



Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional unidad 092, Ajusco
programa educativo maestría en desarrollo educativo
línea de Educación Artística

Título

La música, una herramienta para explorar la imaginación y la creatividad: taller piloto para docentes de preescolar en un contexto rural.

Opción de Titulación

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Desarrollo Educativo

P R E S E N T A:

Paulina Ruiz Lemus

Asesor: Dra. Alma Eréndira Ochoa Colunga

Esta tesis fue financiada con una beca del sistema nacional de posgrados del Conahcyt y forma parte de la línea de Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes (Convenio UPN-CNA:2002)

Ciudad de México, mayo 2025



Ciudad de México, a 28 de mayo de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **RUIZ LEMUS PAULINA** con matrícula **220927081**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**LA MÚSICA, UNA HERRAMIENTA PARA EXPLORAR LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD: TALLER PILOTO PARA DOCENTES DE PREESCOLAR EN UN CONTEXTO RURAL**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ
Secretario	DRA. ALMA ERENDIRA OCHOA COLUNGA
Vocal	DR. PABLO ALEJANDRO SUÁREZ MARRERO
Suplente 1	DRA. ALEJANDRA FERREIRO PEREZ
Suplente 2	DRA. ROSALÍA TREJO LEÓN

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 25 de junio de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

|1166|2025-05-26 17:54:40|092|220927081|RUIZ LEMUS PAULINA|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|3|13|LA MÚSICA, UNA HERRAMIENTA PARA EXPLORAR LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD: TALLER PILOTO PARA DOCENTES DE PREESCOLAR EN UN CONTEXTO RURAL|DR.|MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ|DRA.|ALMA ERENDIRA OCHOA COLUNGA|DR.|PABLO ALEJANDRO SUÁREZ MARRERO|DRA.|ALEJANDRA FERREIRO PEREZ|DRA.|ROSALÍA TREJO LEÓN|2025-06-25|10:00|1327|2|mNZbMR39Ak|

Firma Electrónica:

m6LROGvfOnT4/C68qbpvsa3dXYff1UxJET9iWOXQxJL86b5pkV8B2hKz69Wakro2izutZufsgi1cMydbUM5/N1RRzKI1oxi1Nk HocoNs3kg9+5XmdubLiNcOtm1y3Hn14OV/meZDEjeKN1erHryd5jYBxxU4GVUcHCe0gKsFlg+JYd/Ytj0IQz94Ke+Yt1IVdkh9f+EaE+jO6ulzieCzwcj8yxTYJdgEj6h4nzv2vFOhy3imr1olsWk1ITQXuextRYLCPKspj2M1aMuMT2N4L/hNaG0Jtje2eGLEtjt34r2 B/drUbIucZTITHvp5uhwqkURW/fwZrt+wjw7+vItL1jn8chz0mmTDAsWZARueAjoXdf2nnw11wRou5Wv2C/MAbO4E6yIWMuI H7R05rYmGmB9RVOqkffe81warWhVbYV9Y2khs/AvwF18RvMGwqBKYHItUpUQwxjCOXkNfdiqaU6GzQXC1Pmygb5aaxba WIX3d6DOZHTehIEWI0Yrc/aOrXQgtzA2C5x4TD1ipSG4XiDE96GHQVPy4SNwNf24fiUM7fUWcKIAOMMPCX/WhScrDbqMpXj mcrgvGnCHhK5k1uFkNXq8oDW6aWvREodtoafSDA+lJ3UxjIF+NOJ4IFFwenibKu/6Owim4L9NP4aUCr8uw4hNwMcdg5+a9s=

Fecha Sello:

2025-05-28 09:22:45



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



AGRADECIMIENTOS

A mi *familia*, por su amor incondicional, por sostenerme en los momentos de duda y celebrar conmigo cada paso recorrido. Su presencia ha sido mi refugio, mi impulso y mi inspiración constante.

A mi *asesora*, por su guía generosa, su paciencia y su confianza en mi proceso.

A mis *lectoras y lectores*, por su mirada crítica, sus comentarios precisos y su disposición para acompañar este trabajo con sensibilidad y rigor.

Al *CONAHCYT*, a la *Universidad Pedagógica Nacional* y al *Centro Nacional de las Artes*, por brindarme el espacio, los recursos y el acompañamiento necesarios para llevar a cabo esta investigación. Gracias por hacer posible que el arte y la educación dialoguen en contextos tan diversos.

Al personal del *Preescolar y del Jardín de Niños “Adolfo Ferreire”*, por abrirme las puertas con generosidad y compromiso, y por permitirme aprender del quehacer cotidiano de maestras entregadas a su vocación.

A mis *amigas y amigos*, por estar cerca incluso en la distancia, por sus palabras, su escucha, sus abrazos y su fe en mí. Su compañía ha sido un faro luminoso en este viaje de construcción, dudas y descubrimientos.

Gracias a todas las personas que, de distintas maneras, formaron parte de este trayecto. Este trabajo también es de ustedes.

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo la música puede ser utilizada como herramienta educativa para fomentar la creatividad y la imaginación en docentes de preescolar en un contexto rural. La música se reconoce como un medio esencial para el desarrollo integral en la educación preescolar, particularmente en zonas rurales donde existen limitaciones significativas en recursos y formación.

El estudio se desarrolló en el Jardín de Niños Adolfo Ferreire, donde se identificó que las docentes carecen de formación musical especializada, lo que limita el uso pedagógico de la música y la reduce a prácticas mecánicas y dependientes de recursos externos. Esta carencia contribuye a ampliar la brecha educativa entre áreas urbanas y rurales. A partir de este diagnóstico, se propuso un taller piloto fundamentado en los métodos musicales de Dalcroze, Willems y Schafer, con el objetivo de fortalecer la formación docente y mejorar la práctica educativa mediante un enfoque práctico y experiencial.

La investigación se enmarca en un diseño cualitativo basado en la Investigación-Acción Participativa (IAP), que involucró a las docentes en un proceso reflexivo y colaborativo para identificar sus percepciones, necesidades y posibilidades de integración de la música en su práctica diaria. El taller se estructuró en tres fases: exploración inicial, intervención educativa y evaluación del impacto, incluyendo actividades de creación rítmica, exploración sonora y aprendizaje del ukulele, adaptadas al contexto y recursos disponibles.

Los resultados evidencian un impacto positivo en la confianza, creatividad y motivación de las docentes, quienes comenzaron a integrar la música como recurso transversal en sus actividades escolares, favoreciendo a su vez la participación activa y la expresión creativa de los niños. Se observaron mejoras en la dinámica del aula y en el desarrollo integral infantil, alineadas con teorías contemporáneas sobre creatividad y educación musical de autores como Csikszentmihalyi, De Bono, Torrance, Vygotsky, Schafer y Hemsy de Gainza.

Aunque el estudio mostró limitaciones derivadas de los recursos y el tiempo disponibles, resaltó la importancia de ofrecer programas de formación docente sostenibles que promuevan la creatividad desde múltiples perspectivas. Se recomienda la continuidad y expansión de talleres similares, incorporando estrategias vivenciales que fortalezcan la práctica pedagógica en contextos rurales.

En conclusión, esta investigación demuestra que la música, incorporada de manera efectiva y creativa, tiene un impacto transformador en la práctica pedagógica de docentes de preescolar en contextos rurales. Al fortalecer las competencias musicales y creativas de las docentes, se promueve no solo una mayor confianza y motivación en su labor, sino también una mejora sustancial en la dinámica del aula y en la experiencia educativa de los niños. La música se convierte en un recurso pedagógico clave que facilita el desarrollo integral infantil, estimulando la imaginación, la expresión creativa, la colaboración y la resolución de problemas.

Asimismo, el estudio evidencia que, pese a las limitaciones materiales y de formación existentes en zonas rurales, es posible implementar estrategias formativas accesibles y significativas que promuevan la creatividad docente y estudiantil. El taller piloto diseñado a partir de métodos musicales reconocidos, sumado a un enfoque participativo y reflexivo, propició un cambio cualitativo en la manera en que las docentes conciben y emplean la música en el currículo, resaltando la importancia de metodologías vivenciales y contextualizadas.

Finalmente, se subraya la necesidad de continuar desarrollando programas de capacitación sostenibles y adaptados a las realidades rurales, que integren la experimentación práctica y la reflexión pedagógica como elementos centrales para el fortalecimiento de la educación musical. Así, la música no solo se percibe como una actividad complementaria, sino como un eje fundamental para fomentar la creatividad, la imaginación y el aprendizaje significativo en la primera infancia, contribuyendo a reducir brechas educativas y a enriquecer la calidad educativa en contextos vulnerables.

Contenido

CAPITULO 1: Introducción	8
1.1 Planteamiento del Problema	9
1.2 Justificación del estudio.....	11
1.3 Preguntas de investigación.....	14
1.4 Objetivos del estudio	14
1.4.1 Objetivos específicos	14
1.5 Delimitaciones y alcances	15
CAPITULO 2: Marco teórico	17
2.1 Creatividad y educación musical.....	18
2.1.1 Conceptos de creatividad de los autores Csikszentmihalyi, De Bono y Torrance.....	19
2.1.2. La creatividad en la educación musical.....	24
2.1.3 Vinculación de la música y la creatividad	25
2.1.4 El juego y la improvisación como estrategias pedagógicas	26
2.2 Métodos de educación musical	28
2.2.1 Método Dalcroze	29
2.2.2 Método Willems	30
2.2.3 Método Schafer	31
2.3 La formación docente en contextos rurales preescolar	33
2.3.1 Estrategias para fomentar la creatividad docente.....	36
CAPÍTULO 3: Metodología	37
3.1 Enfoque de la investigación	37
3.1.1 Diseño cualitativo y enfoque de investigación acción	37
3.2 Contexto del estudio.....	41
3.2.1 Descripción del jardín de niños Adolfo Ferreire	41
3.2.2. Características de las docentes participantes.....	42
3.3 Diseño del taller piloto.....	44
Fase 1: Exploración inicial	44
Observación directa.....	44
Fase 2: Intervención educativa	45
Sesiones prácticas.....	46
Observaciones de campo.....	46

