como grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	2do y 3ro básico

Ejecución del juego

Los participantes deben colocar los extremos de la varilla entre dedos pulgar e índice de ambas manos formando así un puente. Antes de ejecutar el juego, procure que ambas manos estén con las palmas enfrentadas (Imagen 32).

Importante: al momento de la interpretación de la canción, los participantes deben realizar movimientos con las manos (incluyendo varilla) de acuerdo a la estrofa que se canta.

Nomenclatura para la ejecución

i = Dedos de mano Izquierda

ii = Dedos de mano derecha

1 = Tocar varilla con dedo Índice (Imagen 33)

2 = Tocar varilla con dedo Corazón

3 = Tocar varilla con dedo Anular

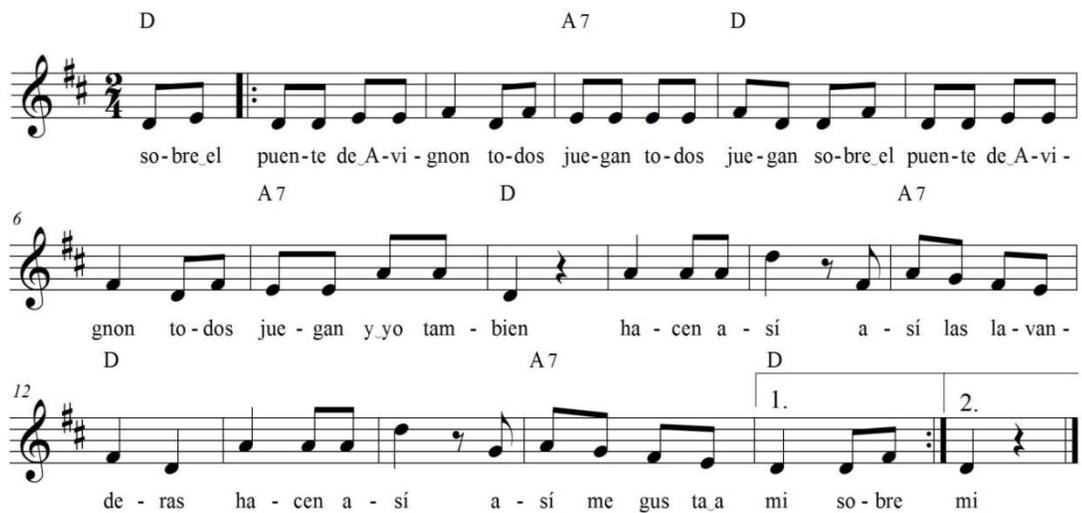
4 = Tocar varilla con dedo Meñique.

 = Hacer movimientos con manos y varilla (Imagen 34)

 = Ambas manos enfrentadas giran en su posición en direcciones contrarias. Mano derecha hacia afuera y mano izquierda en dirección hacia el cuerpo sucesivamente (Imagen 35).

 = Continuar Movimiento

Sobre el puente de Avignón



D A7 D

so-bre el puen-te de A-vi - gnon to-dos jue-gan to-dos jue-gan so-bre el puen-te de A-vi -

A7 D A7

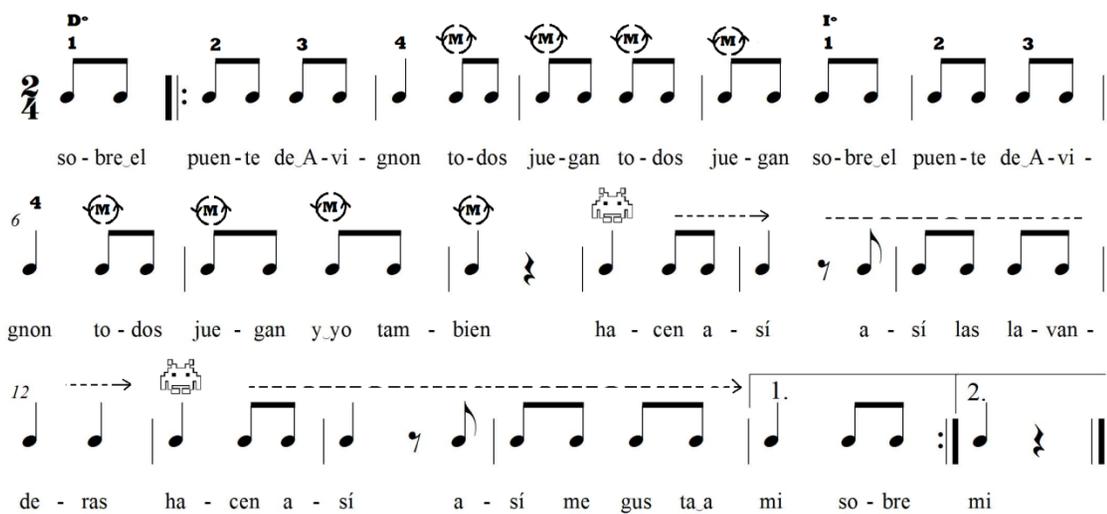
6 gnon to-dos jue - gan y yo tam - bien ha - cen a - sí a - sí las la - van -