Fase 3: Evaluación y retroalimentación	46
Fundamentos metodológicos del taller piloto.....	46
Comprensión de perspectivas de las docentes generalistas	47
Actividades diseñadas para fomentar creatividad e imaginación	63
Interrelación de las metodologías	73
Reflexión sobre el impacto de las primeras sesiones del taller piloto: Percepciones de las docentes	75
Observación docente.....	82
Modelaje de clases	85
CAPITULO 4: Análisis y discusión de resultados.....	90
Procesos de análisis de datos	90
4.1 Impacto del taller piloto en la práctica docente.....	91
4.1.1 Percepción docente: cambios confianza y creatividad.....	93
4.1.2 Transformaciones en la enseñanza: De la teoría a la práctica.....	94
4.2 Expresión y participación en el aula	95
4.2.2 Relación entre creatividad docente y lo que se expresó en los niños	97
4.2.2 La voz del docente como vehículo para incentivar.....	98
4.2.3 Estrategias emergentes para fomentar la participación.....	98
4.3 Triangulación de datos y validación de hallazgos	99
4.3.1 Comparación de observaciones y entrevistas	102
4.3.2 Relación entre cuestionarios iniciales y productos pedagógicos.....	103
4.3.3 Análisis de patrones emergentes.....	105
CAPITULO 5: Análisis crítico y conclusiones.....	109
5.1 Evaluación de fortalezas y limitaciones del estudio	109
5.1.1 Impacto positivo en docentes y estudiantes	110
5.1.2 Adaptación de métodos musicales a contextos rurales	110
5.1.2.1 Limitaciones.....	111
5.1.3 Desafíos en la implementación y evaluación.....	111
5.2 Reflexión sobre validez y confiabilidad de la investigación	112
5.3 Discusión de implicaciones	113
5.3.1 Relevancia del estudio en la formación docente en contextos rurales	113
5.3.2 Aportes a la educación musical preescolar.....	113
5.3.3 Implicaciones para el desarrollo de metodologías inclusivas y accesibles	114

CAPITULO 6: Propuestas y áreas de mejora	115
6.1 Implementación de estrategias creativas en la educación preescolar	116
6.2 Áreas de mejora en la investigación	119
6.2.1 Expansión del estudio	119
6.3 Posibles líneas de investigación futura	122
Conclusiones	125
Reflexión Final	129
Referencias bibliográficas	130
Anexos	143
Anexo A. Entrevista a docentes	143
Anexo B. La observación docente	146
Anexo C. Planeación de Sesiones	148
Anexo D. Bitácoras de desarrollo de sesión	153
Anexo E. Cuestionario después de la aplicación	173
Anexo F. Respuestas de las docentes posterior a la implementación de la primera fase del taller piloto	174
Anexo G. Guion para tutorial de seguimiento del aprendizaje del ukulele	179
Anexo H. Cuestionario posterior a los videos tutoriales segunda fase del taller piloto	182
Anexo I. Cuadro de observación de las docentes en clase	184
Anexo J. Planeación del modelaje de clases	190
Anexo K. Bitácora de desarrollo de las clases a preescolar Adolfo Ferreire	192
Anexo L. Entrevista a docentes después de realizar el modelaje de las sesiones, segunda fase del taller piloto	197

CAPITULO 1: Introducción

La música, como herramienta educativa, va más allá de su función artística para convertirse en un medio para el aprendizaje y desarrollo integral. En el contexto de la educación preescolar, su capacidad para estimular la creatividad, la imaginación y la expresión emocional resulta fundamental para promover experiencias significativas en los niños. Sin embargo, en entornos rurales, como el Jardín de Niños Adolfo Ferreire en San Ignacio, Huimilpan, Querétaro, la implementación de estrategias pedagógicas musicales enfrenta retos derivados de la falta de recursos, tiempo y formación específica de las docentes.

Esta investigación surge como respuesta a la necesidad de explorar cómo la música puede integrarse en la educación preescolar rural para superar las barreras mencionadas y potenciar el aprendizaje creativo de las docentes generalistas de este preescolar; por lo que basándome en un taller piloto diseñado bajo los enfoques metodológicos de Dalcroze, Willems y Schafer, trabajé directamente con dos docentes generalistas que, pese a no contar con formación musical especializada, demostraron un interés genuino por transformar sus prácticas pedagógicas. A través de sesiones prácticas, tutoriales de seguimiento y un modelaje reflexivo, que en este estudio se muestra cómo la creatividad y la música pueden convertirse en estrategias educativas en comunidades con recursos limitados.

El diseño metodológico de la investigación se fundamentó en la Investigación-Acción Participativa (IAP), un enfoque que permite involucrar activamente a las participantes en un ciclo de reflexión, acción y evaluación (Herr & Anderson, 2015). Este enfoque fue clave para comprender las percepciones, las barreras y las oportunidades de las docentes al integrar la música en sus aulas, al tiempo que fortaleció su creatividad en la búsqueda de soluciones adaptadas a su contexto.

La creatividad docente, entendida como la capacidad de diseñar estrategias nuevas en relación con su propia experiencia previa y las prácticas comúnmente empleadas en su contexto educativo, emergió como una categoría central. Estas estrategias innovadoras permitieron a las docentes responder de forma flexible y original a las limitaciones materiales que enfrentan en su entorno. Asimismo, se destacó el impacto positivo de la música en la participación activa, la expresión emocional y la cohesión grupal de los niños. Estos

hallazgos no solo validan la importancia de la música como herramienta pedagógica, sino que también resaltan su potencial para futuras investigaciones el conectar el aprendizaje con el entorno comunitario, fortaleciendo la relación entre la escuela, las familias y la cultura local.

Este trabajo pretende aportar al debate sobre la educación musical que se realiza en contextos rurales, destacando cómo la música puede ser un medio transformador en la educación preescolar. Asimismo, busca ofrecer una perspectiva reflexiva y práctica que inspire a otros docentes y agentes educativos a explorar el potencial creativo y educativo de la música en sus propias comunidades. Tal como afirma Dewey (1938), el aprendizaje significativo ocurre cuando las experiencias educativas se conectan con los intereses, necesidades y realidades de los estudiantes, y esta investigación demuestra que, incluso en los contextos más desafiantes, la música puede abrir nuevas posibilidades para el desarrollo integral de los niños.

1.1 Planteamiento del Problema

La educación musical en el nivel preescolar representa una herramienta clave para el desarrollo integral de los niños, potenciando habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices. Sin embargo, en contextos rurales, su implementación enfrenta barreras significativas debido a la falta de formación específica de los docentes, la escasez de recursos materiales y la ausencia de programas estructurados que promuevan la creatividad y la expresión musical en el aula.

En el Jardín de Niños Adolfo Ferreire, ubicado en San Ignacio, Huimilpan, Querétaro, se observó que las docentes generalistas no contaban con capacitación en educación musical, lo que limitaba su capacidad para integrar actividades creativas y sonoras en sus clases. En su práctica diaria, la música era utilizada de manera mecánica y restringida a la repetición de canciones sin un enfoque pedagógico claro. Además, las docentes expresaron inseguridad en su capacidad para trabajar con la música, dado que no habían recibido formación en esta área y dependían de materiales prediseñados o de fuentes externas, como videos en internet.

Como se observará el tener recursos o el implementar estrategias es un problema que se acentúa en las zonas rurales, donde las oportunidades de formación continua para los

docentes son limitadas, y la dotación de materiales e instrumentos musicales en las escuelas es insuficiente (Figuerola & Torres, 2017). De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), las escuelas rurales suelen enfrentar dificultades logísticas para acceder a capacitaciones especializadas, lo que amplía la brecha entre la educación en zonas urbanas y rurales.

Ante este panorama, se diseñó un taller piloto de educación musical basado en algunas ideas clave de los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer, con el propósito de brindar herramientas pedagógicas a las docentes para la integración de la música en el aula, buscando fomentar la creatividad y la imaginación tanto en ellas como en sus alumnos. La presente investigación analiza el impacto de este taller en la práctica docente, explorando cómo la formación musical puede transformar la enseñanza en el nivel preescolar. En particular, se examina la manera en que las docentes comienzan a incorporar actividades musicales de forma más intencionada, variada y contextualizada en su labor cotidiana. El enfoque “más creativo” se entiende aquí como la capacidad de generar propuestas pedagógicas que combinan elementos musicales con juegos, exploración sonora, improvisación y expresión corporal, adaptadas a las necesidades e intereses de los niños. A su vez, el carácter “más reflexivo” se refiere a la disposición de las docentes para cuestionar sus propias prácticas, identificar nuevas posibilidades educativas a partir del uso de la música y ajustar sus estrategias conforme a las dinámicas del grupo. Estos cambios fueron observados a través del análisis cualitativo de las sesiones del taller, entrevistas y observaciones en el aula, donde se evidenció una mayor autonomía, flexibilidad y sensibilidad pedagógica en el uso de la música como recurso didáctico.

A través de una metodología cualitativa basada en la Investigación Acción Participativa (IAP), se analizarán los cambios en las percepciones y prácticas docentes antes, durante y después de la intervención. Además, se explorará cómo la música puede utilizarse como una herramienta educativa accesible y transformadora en contextos rurales, que permite en algún sentido cubrir algunas de las limitaciones materiales y favoreciendo un aprendizaje significativo y creativo en los niños.

1.2 Justificación del estudio

El presente estudio surge de la necesidad de fortalecer la formación docente en educación musical en contextos rurales, donde el acceso a recursos y capacitaciones especializadas es limitado. Se propone trabajar con música debido a su reconocimiento como un factor clave en el desarrollo infantil, ya que promueve la creatividad, la expresión emocional y la socialización (Frega, 2006; Hemsy de Gainza, 2002a). Sin embargo, su enseñanza en el nivel preescolar suele reducirse a la memorización de canciones o la repetición de rimas, ritmos y ejercicios musicales sin una significativa integración ni estrategias didácticas que trasciendan al mero entretenimiento.

La decisión de llevar a cabo esta intervención surgió del interés por contribuir al desarrollo educativo de Querétaro, estado de origen de la investigadora. Este proyecto comenzó a gestarse a partir de una conversación con una docente de educación preescolar en una comunidad rural, quien compartió las diversas limitaciones que enfrenta en su labor, particularmente en áreas especializadas como la música. A partir de este diálogo, se identificó la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer el trabajo de los docentes en este ámbito. Posteriormente, la investigadora solicitó autorización a la dirección del preescolar Adolfo Ferreire para llevar a cabo el estudio y, tras realizar observaciones en las aulas, se constató que la enseñanza musical en este contexto se encuentra restringida. En particular, se observó que, en la clase llamada de *Cantos y juegos*, la música se emplea principalmente como fondo para actividades de baile, lo que evidencia una formación docente limitada en el uso pedagógico de la música y la escasez de recursos para implementar estrategias innovadoras que fomenten la creatividad y la imaginación en el aula.