D A7 D

12 de - ras ha - cen a - sí a - sí me gus ta a mi so - bre mi

1. 2.

Ejecución:



D^o 1 2 3 4     **I^o** 1 2 3

so - bre el puen - te de A - vi - gnon to - dos jue - gan to - dos jue - gan so - bre el puen - te de A - vi -

6      -----> ----->

gnon to - dos jue - gan y yo tam - bien ha - cen a - sí a - sí las la - van -

12 ----->  -----> 1. 2.

de - ras ha - cen a - sí a - sí me gus ta a mi so - bre mi

Texto:

Sobre el puente de Avignón

Todos juegan todos juegan

Sobre el puente de Avignón

Todos juegan y yo también

Hacen así, así las lavanderas

Hacen así, así me gusta a mí

Hacen así, así los carpinteros

Hacen así, así me gusta a mí

Imagen 32

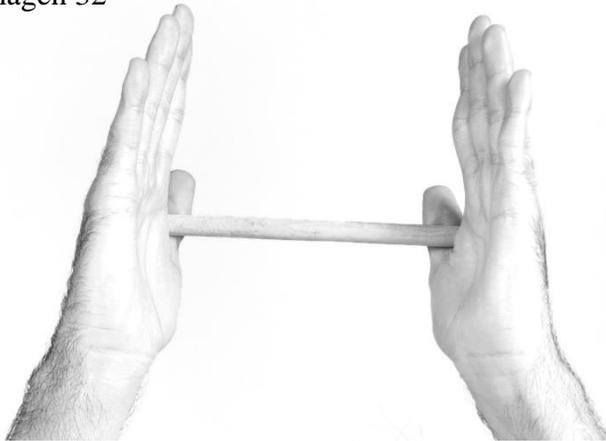


Imagen 33

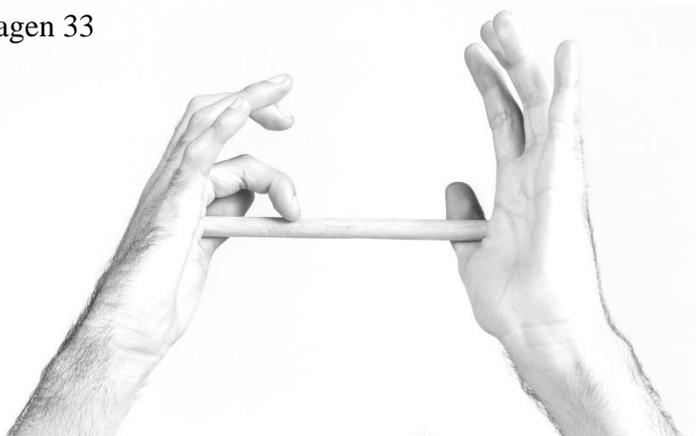


Imagen 34



Imagen 35



5.3.3.4. De Allacito

Letra: Libro “Canten señores cantores”; Juego: Daniel López Aravena	
Santiago, 2015	
Lugar de Juego:	sala – patio
Habilidades que desarrolla:	disociación, entonación, motricidad gruesa
Recursos a utilizar:	Un Vaso
Cantidad de Jugadores:	pareja o grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	3ro y 4to básico

Ejecución del juego

Cada participante tendrá en frente un vaso boca abajo. Deben posicionarse uno de lado de otro formando una ronda ya sea en el suelo o sentados en sillas en torno a una gran mesa. En el caso en que la actividad se desarrolle en pareja, los integrantes deben colocarse frente a frente mirándose las caras.