Desde una perspectiva pedagógica, Dewey (1960a, 1960b) sostiene que el aprendizaje debe ser una experiencia vivencial y significativa, en la que los niños exploren activamente su entorno. En este sentido, la educación musical no debe considerarse un complemento dentro del currículo, sino un medio para el desarrollo de la imaginación, el pensamiento divergente y la expresión individual en los niños. Para lograrlo, es fundamental que los docentes cuenten con herramientas metodológicas que les permitan integrar la música en sus prácticas diarias de manera efectiva.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio busca coadyuvar el trabajo de las docentes generalistas mediante estrategias basadas en principios de metodologías reconocidas internacionalmente. En particular, se retoman los enfoques de Dalcroze, Willems y Schafer, quienes promueven una aproximación sensorial y exploratoria a la música, lo que facilita su implementación incluso en contextos con recursos limitados.

A partir de estas propuestas, se diseñaron diversas actividades dirigidas a fortalecer la formación docente en educación musical mediante un enfoque práctico y experiencial. Estas actividades incluyen ejercicios de exploración sonora, improvisación vocal e instrumental, así como el uso del movimiento y el juego como estrategias para integrar la música en el aula.

En primer lugar, se incorporaron dinámicas basadas en el método Dalcroze, en las cuales el ritmo y el movimiento corporal se emplean para desarrollar la percepción musical y la coordinación motriz. A través de ejercicios de euritmia siendo esta una práctica central en este enfoque que consiste en traducir los estímulos musicales en movimientos corporales conscientes y expresivos, las docentes experimentaron la relación entre sonido y movimiento. Esta vivencia corporal permitió una comprensión más profunda de los elementos musicales, como el pulso, el ritmo, la acentuación y la dinámica, facilitando su aplicación pedagógica de manera más vivencial e integradora.

Asimismo, se retomaron principios del enfoque de Willems, que prioriza el desarrollo de una sensibilidad auditiva profunda y una conexión natural con el lenguaje musical desde edades tempranas. La sensibilización auditiva se refiere al proceso de afinar la capacidad de los niños para percibir y distinguir cualidades del sonido como altura, intensidad, duración y timbre, mientras que la expresión musical espontánea implica permitir que los niños respondan libremente a los estímulos sonoros mediante sonidos, movimientos o vocalizaciones sin necesidad de una partitura o instrucción formal. Para ello, se implementaron actividades centradas en la identificación de contrastes sonoros, el reconocimiento de patrones melódicos y rítmicos, y la creación colectiva de secuencias musicales, con el fin de fomentar una escucha activa y una mayor apreciación de los sonidos del entorno

Por último, inspiradas en las ideas de Schafer, se diseñaron estrategias que fomentan la experimentación con distintos materiales y fuentes sonoras, permitiendo a las docentes crear paisajes sonoros y narrativas musicales junto con los niños. Estas prácticas consistieron en la exploración libre de sonidos producidos por objetos cotidianos como fueron papel, semillas, agua, palitos de madera, entre otros, que fueron resignificados como instrumentos musicales. Se promovió la construcción de relatos sonoros, entendidos como composiciones colectivas en las que los sonidos representan personajes, acciones o ambientes dentro de una historia. Esta forma de creación combina la imaginación narrativa con la escucha atenta y la producción sonora, permitiendo a los participantes estructurar una secuencia con sentido expresivo, que no necesariamente responde a un lenguaje verbal, sino sonoro. Así, se estimula la creatividad, la colaboración y el pensamiento divergente, al tiempo que se fortalece la conciencia auditiva y expresiva en el aula (Schafer, 1993).

Estas actividades no solo buscan ampliar el repertorio metodológico de las docentes, sino también propiciar un cambio en la manera en que la música es concebida e integrada en el aula. Al favorecer un aprendizaje basado en la exploración y la creatividad, se espera que las docentes puedan desarrollar estrategias más dinámicas e inclusivas, que enriquezcan la experiencia musical de los niños y potencien su desarrollo integral.

Es posible ver la importancia de esto al reconocer lo que Hemsy de Gainza (2002b) menciona, pues ella destaca que la educación musical en la escuela debe centrarse en la experimentación sonora y la improvisación, permitiendo que los niños desarrollen una relación activa con la música. Este principio se vuelve crucial en contextos rurales, donde los materiales tradicionales pueden ser escasos, pero la creatividad y el entorno natural pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos.

Además, este estudio tiene implicaciones a nivel político y educativo, ya que evidencia la necesidad de incluir formación en educación musical dentro de los programas de capacitación docente, especialmente en zonas rurales. La nueva escuela mexicana (SEP, 2023) subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a los contextos específicos de cada comunidad, enfatizando el aprendizaje basado en la exploración y la participación activa. Este estudio aporta evidencia sobre cómo la música puede utilizarse

como una herramienta educativa inclusiva, accesible y altamente efectiva para mejorar la práctica docente en preescolar.

Finalmente, se busca contribuir al campo de la educación musical y la creatividad en la formación docente, proporcionando un modelo replicable que pueda ser implementado en otras comunidades rurales. Al documentar el impacto de un taller piloto, se generan conocimientos aplicables a futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas, promoviendo el acceso equitativo a una educación musical de calidad.

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo incide un taller piloto de educación musical en la incorporación de prácticas creativas en la enseñanza de las docentes del preescolar Adolfo Ferreira, ubicado en la comunidad de San Ignacio, Huimilpan, Querétaro?
2. ¿Qué estrategias resultan efectivas para promover la creatividad y la imaginación en docentes generalistas de nivel preescolar en el contexto rural de la comunidad de San Ignacio, Huimilpan, Querétaro?
3. ¿Cómo perciben su capacidad para integrar la música en las actividades del aula las docentes generalistas de preescolar del Jardín de Niños Adolfo Ferreira, en la comunidad de San Ignacio, Huimilpan, Querétaro, tras participar en el taller piloto de educación musical?

1.4 Objetivos del estudio

Analizar cómo las estrategias implementadas en un taller piloto de educación musical contribuyen al desarrollo de la creatividad e imaginación en docentes de preescolar en un contexto rural.

1.4.1 Objetivos específicos

- Desarrollar un taller piloto de educación musical diseñado con base en ideas clave de las propuestas metodológicas de Dalcroze, Williams y Schafer para diseñar estrategias que fomenten la creatividad en docentes de preescolar.

- Analizar un taller piloto con docentes generalistas en zona rural y observar su impacto en su práctica pedagógica.
- Reflexionar sobre las percepciones de los docentes sobre su experiencia con las herramientas musicales y su integración en el aula.

1.5 Delimitaciones y alcances

Para responder a estas preguntas y atender las necesidades del contexto rural donde se desarrollaría el estudio, me sumergí en las propuestas de Creswell y Poth (2018), quienes describen en el texto *Diseño de investigación cualitativa: Entre cinco enfoques* los principales enfoques cualitativos: narrativa, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de caso. Este libro no solo me ayudó a comprender las particularidades de cada enfoque, sino que también me permitió reflexionar sobre la importancia de adoptar una postura reflexiva y ética como investigadora, asegurando la profundidad y el rigor del manejo de datos en el análisis.

Dentro de las investigaciones de trabajos similares en entornos rurales encontré que García, M. (2018). En su artículo *Situación de la investigación educativo-musical en México. Retos y perspectivas.*; el estado actual de la investigación en educación musical en México, destacando tanto sus avances como los retos que enfrenta el campo. En su artículo, la autora analiza el estado actual de la investigación en educación musical en México, destacando tanto sus avances como los retos que enfrenta el campo. Además, subraya la limitada cantidad de estudios que abordan específicamente la educación musical en contextos rurales, a pesar de la riqueza cultural y musical que caracteriza estas áreas. El estudio concluye con la necesidad de promover una agenda de investigación que articule la teoría y la práctica, integrando la música como un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

También rescato de Cruz Senovilla, M. del C., & Juárez Bolaños, D. (2018). El artículo: *Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias.*; El cual compara las características y desafíos de la educación rural del Salvador y México, enfocándose en las escuelas primarias unitarias. Estas escuelas, a menudo con un solo docente para múltiples grados, enfrentan retos similares en ambos países, como la falta de infraestructura, recursos pedagógicos limitados y una formación docente insuficiente para

abordar las necesidades específicas del entorno rural. Los autores enfatizan que, a pesar de estos desafíos, las escuelas unitarias tienen un potencial significativo para promover una educación inclusiva y contextualizada, siempre que se implementen estrategias pedagógicas innovadoras y políticas públicas que reconozcan las particularidades de la ruralidad. La comparación destaca la importancia de la participación comunitaria como un factor clave para mejorar la calidad educativa.

De los autores Rockwell, E., & Garay Molina, C. (2014). Rescato el texto *Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente.*; investigación donde los autores ofrecen una perspectiva histórica sobre las escuelas unitarias¹ en México, explorando su evolución desde su creación hasta la actualidad. Identifican cómo estas escuelas, a menudo ubicadas en comunidades rurales y marginadas, han enfrentado desafíos persistentes como la precariedad de recursos, el aislamiento geográfico y la falta de formación especializada para los docentes. Sin embargo, también destacan los esfuerzos realizados a lo largo de las décadas para integrar estas escuelas al sistema educativo nacional y promover la equidad educativa. El artículo concluye que, aunque se han logrado avances, es necesario seguir desarrollando estrategias que adapten los modelos pedagógicos a las realidades rurales, reconociendo las contribuciones culturales y sociales de estas comunidades.

Por otro lado, los autores Pérez Ríos, E., & Cárdenas Vera, E. Y. (2020). En la Investigación *De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca.* reflexionan sobre la transición de la educación rural tradicional hacia un modelo de educación rural comunitaria en San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. Los autores argumentan que la educación rural comunitaria no solo busca transmitir conocimientos académicos, sino también preservar las prácticas culturales y fortalecer los

¹ Las escuelas unitarias son instituciones educativas ubicadas principalmente en zonas rurales o comunidades pequeñas, caracterizadas por contar con un solo docente que atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes grados o niveles educativos dentro de un mismo espacio físico (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Este modelo multigrado responde a las particularidades demográficas y geográficas de las zonas rurales, donde la baja densidad poblacional no permite la formación de grupos escolares convencionales (Ávila, 2020). La labor del docente en estas escuelas implica una atención diferenciada y personalizada, adaptando la enseñanza a las necesidades diversas de los alumnos, así como una gestión pedagógica compleja debido a la heterogeneidad del grupo (Pérez & López, 2017). Aunque este tipo de escuelas suele contar con recursos limitados, cumplen una función fundamental para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades dispersas o de difícil acceso (SEP, 2018).

lazos sociales dentro de la comunidad. El estudio resalta cómo la participación activa de las comunidades en la gestión educativa puede transformar las escuelas en espacios de aprendizaje colaborativo y significativo. Además, se analizan los retos de implementar este modelo, como la falta de recursos y la resistencia al cambio, concluyendo que la educación comunitaria tiene un gran potencial para empoderar a las comunidades rurales y promover un desarrollo sostenible.

A partir de esta revisión, comprendí que la investigación requería un enfoque que fuera más allá de la observación, involucrando acciones concretas y colaborativas con las docentes del preescolar. Fue entonces cuando las ideas de Colmenares y Piñero (2008) sobre la investigación-acción se convirtieron en una referencia clave. Según estas autoras, la investigación-acción es una metodología heurística que combina la indagación sistemática con la acción práctica para transformar realidades socioeducativas. Este enfoque promueve la participación activa, la reflexión crítica y el cambio social, características que resonaron profundamente con los objetivos de mi estudio.

CAPITULO 2: Marco teórico

La investigación que presento, titulada *La música, una herramienta para explorar la imaginación y la creatividad: Taller piloto para docentes de preescolar en un contexto rural*, surge de la necesidad de fortalecer la formación docente en educación musical en contextos con acceso limitado a recursos y capacitación especializada. Para desarrollar un modelo de intervención adecuado, resulta fundamental recurrir a enfoques teóricos que respalden tanto el diseño como la implementación de estrategias efectivas en la enseñanza musical.

En este sentido, Fraser y Galinsky (2010) proponen un marco estructurado para el diseño de intervenciones sociales, el cual enfatiza la identificación de problemas, el desarrollo de soluciones y la evaluación de su impacto. Su obra *Steps in intervention research: Designing and developing social programs*, proporciona una guía metodológica que permite organizar procesos de intervención en diferentes ámbitos educativos y sociales.

Tomando en cuenta este enfoque, la presente investigación adopta un modelo de taller piloto como un primer acercamiento para trabajar con docentes de preescolar, estructurando la propuesta a partir de la identificación de necesidades específicas, el diseño de actividades

basadas en metodologías musicales reconocidas y la observación de su aplicación en la práctica.

2.1 Creatividad y educación musical

El presente estudio se fundamenta en diversas perspectivas teóricas que exploran la relación entre la creatividad, la educación musical y la enseñanza en preescolar. La creatividad es un componente esencial en el desarrollo infantil, ya que permite a los niños explorar, experimentar y construir nuevos significados a partir de su entorno. En el ámbito educativo, diversos autores han destacado su importancia no solo como un medio para la expresión artística, sino como una habilidad fundamental para la resolución de problemas y el pensamiento flexible (Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 2018; Torrance, 1974).

Desde la perspectiva de la psicología y la pedagogía, Vygotsky (1960) argumenta que la creatividad no es exclusiva de los artistas, sino una capacidad presente en todas las personas, vinculada al desarrollo de la imaginación y a la interacción social. Por su parte, Torrance (1974) y Csikszentmihalyi (1998) han abordado el pensamiento divergente y el estado de flujo como elementos clave en el proceso creativo, aspectos que resultan relevantes en el contexto educativo y serán explorados en este marco teórico.

En cuanto a la educación musical, Frega (2006, 2008) y Hargreaves (1998) han estudiado cómo la música favorece la imaginación, la exploración sonora y la libertad expresiva. Asimismo, pedagogos como Jaques-Dalcroze, Willems y Schafer han desarrollado metodologías en las que el movimiento, la improvisación y la experimentación auditiva juegan un papel crucial en la formación musical y el estímulo de la creatividad (Hemsey de Gainza, 2002a, 2002b).

Por otro lado, la creatividad no solo impacta el aprendizaje de los estudiantes, sino también la práctica docente. Investigaciones como las de Zilli (2017) y Malbrán (2008) resaltan que fomentar la creatividad en el aula no solo beneficia a los niños, sino que también contribuye al bienestar y la autoconfianza de los docentes. En este sentido, el presente marco teórico también abordará el papel del docente en la promoción de experiencias creativas en el aula.

A partir de estos enfoques, esta sección se organizará en tres apartados principales. En el primero, se abordarán los principales conceptos de creatividad desde autores como Csikszentmihalyi, De Bono y Torrance. En el segundo, se explorarán las metodologías de educación musical y su vínculo con la creatividad, destacando el trabajo de Frega, Hargreaves, Hemsy de Gainza y otros pedagogos. Finalmente, en el tercer apartado, se analizará el papel del docente como facilitador de experiencias creativas en el aula, considerando las propuestas de Zilli (2017) y Malbrán (2008).

Este marco teórico proporcionará el sustento conceptual para el diseño y análisis del taller piloto dirigido a docentes de preescolar en un contexto rural, permitiendo comprender cómo la música puede convertirse en una herramienta para fomentar la creatividad tanto en los niños como en sus docentes.

2.1.1 Conceptos de creatividad de los autores Csikszentmihalyi, De Bono y Torrance.

Dentro del ámbito de la creatividad existen muchas investigaciones y es un campo muy amplio para fines de este documento hablaremos de la creatividad y su relación con la educación.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998), introduce el concepto de flujo, un estado de experiencia óptima en el que las personas están completamente inmersas en una actividad, alcanzando altos niveles de concentración y disfrute. Este estado surge cuando hay un equilibrio entre el nivel de desafío de la actividad y las habilidades del individuo, lo que resulta en aprendizaje significativo y la satisfacción de necesidades en el contexto educativo, actividades como la improvisación musical y la creación de canciones (entre otras) pueden inducir hacia ese estado, ofreciendo a los estudiantes oportunidades para explorar y tomar decisiones en tiempo real.

Mihaly Csikszentmihalyi, experto en psicología positiva, introdujo el concepto de flujo como un estado óptimo de experiencia en el que las personas están completamente inmersas en una actividad, caracterizado por un alto nivel de concentración y disfrute. Según él, cuando una persona logra experimentar este estado de flujo, se encuentra verdaderamente feliz y satisfecha, más allá de logros externos o materiales. Csikszentmihalyi observó que las

experiencias positivas no siempre están vinculadas al ocio pasivo o al consumo, sino al involucramiento activo en tareas desafiantes y significativas para el individuo. A partir de sus estudios, identificó patrones comunes en las descripciones de personas completamente involucradas e inmersas en sus actividades, lo que implica que el flujo emerge cuando existe un equilibrio adecuado entre el nivel de desafío y las habilidades personales, facilitando así una experiencia óptima de aprendizaje y satisfacción.

Un elemento clave en su teoría es la experiencia autotélica, que se refiere a aquellas actividades que se realizan por sí mismas, sin la necesidad de recompensas externas. Este tipo de experiencias contribuye significativamente al desarrollo personal y a la creatividad, al generar un disfrute intrínseco y un sentido de logro. Para alcanzar este estado, es fundamental que los desafíos de una actividad estén alineados con las habilidades del individuo, permitiendo que la persona se mantenga motivada y comprometida.

En cuanto a la creatividad, Csikszentmihalyi la considera un fenómeno que no depende únicamente de las características individuales, sino que es resultado de un sistema complejo que integra al individuo, el dominio (el campo o área de conocimiento), y el campo social (las personas que validan y reconocen la novedad). Esta perspectiva sistémica, conocida como la *teoría de sistemas de la creatividad*, sostiene que para que una idea o producto creativo sea valorado como tal, debe ser aceptado y reconocido por el campo social especializado. Por lo tanto, la creatividad es entendida como un proceso dinámico que involucra la interacción entre persona, dominio y campo (Csikszentmihalyi, 1999).

La teoría de flujo conecta directamente la creatividad con el bienestar, destacando la importancia de encontrar un equilibrio entre desafío y habilidad para promover la satisfacción, el aprendizaje significativo y la producción creativa. Este enfoque resulta especialmente relevante en entornos educativos, donde se busca que las actividades creativas sean tanto accesibles como atractivas, y que fomenten la motivación intrínseca de los estudiantes y docentes.

Edward de Bono (2018) fue un psicólogo, médico y consultor maltés conocido por introducir el concepto de pensamiento lateral en 1967. Este término hace referencia a un enfoque creativo para resolver problemas, que se aparta del pensamiento lógico y lineal el cual permite explorar soluciones novedosas. De Bono (2018) argumentó que los seres

humanos tienden a desarrollar patrones rígidos de pensamiento, lo que limita su capacidad para encontrar soluciones innovadoras, de manera que el pensamiento lateral permite desafiar esos patrones propiciando una flexibilidad mental, es por esto que desarrolló este concepto como un enfoque que permite resolver problemas siguiendo las estrategias que propone como cambiar la perspectiva, romper patrones de pensamiento establecidos y fomentar ideas divergentes, lo cual busca salir de lo lineal y ser más creativos por lo que el pensamiento lateral se convierte en una herramienta poderosa que estimula la creatividad.

A diferencia de los enfoques teóricos, De Bono desarrolló estrategias concretas, entre las que se encuentra la técnica de los "*Seis Sombreros para Pensar*" (de Bono, 2014), la cual aplica el pensamiento lateral en contextos reales. Es decir, esta técnica permite estructurar el proceso de pensamiento al asignar diferentes perspectivas o enfoques representados por sombreros de distintos colores, promoviendo un análisis integral y creativo de problemas o situaciones. Se emplea tanto en la educación como en los negocios, donde facilita la toma de decisiones, la resolución de problemas y la generación de ideas innovadoras mediante el uso consciente de diferentes tipos de razonamiento y emociones.

La técnica de los Seis sombreros para pensar (De Bono, 2014) propone asignar diferentes roles o perspectivas para analizar una situación o problema:

Consiste en "usar" mentalmente seis sombreros de diferentes colores, cada uno representando un rol o perspectiva específica:

Por ejemplo:

Sombrero Blanco: Se enfoca en hechos, datos y cifras. Ayuda a considerar la información disponible de manera objetiva y a identificar datos faltantes.

Sombrero Rojo: Representa emociones e intuiciones. Permite expresar sentimientos y reacciones instintivas sin necesidad de justificar racionalmente.