El juego consiste en hacer movimientos y golpes con las manos y el vaso mientras se canta la canción. Al momento en que todos levanten su vaso y sea entregado al compañero, procurar que el vaso sea dejado frente del compañero boca abajo.

Los participantes mientras cantan, deben realizar cada acción señalizadas según corresponda y de manera sincronizada.

Nomenclatura

 = Golpear con ambas manos en la mesa (Imagen 36)

 = Aplauso (Imagen 37)

 = Levantar el vaso (Imagen 38)

 = Entregar vaso al compañero (Imagen 39)

De allacito

Am C G

1. De a - lla - ci - to, de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;
 2. De a - lla - ci - to, de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;
 3. De a - lla - ci - to de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;

5 C Am

3. to - dos ba - jan en pa - re - ja yo voy ba - jan - do so - li - to.
 to - dos can - tan en - to - na - dos, yo so - lo en - to - no un po - qui - to.
 cha - co - tean - do, cha - co - tean - do, so - li - to me voy que - dan - do.

Ejecución

1. De a - lla - ci - to, de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;
 2. De a - lla - ci - to, de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;
 3. De a - lla - ci - to de a - lla - ci - to, ya vie - ne el car - na - va - li - to;

5

1. to - dos ba - jan en pa - re - ja yo voy ba - jan - do so - li - to.
 2. to - dos can - tan en - to - na - dos, yo so - lo en - to - no un po - qui - to.
 3. cha - co - tean - do, cha - co - tean - do, so - li - to me voy que - dan - do.

Texto:

De allacito de allacito

Ya viene el carnavalito (bis)

Todos bajando en pareja

Yo voy bajando solito (bis)

Todos cantando entonados

Yo solo entono un poquito (bis)

Chacoteando, chacoteando

Solito me voy quedando (bis)

Imagen 36



Imagen 37



Imagen 38



Imagen 39



5.3.3.5. Desde chiquitito

<i>Canten señores Cantores, Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires, 2007</i>	
Lugar de Juego:	sala – patio
Habilidades que desarrolla:	disociación, entonación, motricidad gruesa
Recursos a utilizar:	Dos varillas
Cantidad de Jugadores:	pareja o grupal
Tipo de Texto:	Cantado
Cursos sugeridos:	3ro y 4to básico

Ejecución del juego

En parejas y colocados frente a frente cada participante tomará las varillas desde un extremo. Ambos, mientras cantan la canción, realizarán una serie de movimientos que se ejecutaran al pulso de la melodía.

Nomenclatura:



= Apuntarse a uno mismo con ambas varillas (Imagen 40)



= Cruzar y percutir ambas varillas (Imagen 41)



= Percutir con varillas del compañero: Varillas derechas hacia arriba y varillas izquierdas hacia abajo (Imagen 42).

Desde chiquitito

C G

1. des - de chi - qui - ti - to, ca - ram - ba, ma - ri - ne - ro fui
 2. Vi - no un pes - ca - di - to, ca - ram - ba, me qui - so co - mer

C G C

4
 me su - bi a un pa - lo, ca - ram - ba, del pa - lo ca - í
 yo co - mo e - ra pi - llo, ca - ram - ba, e - ché a co - rrer

Ejecución

1. des - de chi - qui - ti - to, ca - ram - ba, ma - ri - ne - ro fui
 2. Vi - no un pes - ca - di - to, ca - ram - ba, me qui - so co - mer

4
 1. me su - bi a un pa - lo, ca - ram - ba, del pa - lo ca - í
 2. yo co - mo e - ra pi - llo, ca - ram - ba, e - ché a co - rrer

Texto:

Desde chiquitito caramba

Marinero fui

Me subí a un palo caramba

Del palo caí

Vino un pescadito caramba

Me quiso comer

Yo como era pillo caramba

Me eché a correr

Imagen 40



Imagen 41



Imagen 42



VI. CONCLUSIONES

Al preguntarse por los beneficios del juego en el desarrollo integral, a través de la bibliografía investigada, éste se presenta como una actividad permanente en variados ámbitos de la vida humana y en todos sus ciclos. Desde que el hombre ha representado su vida a través de distintos medios, se ha constatado que se ha recurrido a la actividad lúdica como medio de canalización de emociones, de expresión y por sobre todo, como un modo de relacionarse. Se ha identificado, luego del análisis bibliográfico que, a medida que avanza la historia y la ciencia, se han ido descubriendo los avances a nivel psicológico, motor, sicosocial y emocional del ser humano, y en todos ellos, el juego ha estado presente como uno de los factores que permiten el desarrollo.