Sombrero Negro: Examina los riesgos, las dificultades y los aspectos negativos de una situación. Fomenta el pensamiento crítico y precavido.

Sombrero Amarillo: Se centra en los aspectos positivos, los beneficios y las oportunidades. Favorece una visión optimista y constructiva.

Sombrero Verde: Promueve la creatividad, las ideas nuevas y las soluciones innovadoras. Invita a explorar alternativas y romper esquemas tradicionales.

Sombrero Azul: Representa la organización y el control del proceso de pensamiento. Sirve para planificar, moderar y coordinar el uso de los demás sombreros.

El uso de esta técnica ayuda a analizar un problema desde múltiples perspectivas, facilitando un enfoque integral y fomentando la creatividad colaborativa en equipos o el pensamiento crítico individual. Este enfoque enfatiza la importancia de generar múltiples ideas y perspectivas antes de llegar a una solución, promoviendo la flexibilidad mental y la innovación. De manera que estas habilidades podrían ser esenciales para superar limitaciones contextuales.

Otro autor que se revisó para este apartado es Paul Torrance (1974), con su modelo de pensamiento divergente y las pruebas de creatividad TTCT, refuerza la idea de que la creatividad no es un talento exclusivo para unos cuantos, sino que es una habilidad que puede desarrollarse, (lo cual involucra a los menos aptos) Torrance enfatiza actividades que fomentan la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, cualidades esenciales para el desarrollo creativo.

En el aula, actividades como la creación de melodías originales y la exploración de diferentes estilos musicales pueden alinear estas cualidades con las dimensiones propuestas por Torrance también propuso el método de incubación como una estrategia para fomentar el pensamiento creativo. Este enfoque se basa en la idea de que el proceso creativo no siempre ocurre de manera lineal o consciente, sino que requiere periodos de pausa, reflexión y exploración inconsciente. Torrance (1974) sugiere que al permitir que las ideas “incuben” en la mente, se facilita la aparición de soluciones originales y novedosas.

El método de incubación incluye tres fases clave: entrada, incubación y salida. En la fase de entrada, se plantea un problema o desafío que requiere una solución creativa. Durante la incubación, se promueve un alejamiento consciente del problema, permitiendo que la mente trabaje en segundo plano. Finalmente, en la fase de salida, las ideas emergen de manera más clara y estructurada, listas para ser evaluadas y refinadas.

Este autor destaca la importancia de permitir el tiempo y el espacio necesarios para que las ideas maduren, fomentando el pensamiento profundo y la conexión de conceptos aparentemente no relacionados.

De manera que reconocer los trabajos de Mihaly Csikszentmihalyi, Edward De Bono y Paul Torrance ha sido un referente clave en el estudio de la creatividad, pues esta adquiere sentido a partir de las contribuciones distintivas de cada uno al campo, lo que permite abordar el concepto desde diferentes ángulos y enriquecer el análisis de manera integral. Estos autores ofrecen herramientas prácticas y conceptos teóricos sólidos que se alinean con el propósito de estudiar la creatividad en esta investigación donde se aborda en un contexto educativo rural.

Csikszentmihalyi define la creatividad vinculándola con el estado de flujo, un proceso donde la persona está completamente inmersa y comprometida con una actividad que equilibra desafío y habilidad, favoreciendo la generación de ideas novedosas y la satisfacción intrínseca. Para él, la creatividad no es solo el resultado final, sino un proceso dinámico ligado a la experiencia óptima y al bienestar psicológico.

Por su parte, Edward De Bono concibe la creatividad como la capacidad de pensar de manera lateral, es decir, salir de patrones convencionales de pensamiento para generar soluciones nuevas y efectivas. Sus técnicas, como el pensamiento lateral, promueven la exploración de perspectivas distintas y la innovación práctica en la resolución de problemas.

Finalmente, Paul Torrance enfoca la creatividad desde una perspectiva educativa, considerándola una habilidad que puede ser estimulada y desarrollada a través de actividades específicas que potencian la imaginación, la originalidad y la fluidez de ideas en los estudiantes. Torrance plantea que la creatividad es un proceso que implica la generación, elaboración y aplicación de ideas novedosas y valiosas dentro de un contexto social.

Así, la combinación de las perspectivas psicológica (Csikszentmihalyi), práctica (De Bono) y educativa (Torrance) proporciona un marco equilibrado y accionable para el análisis de la creatividad, especialmente útil para entender cómo fomentar estos procesos creativos en las docentes generalistas en este contexto específico.

2.1.2. La creatividad en la educación musical

Es importante distinguir entre creatividad y creación musical, pues aunque están relacionadas, no son términos sinónimos. La creatividad se refiere a la capacidad general de generar ideas nuevas, originales y valiosas en cualquier ámbito, un proceso cognitivo, emocional y social que puede manifestarse en múltiples formas. En cambio, la creación musical es una manifestación específica de la creatividad que implica el acto concreto de producir nuevas composiciones, improvisaciones o estructuras musicales.

Ana Lucía Frega (1997, 2007b, 2008) enfatiza que la educación musical es un espacio privilegiado para fomentar la creatividad porque involucra habilidades cognitivas, emocionales y motrices que facilitan la expresión imaginativa y crítica de los estudiantes a través de la creación musical. Por tanto, la creación musical es una vía práctica y tangible para desarrollar la creatividad, ya que, en el proceso de improvisar, componer o moverse musicalmente, los estudiantes activan y ejercitan su capacidad creativa.

De forma complementaria, Blanco García (2018) señala que la creación musical no solo potencia la expresión artística, sino que también impulsa una transformación en la práctica docente, alentando a los maestros a diseñar estrategias pedagógicas más dinámicas y flexibles, que a su vez fomentan la creatividad tanto en docentes como en estudiantes.

Desde otro sitio y reforzando las ideas de Frega, García (2018) menciona que la música permite integrar diversas áreas del desarrollo infantil, como la comunicación, la motricidad, la colaboración y la creatividad. Al participar en actividades de creación musical, los estudiantes no solo adquieren conocimientos musicales, sino que también desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Señala que los docentes que integran la música en sus prácticas pedagógicas, modifican la dinámica del aula, promoviendo un enfoque más participativo, creativo y lúdico.

La música, especialmente en su dimensión creativa, fomenta un aprendizaje activo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar, explorar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

2.1.3 Vinculación de la música y la creatividad

La creatividad no es un atributo exclusivo de algunos individuos, sino una habilidad que puede cultivarse mediante estrategias pedagógicas adecuadas. En el siglo XXI, se posiciona como un eje central de la educación, transformándose en un proceso continuo que involucra tanto a estudiantes como a docentes en un intercambio dinámico. En este contexto, la educación musical emerge como una plataforma única para explorar y expandir los límites de la creatividad, superando barreras estructurales y contextuales al ofrecer herramientas prácticas que conectan emociones, pensamiento y habilidades técnicas.

Si bien hemos mencionado a autores como Torrance (1974), quien subraya la importancia del pensamiento divergente, es relevante integrar la perspectiva de Craft (2005), quien amplía la comprensión de la creatividad en el ámbito educativo. Craft introduce el concepto de *creatividad pequeña* (*little creativity*), que hace referencia a los actos cotidianos de creatividad accesibles para todas las personas, alejándose de la idea de que la creatividad solo se manifiesta en logros extraordinarios o en individuos con talento excepcional. Esta visión resulta particularmente valiosa en contextos educativos, ya que permite reconocer la creatividad en acciones simples, como la exploración de sonidos, la reinterpretación de canciones y la improvisación musical.

En el ámbito de la educación musical, esta noción se alinea con las prácticas que fomentan la generación de múltiples soluciones a un problema, como ocurre en actividades de improvisación y creación musical. La música, al involucrar procesos de experimentación y juego sonoro, se convierte en un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad cotidiana en los niños, permitiéndoles descubrir nuevas formas de expresión sin la presión de alcanzar un resultado "correcto" o predeterminado.

Por su parte, Ana Lucía Frega (1997, 2008) amplía esta perspectiva al incluir en la creatividad musical no solo la composición, sino también la interpretación y la reflexión crítica. Desde su enfoque, la creatividad en la música no se limita a la invención de nuevas obras, sino que también se manifiesta en la manera en que los individuos interpretan, reimaginan y comprenden la música dentro de su propio contexto. Este enfoque promueve un aprendizaje musical integral, donde la creatividad no es un fin exclusivo, sino un medio que permea todas las dimensiones de la experiencia musical.

Desde esta visión, de alguna manera se puede ver el paralelismo entre las actividades como las propuestas por Blanco García (2018) donde propone la clase de música como un entorno seguro para que los estudiantes experimenten con sonidos, ritmos y melodías con las estrategias de pensamiento lateral de De Bono (2018), quien propone el fomentar la ruptura de patrones preestablecidos, ofreciendo nuevas perspectivas y soluciones innovadoras en el ámbito educativo. Este enfoque no solo potencia la creatividad, sino que también desarrolla competencias emocionales y sociales esenciales en el aprendizaje integral.

2.1.4 El juego y la improvisación como estrategias pedagógicas

El juego, como destaca Burgos (2011), es una estrategia pedagógica clave para fomentar la creatividad en los niños, proporcionando un espacio para experimentar y generar ideas originales de manera espontánea. Al enfrentarse a desafíos ficticios en el juego, los niños practican habilidades de pensamiento crítico y resolución creativa de problemas, lo que los lleva a explorar múltiples posibilidades, asumir diferentes perspectivas y desarrollar flexibilidad cognitiva. Este proceso no solo fortalece su capacidad de adaptación ante situaciones nuevas, sino que también nutre su confianza en la propia capacidad creativa. Además, al jugar en un entorno seguro y libre de juicios, los niños se sienten motivados a tomar riesgos, probar soluciones innovadoras y expresar su imaginación sin temor al error.

Actividades musicales como rondas, juegos de roles o la creación de historias sonoras integran perfectamente este enfoque, conectándolo con las propuestas de Craft (2005). Los juegos suelen incluir elementos narrativos, como contar historias o asumir roles, que ayudan a los niños a construir mundos imaginarios y expresar sus ideas de manera única. Estas dinámicas no solo desarrollan habilidades creativas, sino que también favorecen la interacción social y emocional, elementos esenciales para el desarrollo integral.