En este seminario, se expusieron solo algunos métodos de enseñanza de la música y en todos ellos hay actividades que son juegos y otras que pueden ser planteadas como un juego permitiendo una mejor disposición de los niños a la clase. Tanto los enfoques europeos más relevantes en educación musical como lo son el concepto Kodály, Dalcroze y Orff, y enfoques chilenos como Música en Colores, presentan actividades musicales lúdicas, cada uno de ellos con énfasis en distintos aspectos ya sea alfabetización musical, canto, movimiento, coordinación, pero todos ellos presentados con niveles de dificultad acorde al nivel de desarrollo del niño y con didácticas que pueden considerarse lúdico musicales. En términos generales, el canto, al igual que el juego, ha trascendido generaciones primitivas como un medio de relacionarse, esta vez con la naturaleza. Luego del trabajo analítico y reflexivo, se concluye que, siendo el canto un modo de expresión del ser humano, no puede separarse del juego dado que comparten la misma esencia. Por un lado, desde épocas tempranas en la historia de la humanidad el juego ha servido, entre sus otras funciones, como un medio de canalización de emociones y relaciones interpersonales, mientras que el canto, ha servido como medio de comunicación con la naturaleza y las deidades. Ciertamente es que el paso del tiempo va desvirtuando ciertos caracteres propios del juego y el canto, mas, cuando se conjugan en una sola actividad, como los juegos musicales que aquí se han propuesto, reaparecen en su apariencia más pura y natural. Esto siempre que el profesor que guía estos juegos, sepa estimular correctamente el desarrollo de habilidades como la motricidad y la entonación para permitir el disfrute del juego musical.

A través de esta investigación bibliográfica se ha identificado una gran cantidad de juegos tradicionales que, si bien su origen no está en la educación musical formal, perfectamente pueden desarrollar tanto contenidos como habilidades musicales presentes

en los Objetivos de Aprendizaje presentados en los programas de estudio de Educación Musical y además cumplen una función de preservación del acervo cultural nacional.

La clase de música, por su carácter activo y perceptivo, es propicia para la realización de juegos. Por este motivo, este seminario define los juegos musicales como una actividad que posee un fin pedagógico enfocado a la vinculación de conocimientos con habilidades musicales en lo melódico, rítmico y/o corporal mediante una serie de dinámicas y actividades que propician esta vinculación. Entonces, los juegos musicales abren un espacio para hacer música de manera más atractiva y significativa para los niños, permitiéndoles la entretención e inserción al mundo social mediante las relaciones interpersonales con sus pares.

La música tiene esa vitalidad con la que los niños pueden ocupar toda su energía y creatividad. La música es un mundo por conocer, un nuevo lenguaje que aprender, de manera que es importante incentivar a los niños desde pequeños a que se descubran a través de actividades lúdicas con melodías que se han quedado grabadas en cada uno a través del tiempo en la memoria de nuestros antepasados, abuelos, padres, etc. para inculcar en ellos también el sentido de la identidad a través de juegos y danzas tradicionales. En consecuencia, al preguntarse cómo se pueden organizar los juegos musicales para que efectivamente sean un aporte a la labor pedagógica y pueden permitir al niño este autodescubrimiento, se propuso tres categorías: Rondas, Danzas y Juegos Rítmicos. En estas tres categorías se clasificaron algunos juegos recopilados de la tradición y otros adaptados para que permitan la vinculación de conocimientos con habilidades musicales. Esta clasificación responde, por un lado, a criterios de cantidad de participantes, tipo de habilidad musical que se pretende desarrollar, consideraciones musicales melódicas, rítmicas y de forma, y, por otro lado, aspectos socioculturales como el contenido de las canciones y las letras acordes a la edad de los niños.

Este grupo, al establecer estos criterios de selección de juegos para posterior clasificación en las categorías propuestas, ha tomado conciencia de la importancia que reviste la elección de un repertorio adecuado según la edad de los niños con los que se esté trabajando. Tal es el cuidado que se debe tener que el límite que separa la frustración de los niños y el goce estético está en manos del docente, y esa es una gran responsabilidad de la que todos debiesen estar conscientes y pedagógicamente formados.