La música, al ser una herramienta que combina expresión emocional, exploración técnica y creatividad, se presenta como un componente central en la educación artística. Alcázar (2008) enfatiza que talleres de improvisación y composición son prácticas ideales para fomentar el pensamiento divergente y la colaboración. Los talleres de improvisación y composición musical representan un marco ideal para fomentar el pensamiento divergente y la colaboración en contextos educativos. Estas prácticas permiten que los estudiantes experimenten con ideas musicales en un entorno que valora la exploración, la creatividad y

el trabajo colectivo. Estas actividades, complementadas por la reflexión crítica propuesta por Frega (2008), ayudan a consolidar un aprendizaje significativo que conecta teoría y práctica.

La selección de Ana Lucía Frega, donde es una referencia clave en la pedagogía musical debido a su enfoque en la formación integral de docentes y su énfasis en la práctica reflexiva. Sus propuestas destacan por vincular la música con la identidad cultural y el desarrollo humano, factores esenciales en contextos rurales y urbanos. Su trabajo promueve la reflexión docente como eje para adaptar la música a las necesidades específicas del aula, fomentando la capacidad de los maestros para innovar y transformar sus prácticas.

Violeta Hemsy de Gainza destaca la improvisación musical como una herramienta educativa esencial que estimula el pensamiento divergente, la expresión personal y el desarrollo cognitivo. En su obra *La improvisación musical*, enfatiza que improvisar en música es comparable a hablar en el lenguaje común, subrayando la importancia de la libre expresión en la educación musical (Hemsy de Gainza, 1988). Además, Hemsy de Gainza aborda la accesibilidad de la música, demostrando cómo incluso docentes con formación limitada pueden incorporar prácticas musicales efectivas. Aunque no se encontraron referencias específicas en los resultados de búsqueda sobre su enfoque en contextos rurales, es conocido que sus propuestas promueven la creación de instrumentos y dinámicas a partir de recursos locales, fortaleciendo el vínculo entre la comunidad y la escuela.

Por otro lado, Blanca Blanco García, pone énfasis en la creación musical como eje transformador de las prácticas pedagógicas. Su trabajo resalta cómo la música puede enriquecer el aprendizaje, fomentando la creatividad y la motivación tanto en docentes como en estudiantes. Blanco García es relevante porque sitúa la música como un puente entre la enseñanza tradicional y las necesidades del siglo XXI, abordando temas como la inclusión y la interdisciplinariedad.

Isaac Mauricio Burgos Celedón (2021) es el autor del trabajo titulado "Propuesta didáctica musical para el preescolar desde la pedagogía Waldorf y la educación ambiental", presentado en 2021 como trabajo de grado en la Universidad Pedagógica Nacional. Resalta el juego como una herramienta central en la pedagogía musical, ofreciendo a los niños un espacio para experimentar, generar ideas y construir aprendizajes significativos. En contextos educativos rurales, donde los recursos son limitados, el juego musical se convierte en una

estrategia accesible y poderosa para desarrollar la creatividad, fomentando la participación activa de los estudiantes y permitiéndoles explorar nuevas formas de expresión. Este enfoque resalta la importancia de actividades que, como la exploración sonora y la improvisación, abren un abanico de posibilidades creativas. Este pensamiento se alinea con el concepto de "creatividad pequeña" de Craft (2005), que valora los actos cotidianos de creatividad, accesibles para todos, y que no requieren de habilidades excepcionales o de contextos privilegiados, sino que emergen de la interacción cotidiana con el entorno y las personas.

2.2 Métodos de educación musical

En la construcción de un enfoque educativo musical que fomente la creatividad, es importante integrar tanto los métodos específicos de educación musical como los aportes teóricos sobre la creatividad y el desarrollo del pensamiento creativo. Autores como Hemsy de Gainza y Ana Lucía Frega han desarrollado métodos musicales concretos que buscan potenciar habilidades cognitivas, emocionales y motrices a través de la música. Por otro lado, investigadores como Paul Torrance y Mihaly Csikszentmihalyi, aunque no se centran directamente en la música, ofrecen marcos teóricos sobre la creatividad y el estado de flujo que resultan útiles para comprender y potenciar el proceso creativo en contextos educativos, incluyendo la educación musical. Asimismo, Edward De Bono aporta técnicas prácticas de pensamiento lateral que pueden aplicarse en el diseño de actividades musicales creativas.

De esta manera, este apartado abordará los métodos específicos de educación musical y posteriormente se integrarán las perspectivas de la creatividad para enriquecer la comprensión y aplicación de la música como herramienta creativa. Los autores mencionados anteriormente, como Hemsy de Gainza, Frega, Torrance y Csikszentmihalyi, abordan dimensiones fundamentales de la música como herramienta pedagógica, desde perspectivas que integran la creatividad, la improvisación, la reflexión y la exploración sonora del entorno. Para entender las estrategias específicas que enriquecen la práctica pedagógica, es necesario analizar los métodos de educación musical que promueven estas ideas. En este sentido, se explorarán los métodos de Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems y Murray Schafer.

Jaques-Dalcroze, por ejemplo, integra el movimiento corporal con la música, enfatizando la importancia de la improvisación y la exploración sonora como herramientas para el desarrollo creativo y expresivo de los estudiantes. Willems, por su parte, destaca el

desarrollo auditivo y rítmico como base para la comprensión musical, proponiendo un enfoque sistemático que promueve la creatividad a través de la escucha activa y la interpretación. Finalmente, Murray Schafer se enfoca en la exploración del sonido en el entorno, alentando a los estudiantes a descubrir la música en los sonidos cotidianos y desarrollar una conciencia profunda de su entorno acústico.

Estos métodos comparten un enfoque común en la creatividad y la exploración, pero cada uno aporta elementos específicos que enriquecen el proceso educativo y fomentan el pensamiento creativo en el aula.

2.2.1 Método Dalcroze

El método de Émile Jaques-Dalcroze, conocido como euritmia, es un enfoque pedagógico que integra el movimiento corporal con la música a través de los elementos clave de tiempo, espacio y energía. Su objetivo es desarrollar la sensibilidad musical y la comprensión rítmica mediante la experiencia directa (Bachmann, 1998). Dalcroze propuso que el cuerpo no solo es un instrumento de expresión, sino también de percepción musical, destacando que, a través del movimiento, los estudiantes pueden internalizar aspectos musicales fundamentales como el ritmo, la melodía y la armonía. De esta manera, el aprendizaje musical se convierte en un proceso activo y vivencial, donde la mente, el cuerpo y el sonido se combinan de forma orgánica, promoviendo una comprensión profunda y práctica de la música.

Uno de los principios fundamentales de este método es la conexión entre el movimiento corporal y la percepción musical. Mediante ejercicios rítmicos y de improvisación corporal, los niños experimentan y entienden conceptos musicales como el ritmo, la melodía y la armonía. Dalcroze consideraba que el ritmo no era solo un aspecto abstracto de la música, sino algo que debía sentirse y vivirse a través del cuerpo (Dalcroze, citado en Bachmann, 1998). Los ejercicios de rítmica incluyen movimientos como saltos, pasos, giros y gestos que responden directamente a los patrones rítmicos de la música.

Este método resulta particularmente interesante para aplicarse en el nivel preescolar, ya que los niños en esta etapa están en pleno proceso de desarrollo motor y cognitivo. El uso del movimiento permite que los niños interioricen conceptos musicales de manera natural y

orgánica, favoreciendo tanto la comprensión rítmica como la coordinación motora. A través de esta integración de cuerpo y música, se potencia la atención a detalles musicales importantes, como el ritmo y la duración de los sonidos (Frega, 2006). Además, los ejercicios de improvisación musical, inherentes al método, favorecen el desarrollo de la creatividad y la expresión personal, proporcionando a los niños un espacio para explorar la música de forma espontánea y sin restricciones. Esto, a su vez, facilita una conexión emocional más profunda con el proceso de aprendizaje, fomentando una experiencia musical enriquecedora que apoya su desarrollo integral.

La metodología de Dalcroze se adapta a diferentes contextos y niveles de enseñanza, haciendo que incluso aquellos docentes sin formación musical especializada puedan aplicar con eficacia estos principios en el aula, logrando una integración de la música con las demás áreas del desarrollo infantil.

2.2.2 Método Willems

Edgar Willems desarrollo una propuesta que se enfoca en la importancia de la percepción auditiva y la exploración sonora como la base del desarrollo musical. Según Frega (2006), Willems fue pionero en integrar la audición activa y la experimentación sonora en la enseñanza musical. Su enfoque se basa en la idea de que la educación musical debe comenzar con la escucha y la exploración de sonidos, para luego pasar progresivamente a conceptos musicales más complejos. Esta estructura gradual permite a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda y natural de la música.

Willems dividió el proceso de aprendizaje musical en diferentes etapas, comenzando con la percepción auditiva primaria. Esta fase inicial involucra la escucha consciente de sonidos naturales y musicales, lo que permite a los niños identificar, clasificar y discriminar entre diferentes tonos, timbres y duraciones (Willems, citado en Frega, 2006). A medida que los estudiantes avanzan, la metodología introduce ejercicios que fomentan la creación de patrones sonoros simples, el reconocimiento de escalas y la construcción de melodías a través de la improvisación.

Willems es accesible incluso para aquellos docentes sin formación musical especializada, ya que proporciona herramientas prácticas y concretas para que puedan guiar

a los estudiantes en la exploración de la música (Hemsey de Gainza, 2002a). A través de juegos, canciones y actividades de escucha, los niños desarrollan habilidades auditivas esenciales que no solo mejoran su capacidad para tocar un instrumento o cantar, sino que también enriquecen su percepción del mundo sonoro que los rodea.

Un aspecto clave de este método es su énfasis en la imaginación y el juego. Willems sostenía que la música debía ser enseñada en un contexto lúdico, lo que facilita que los niños se sientan libres para experimentar y crear. Este enfoque fomenta la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico, ya que, a través del juego musical, los niños tienen la oportunidad de explorar nuevos sonidos, formas musicales y expresar sus emociones de manera única.

En el preescolar, el método Willems, se adapta perfectamente, ya que alienta a los niños a aprender a través de la experiencia directa con el sonido, de manera orgánica y sin presiones formales. Este tipo de enseñanza favorece un aprendizaje integral que abarca no solo el desarrollo musical, sino también la estimulación cognitiva, emocional y social de los estudiantes.