Trabajar con niños es una responsabilidad aun mayor cuando se piensa que los profesores están formando personas, no solo están enseñando música, sino también,

valores, costumbres, modos de actuar. Ellos imitan lo que ven hasta que están psicológicamente preparados para emitir sus propios juicios. Aun así, hay niños que desde muy pequeños observan las conductas de los adultos y no tiene tapujos en decir “*yo no quiero ser como él*”. Brindarles a los niños un espacio en la clase de música para que se desarrollen de manera íntegra, es una oportunidad que no se puede desperdiciar. Y qué mejor que abrirles el camino al desarrollo a través de una actividad que los hace ser quienes son: el juego.

No obstante, esta sociedad vive la cultura de lo desechable, lo instantáneo, importan más los resultados que todo el aprendizaje que se puede obtener en el proceso. En las clases de música se trabaja en base a procesos cuyos resultados no son inmediatos, lo que puede hacer pensar que esta clase es “un recreo más largo” o una asignatura innecesaria en el currículum escolar. Sin embargo, a lo largo de este seminario y las experiencias vividas por los investigadores en sus centros de práctica se concluye, también, que existe una necesidad no solo de material de apoyo para el profesor, sino también de tomar conciencia a través de la reflexión inherente de la música que esta sociedad vive una carencia de sentido muy grande y que se torna urgente volver a jugar, volver a ser niños, simplemente volver.

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- **Aguilar, M° del C.** (2007). *El taller Coral. Técnicas de armonización vocal para coros principiantes*. Buenos Aires: Editorial de la autora.
- **Behlau, M.** (2005). *Voz: O Livro do Especialista Volume II. Perfeccionamiento vocal y tratamiento fonoaudiológico de las disfonías*. CECEV, de São Paulo: Editorial Revinter.
- **Bérnard, S.** (2010). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- **Cádiz, O.** (1975). *Juegos Tradicionales en Chile*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Consejo de la Cultura y las Artes.
- **Compagnon, G.; Thomet, M.** (1963). *Educación del sentido rítmico*. Paris: Editorial Kapelusz.
- **De Gainza, V.** (2007). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Melos Ricordi Americana.
- **De Gainza, V.; Graettzer, G.** (2007). *Canten Señores Cantores. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Melos Ediciones Musicales.
- **Domonkos, L.** (1969). *Método Kodály: enseñanza musical en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Aedes Beethoven Al. Pin's
- **Forrai, K.** (1995). *Music in Preschool*. Budapest: Editorial Kultúra.
- **Frega, A.** (1996). *Música para maestros*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- **Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mac Graw Hill.
- **Latham, A.** (2008) *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica Carretera México D. F.
- **Loyola Palacios, Margot.; Cádiz Valenzuela, O.** (2014) *50 danzas tradicionales y populares de Chile*. Chile: Ediciones universitarias Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- **Mills, J.** (1997). *La música en la enseñanza básica*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- **Navarro, N.** (1992). *Breve Diccionario Español – Mapuche*. Santiago: Editorial Fértil Provincia.

- **Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D.** (2004). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México D. F.: Editorial Mac Graw Hill.
- **Pascual Mejías, P.** (2010). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid, España: Editorial Pearson Educación.
- **Pérez Ortega, J.** (1974). *Música folclórica y popular chilena*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- **Secretaria de Educación Pública (SEP); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).** (1987). *Juegos tradicionales latinoamericanos a la rueda, rueda*. México, D.F
- **Solovera, C.** (1983). *Rondas y canciones infantiles*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- **Thilde, L.** (2001). *66 Juegos de manos*. Madrid, España: Editoriales Akal.
- **Urbina, A.** (2010). *Danzas Tradicionales Chilenas*. Santiago, Chile: Tajamar Editores.
- **Virolia, C. L.** (2007). *Secuencia del desarrollo infantil*. Caracas, Venezuela: Universidad Andrés Bello.
- **Willems, E.** (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Eudeba. Serie: La escuela en el tiempo
- **Willems, E.** (1981). *El valor de la educación musical*. Barcelona: Editorial Paidós.
- **Zambrano, J.** (2012). *Método Música en colores: introducción al conocimiento y práctica del lenguaje musical*. Chile: Editorial Música en Colores Ltda.

ARTICULOS DE REVISTAS:

- **Díez M., Marcelino.** (1996). *Las Voces Infantiles. Extensión y tesitura de voz en niños de 7 a 14 años*. Universidad de Cádiz. 1996, n. 13 -pp. 43-54
- **Gómez Vera, C.** (1988). Margot Loyola en la investigación musical, de la música festiva de Chiloé. *Revista Cultura de & desde Chile*. N°8: 21 – 26.
- **Kaplan, Carina.** (1998), Inteligencia, escuela y sociedad: las categorías del juicio magistral sobre la inteligencia. *Revista Propuesta Educativa Año 8, n°16*, Buenos Aires.
- **Meneses, M.; Monge, M° A.** (2001). El Juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación 25(2): 113 – 124.*

- **Rodríguez, M° C.; Peña, J.** (2005). La Investigación sobre género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación: Revista Universitaria* 17, 2005, 25 – 48.
- **Rodríguez, M° C.; Hernández, J.; Peña, J.** (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía* año LXII, n° 229, 455 – 466.
- **Schmitt, T.** (2013) *Música como juego*. Universidad de La rioja, España. BROCAR. Pág. 1 – 40

CONFERENCIAS:

- **Bruner, J.** (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Conference de Preschool Playgroups Association of Great Britain*. Llandudno, Gales.

TESIS:

- **Ahumada, M.; Altamirano, P.** (1987). *El juego como instrumento motivador y de evaluación formativa en 2° ciclo de la enseñanza general básica*. Tesis de Licenciatura en Educación y Pedagogía no publicada. IPES Blas Cañas. Santiago. Chile.
- **Carrasco, C.; Moscoso, S.; Pombo, Y.; Vidal, A.** (2014). *Repertorio y Habilidades Musicales: Propuesta didáctica en la enseñanza de las artes musicales para el desarrollo de habilidades musicales en primer ciclo básico*. Tesis de Licenciatura en Educación y Pedagogía no publicada. UCSH. Santiago, Chile.

SITIOS WEB:

- **Agrupación Proyección Loina.** (2014). *La Escoba* – YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PgZbDuG8kZ4>
- **Álvarez Ávila, A.** (2013). *La cultura popular tradicional, sistema de valorar de la identidad*. Universidad Oscar Lucero Moya, Cuba. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos95/cultura-popular-tradicional-sistema-valoral-identidad/cultura-popular-tradicional-sistema-valoral-identidad.shtml>

- **Animación de Servicios Educativos.** (2013). *Juego Infantil. Monitores de Juegos.* Recuperado de <http://cursoseducadores.blogspot.cl/2013/01/juego-infantil-monitor-de-juegos.html>
- **Cambiamos el mundo, cambiamos la educación.** “*La escuela tradicional está colapsando*”, entrevista a Noemy Paymal, antropóloga. Recuperado de <https://cambiamoslaeducacion.wordpress.com/2015/04/08/la-escuela-tradicional-esta-colapsando-entrevista-a-noemi-paymal-antropologa/>
- **CPEIP** (2015). *Evaluación Docente.* Recuperado de http://www.docentemas.cl/docentes02_como_port.php
- **DIBAM.** *Recursos adicionales: ayuda tareas.* Recuperado de <http://www.museohistoriconacional.cl/618/w3-article-9474.html>
- **Disderi, J.** (2013). *Clasificación de las danzas. Taller folclórico danzas UCC.* Recuperado de <http://blog.ucc.edu.ar/tallerfolclore/acerca-de/clasificacion-de-las-danzas/>
- **El Juego Infantil.** *Clases de canto para niños.* Recuperado de <http://www.eljuegoinfantil.com/musica/canciones/clases-canto-infantil.html>
- **Guiainfantil.com.** (2012). *La atención y concentración en los niños.* Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/1205/la-atencion-y-la-concentracion-de-los-ninos.html>
- **Real Academia Española.** (2014). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- **RedCoral.** *La música y el lenguaje comparten conexiones profundas en el cerebro.* Recuperado de <http://redcoral.cl/neurociencia-la-conexion-entre-la-musica-y-el-cerebro/>
- **SEYPNA, Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.** (1998) *Aportes del Psicoanálisis del conocimiento de la mente del niño; El Juego.* Recuperado de <http://www.seypna.com/articulos/aportes-psicoanalisis-juego/4/>
- **SPLASH GAME.** (2009). *Hand clapping game “Bim Bam”* – YouTube Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hz0dSnaTs2g>

AUDIOVISUAL:

- **Foundation for the Kecskemét Kodály Institute.** (2006). *The Kodály Concept Education in Practice.* Kecskemét, Hungary.