2.2.3 Método Schafer

El método de R. Murray Schafer, conocido por su enfoque en los paisajes sonoros, se centra en la riqueza del sonido y promueve una exploración profunda del entorno acústico como herramienta pedagógica para despertar la creatividad y la conciencia sonora en los niños. Según Schafer (2013), su enfoque busca que los estudiantes establezcan una relación consciente con los sonidos que los rodean, estimulando tanto su imaginación como sus habilidades auditivas. La clave de este método radica en la idea de que la música no solo se crea a partir de instrumentos convencionales, sino también de los sonidos naturales y urbanos que conforman el paisaje sonoro cotidiano, permitiendo a los niños percibir la música en su entorno y reconociendo la diversidad de fuentes sonoras presentes en su vida diaria.

Schafer introdujo el concepto de "paisaje sonoro" para describir la totalidad de los sonidos presentes en nuestro entorno, desde los sonidos de la naturaleza hasta los generados por la actividad humana. La enseñanza, bajo este enfoque, se basa en escuchar activamente el entorno y reflexionar sobre el impacto de esos sonidos en nuestras emociones y percepciones. Este tipo de conciencia acústica no solo promueve una apreciación más

profunda de los sonidos que nos rodean, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades auditivas complejas como la discriminación, la localización y la categorización de sonidos (Schafer, 2013).

El proceso educativo propuesto por Schafer se estructura en actividades prácticas que incluyen:

Escucha dirigida: A través de ejercicios de escucha activa, los niños son guiados para identificar y diferenciar sonidos de su entorno, lo cual puede incluir sonidos naturales (como el canto de los pájaros o el viento) y sonidos urbanos (como el tráfico o los ecos de la ciudad). Esta actividad fortalece la atención auditiva y fomenta la capacidad de reflexionar sobre cómo los sonidos interactúan en el espacio.

Recreación de sonidos del entorno: Los niños son invitados a recrear los sonidos que han identificado en su entorno, ya sea a través de su voz, movimientos o instrumentos no convencionales. Esta recreación fomenta la creatividad, permitiendo que los estudiantes se apropien de los sonidos que exploran y los transformen en composiciones sonoras.

Creación de composiciones sonoras: Este ejercicio permite a los niños combinar los sonidos del entorno para crear nuevas piezas musicales o paisajes sonoros. Al hacerlo, los estudiantes no solo desarrollan habilidades compositivas, sino que también aprenden a valorar los sonidos cotidianos como fuentes legítimas de creatividad y expresión.

El enfoque de Schafer es particularmente adecuado para contextos donde los recursos musicales tradicionales pueden ser limitados, como en áreas rurales o en aulas con pocos instrumentos. Al utilizar los sonidos del entorno como materia prima, los estudiantes son capaces de crear música sin depender de recursos materiales costosos, lo que facilita la inclusión y accesibilidad de la educación musical (Frega, 2008; Hemsy de Gainza, 2002b).

Este aspecto también hace que el método sea muy relevante en comunidades con poca infraestructura educativa, ya que enfatiza la riqueza sonora del espacio inmediato.

Además, el desarrollo de una conciencia acústica permite que se interpreten y transformen su realidad sonora en experiencias creativas. Este proceso no solo contribuye al desarrollo musical de los estudiantes, sino que también les proporciona herramientas para una mayor apreciación de su entorno natural y social, promoviendo una educación integral que va más

allá de la música como disciplina, involucrando también la percepción ambiental y la imaginación. La propuesta de Schafer propone una pedagogía del sonido que fomenta la exploración, la escucha activa, la creatividad y la conciencia crítica sobre el impacto del entorno sonoro en nuestra vida cotidiana.

Esta visión integral de la educación musical, que conecta la música con el entorno y la creatividad. En este sentido, los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer ofrecen marcos estructurados y vivenciales que desarrollan habilidades técnicas y promueven la autoexpresión.

Estos enfoques, aunque distintos en sus metodologías, comparten la idea de que la música debe ser una experiencia dinámica y activa, adaptándose perfectamente al contexto preescolar y proporcionando herramientas prácticas para potenciar el desarrollo integral.

Método Dalcroze: Centrado en la euritmia, combina el movimiento corporal con la música para desarrollar habilidades rítmicas, expresivas y de coordinación. Este método fomenta la creatividad al permitir que los estudiantes respondan de manera espontánea a estímulos musicales.

Método Willems: Prioriza la educación musical desde edades tempranas, utilizando juegos y exploración sonora para desarrollar habilidades auditivas y emocionales.

Método Schafer: Enfatiza la escucha activa y la improvisación como pilares para explorar el entorno sonoro, promoviendo la conexión entre la música y el contexto ambiental del estudiante.

Con base en estas perspectivas y en las necesidades detectadas en el contexto educativo de preescolar Adolfo Ferreire, los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer se seleccionaron como guías para el diseño del taller piloto. Estas metodologías proporcionaron una estructura para las actividades creativas y musicales, permitiendo que las docentes y los estudiantes experimentaran la música desde una perspectiva activa y transformadora.

2.3 La formación docente en contextos rurales preescolar

La formación docente en contextos rurales presenta desafíos específicos que requieren estrategias pedagógicas que sean específicas al entorno y adaptadas a las realidades

de las comunidades. La educación preescolar en estas zonas se enfrenta a la escasez de recursos materiales, la falta de formación especializada en áreas como la música y el arte, y la necesidad de fortalecer la creatividad en la enseñanza (Figueroa & Torres, 2017). Frega (2007a) sostiene que la enseñanza musical en estos espacios no solo debe concebirse como una disciplina adicional en el currículo, sino como una herramienta transversal que favorece el desarrollo integral de los niños. En este sentido, la música no solo fortalece habilidades cognitivas y motrices, sino que también promueve la creatividad, la comunicación y la identidad cultural, aspectos fundamentales en la educación rural. Sin embargo, para que los docentes puedan aprovechar el potencial educativo de la música, es necesario ofrecerles formación específica que les proporcione estrategias prácticas y flexibles para su implementación en el aula.

Hemsey de Gainza (2002a) enfatiza que la educación musical en la escuela elemental debe centrarse en la exploración y la improvisación, permitiendo a los docentes y estudiantes descubrir el sonido como un recurso expresivo accesible a todos. En contextos rurales, donde los docentes a menudo deben recurrir a materiales no convencionales para la enseñanza musical. A través de dinámicas de exploración sonora y el uso del cuerpo como instrumento rítmico, es posible ofrecer experiencias musicales sin depender exclusivamente de instrumentos formales.

La flexibilidad es un elemento esencial en la formación docente para contextos rurales. Frega (2009a) plantea que la educación artística, incluida la música, debe orientarse hacia la construcción de experiencias significativas y no solo hacia la enseñanza de técnicas específicas. En este sentido, los docentes deben ser capacitados para diseñar actividades adaptadas a su realidad, utilizando los recursos disponibles en su entorno y fomentando la participación activa de los estudiantes en la exploración, proposición de experiencias y descubrimientos.

Uno de los mayores desafíos en la formación docente es la falta de capacitación en áreas como la educación artística y musical. Hemsey de Gainza (1964) subrayó la importancia de iniciar a los docentes en la exploración de la música desde un enfoque vivencial, permitiéndoles experimentar con el sonido, el ritmo y la melodía antes de trasladar estos conocimientos a sus alumnos. La formación debe incluir estrategias para trabajar la

percepción auditiva, la improvisación y la composición sencilla, de manera que los docentes adquieran confianza en su capacidad para integrar la música en sus prácticas pedagógicas.

Además, Frega (2008) plantea que la creatividad en la educación musical no debe considerarse un saber exclusivo de los especialistas, sino una competencia que puede desarrollarse a través de la experimentación y la reflexión pedagógica. Esto significa que la formación docente debe incluir espacios para la exploración y el análisis crítico de las propias prácticas, fomentando una actitud de investigación y mejora continua.

En este sentido, la formación docente en contextos rurales no debe centrarse únicamente en la enseñanza de técnicas musicales, sino en el desarrollo de una pedagogía musical reflexiva y adaptable, que permita a los docentes generar estrategias ajustadas a las necesidades de sus comunidades.

Desde la perspectiva de Dewey (1960a, 1960b), la educación debe centrarse en la experiencia y la interacción con el entorno. En este sentido, la educación musical en contextos rurales puede convertirse en un vehículo para el aprendizaje significativo, permitiendo a los docentes a explorar su realidad a través del sonido, el ritmo y el movimiento. A pesar de las dificultades, la enseñanza preescolar en zonas rurales también representa una oportunidad para el desarrollo de metodologías creativas que aprovechen los recursos disponibles y promuevan la participación activa de los docentes y estos a su vez transmitan estas exigencias a los estudiantes.

Una de las estrategias clave es la integración de la música como un eje central del aprendizaje. Según Díaz, Morales Bopp y Díaz Gamba (2014), la música facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y motrices en la primera infancia. Además, el uso de canciones, ritmos y juegos musicales en el aula ayuda a compensar la falta de materiales tradicionales, convirtiéndose en una herramienta pedagógica accesible y efectiva.

Frega (2007a) argumenta que la enseñanza musical no debe verse como un complemento en la educación infantil, sino como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los niños. Elliott y Silverman (2015) refuerzan esta idea al señalar que la educación musical no solo enseña habilidades técnicas, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la colaboración, elementos esenciales en la educación preescolar. En

el contexto rural, donde los docentes a menudo trabajan en aislamiento y con recursos limitados, la música puede convertirse en un punto de encuentro y una herramienta para fortalecer la comunidad educativa.

A pesar de su importancia, la capacitación musical en la formación inicial de docentes sigue siendo insuficiente. Muchos docentes generalistas en comunidades rurales expresan inseguridad al momento de integrar la música en sus aulas debido a la falta de formación específica. Como resultado, recurren a estrategias básicas, como la repetición de canciones sin un enfoque estructurado, perdiendo la oportunidad de utilizar la música como un recurso educativo más profundo (Frega, 2000b).

Para enfrentar este reto, es fundamental diseñar programas de formación continua que proporcionen herramientas prácticas a los docentes. Esto incluye capacitaciones periódicas donde se trabajen metodologías como la improvisación musical (Hemsey de Gainza, 2002a), la exploración del paisaje sonoro (Schafer, 2013) y la integración del ritmo y el movimiento en el aprendizaje (Dalcroze, citado en Bachmann, 1998).

2.3.1 Estrategias para fomentar la creatividad docente

La creatividad es una competencia esencial en la docencia, especialmente en contextos donde los recursos son limitados y se requiere innovación constante para garantizar experiencias de aprendizaje significativas. Esquivias Serrano (2004) sostiene que la creatividad docente no solo implica generar nuevas ideas, sino también la capacidad de transformar los desafíos en oportunidades pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la creatividad en la enseñanza preescolar no se limita a la producción artística, sino que se manifiesta en la capacidad de diseñar estrategias flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Dabdoub Alvarado (2008) enfatiza que el docente creativo es aquel que estimula el pensamiento divergente en los niños, promoviendo actividades que les permitan experimentar, descubrir y construir conocimiento a partir de su entorno.

Frega (2006) destaca que la pedagogía del arte y la música debe orientarse hacia la experimentación y la exploración, permitiendo que los docentes descubran nuevas formas de enseñanza a partir de sus propios procesos creativos. En este sentido, la integración de

metodologías activas en la formación docente no solo beneficia a los niños, sino que también transforma la manera en que los educadores perciben su rol en el aula.

Es decir que para esta investigación se toma la creatividad de las docentes generalistas en contextos rurales no solo es deseable, sino necesaria para garantizar una educación de calidad. La música, al ser una disciplina flexible y accesible, representa un recurso para estimular el pensamiento creativo en los docentes y ofrecer experiencias de aprendizaje enriquecedoras a los niños. Sin embargo, para lograrlo, es fundamental fortalecer la seguridad en las docentes y ofrecer elementos de educación musical que les permita brindarles oportunidades para el desarrollo profesional continuo, asegurando que los maestros cuenten con herramientas necesarias para integrar la música en su práctica pedagógica de manera efectiva y significativa.

CAPÍTULO 3: Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

La metodología de este estudio se construyó desde una perspectiva cualitativa basada en la investigación-acción participativa (IAP), un enfoque que prioriza la colaboración y el aprendizaje colectivo para transformar las prácticas pedagógicas. Desde el inicio, se buscó involucrar activamente a las docentes generalistas en un proceso reflexivo y creativo que las empoderara como agentes de cambio en su entorno educativo.

3.1.1 Diseño cualitativo y enfoque de investigación acción

El diseño de este estudio se fundamentó en el paradigma cualitativo, el cual, según Creswell (2013; 2018), permite comprender fenómenos educativos desde su complejidad y en su contexto natural, priorizando la interacción entre los participantes y la generación de significado. A través de este enfoque, se exploró cómo las docentes perciben la música como una herramienta educativa y de qué manera integran esta práctica para en sus alumnos.

Este paradigma se alinea con la Investigación Acción Participativa (IAP), un enfoque metodológico que no solo busca analizar una realidad, sino también transformarla a partir de la acción-reflexión. Como señalan Herr y Anderson (2015), la IAP implica un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación, donde los participantes no son solo sujetos de estudio, sino

también agentes activos en la creación de soluciones para su propio contexto educativo. Esta característica fue clave en el presente estudio, ya que permitió que las docentes no solo recibieran formación musical, sino que también propusieran y experimentaran estrategias didácticas dentro de su práctica cotidiana.

El diseño cualitativo se justificó con base en las siguientes premisas; la educación musical en entornos rurales enfrenta retos específicos, como la falta de formación especializada y de recursos. En este sentido, la metodología cualitativa permitió captar la complejidad del ambiente escolar, las percepciones de las docentes y las condiciones en las que se implementaron las estrategias musicales (Creswell & Poth, 2018).

Dado que este estudio abordó la creatividad y la imaginación en la enseñanza preescolar, la metodología debía permitir adaptaciones en tiempo real, facilitando una retroalimentación constante entre investigadora y participantes. Esto es coherente con lo señalado por Díaz-Muñoz (2020), quien destaca que la investigación cualitativa debe ser flexible y abierta a la transformación del objeto de estudio.

La IAP no solo se centra en la comprensión de un fenómeno, sino que busca generar cambios concretos en la práctica educativa (Colmenares & Piñero, 2008). En este caso, se diseñó un taller piloto en el que las docentes experimentaron con estrategias musicales basadas en métodos de Dalcroze, Willems y Schafer, promoviendo una apropiación progresiva de herramientas creativas para la enseñanza.

Desde una perspectiva metodológica, la IAP se basa en la idea de que el conocimiento se construye a través de la acción reflexiva, y no únicamente desde la observación externa (Fraser & Galinsky, 2010). Este enfoque resultó esencial en el presente estudio, pues permitió, generar un proceso de formación basado en la experimentación: Las docentes no recibieron solo conocimientos teóricos sobre educación musical, sino que participaron activamente en actividades diseñadas para explorar la música desde la creatividad y la improvisación.

Promover estrategias pedagógicas, más que aplicar metodologías de manera rígida, el estudio permitió a las docentes adaptar las herramientas musicales a sus propias necesidades y las de sus alumnos, validando la propuesta de Craft (2005) sobre la creatividad como un

fenómeno cotidiano que surge en la práctica docente. Así como evaluar y ajustar la intervención de manera dinámica, es decir se diseñó un taller piloto en tres fases: exploración inicial, intervención educativa y evaluación de impacto. En cada etapa, se recopilaron datos cualitativos a través de observaciones, entrevistas y productos pedagógicos, lo que permitió analizar cómo las estrategias fueron evolucionando y adaptándose a la realidad del aula.

La metodología adoptada en este estudio se respalda en enfoques previos en el campo de la investigación educativa. Creswell (2013) sostiene que la investigación cualitativa es particularmente útil en contextos donde el conocimiento se genera a partir de la interacción con los sujetos de estudio, lo que la hace ideal para analizar la práctica docente y sus transformaciones en tiempo real.

Asimismo, Dewey (1960a; 1960b) plantea que la educación debe basarse en la experiencia y la interacción con el entorno, una premisa que fundamenta el uso de metodologías activas en la formación docente. En este estudio, la IAP permitió que las docentes descubrieran la música no como una imposición curricular, sino como una experiencia vivencial en la que su propio aprendizaje fue guiado por la exploración y la experimentación.

Por otro lado, el trabajo de Elliott y Silverman (2015) sobre la filosofía de la educación musical refuerza la idea de que la enseñanza de la música debe integrarse a la vida cotidiana de los docentes y alumnos, fomentando el desarrollo de habilidades creativas y expresivas. Este principio se reflejó en la estructura del taller piloto, donde las docentes no solo aprendieron técnicas musicales, sino que también exploraron formas de aplicarlas en el aula de manera personalizada y contextualizada.

El diseño de esta investigación permitió evidenciar que la IAP es una herramienta efectiva para la formación docente en educación musical, especialmente en comunidades rurales donde las limitaciones materiales y estructurales suelen ser mayores. Como lo señala Díaz-Muñoz (2020), este enfoque metodológico facilita la apropiación del conocimiento por parte de los docentes, promoviendo una enseñanza creativa, contextualizada y flexible.

En este estudio, las docentes participaron activamente como cocreadoras del proceso, colaborando en la identificación de sus necesidades, en el diseño y adaptación del taller piloto, y en la reflexión conjunta durante los ciclos de acción-reflexión. Esta participación activa les permitió aportar sus experiencias y conocimientos para ajustar las actividades musicales a su contexto específico, fortaleciendo así la pertinencia y efectividad del taller.

Asimismo, este estudio respalda lo propuesto por Fraser y Galinsky (2010) en términos de intervención educativa, al demostrar que la implementación de un taller piloto estructurado en ciclos de acción-reflexión puede generar cambios significativos en las prácticas pedagógicas. La combinación de observación, experimentación y evaluación permitió a las docentes desarrollar nuevas estrategias para integrar la música en su enseñanza, lo que se reflejó en un aumento de su confianza y en una mayor participación de los niños en actividades musicales.

Finalmente, la elección de un enfoque cualitativo basado en la IAP no solo permitió analizar la evolución de las docentes en su relación con la música, sino que también brindó un modelo replicable para futuras intervenciones en formación docente en zonas rurales. Se logró que las docentes fueran cocreadoras mediante su involucramiento activo en todas las fases del taller piloto.

Desde el inicio, participaron en la identificación de problemáticas y necesidades específicas relacionadas con la educación musical en su contexto, aportando sus experiencias y perspectivas. Durante el desarrollo del taller, colaboraron en la selección y adaptación de actividades musicales, sugiriendo modificaciones para ajustarlas a las condiciones materiales y culturales de su comunidad.

Además, en los ciclos de reflexión posteriores a cada sesión, compartieron sus observaciones y evaluaciones sobre la eficacia de las estrategias implementadas, lo que permitió realizar ajustes continuos y pertinentes. Este proceso participativo garantizó que las docentes no fueran meras receptoras de conocimiento, sino agentes activos que construyeron conjuntamente el aprendizaje, fortaleciendo así su compromiso, autonomía y creatividad en la integración de la música en sus prácticas pedagógicas.

De esta manera, este estudio contribuye al debate sobre la creatividad en la educación musical, reforzando la idea de que la música no debe ser vista como un conocimiento exclusivo de especialistas, sino como una herramienta accesible y poderosa para transformar la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar.

3.2 Contexto del estudio

El presente estudio se llevó a cabo en el Jardín de Niños Adolfo Ferreire, ubicado en la comunidad de San Ignacio, Huimilpan, Querétaro, un entorno rural caracterizado por recursos educativos limitados y un acceso restringido a capacitaciones especializadas para docentes. La elección de este preescolar responde a la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que permitan integrar la educación musical en contextos donde las barreras materiales y estructurales suelen limitar la enseñanza creativa.

3.2.1 Descripción del jardín de niños Adolfo Ferreire

Ubicado en la comunidad rural de San Ignacio, Huimilpan, Querétaro, el Jardín de Niños Adolfo Ferreire forma parte del sistema educativo público de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este preescolar, de turno matutino, comparte su ubicación con la escuela primaria de la comunidad y atiende a 50 alumnos divididos en tres niveles: primero, segundo y tercer grado.



Figura 1. Fachada principal del Jardín de Niños Adolfo Ferreire, mostrando su entrada y el entorno escolar.

A pesar de contar con poca infraestructura, como dos aulas (una para primer grado y otra compartida entre segundo y tercer grado), áreas verdes, sanitarios y una pequeña bodega para material de apoyo, la institución aprovecha sus espacios abiertos para **realizar actividades**. Estas áreas, como el patio trasero, se transforman en escenarios para actividades pedagógicas, incluyendo juegos y dinámicas de cantos y juegos.



Figura 4. Patio del Jardín de Niños Adolfo Ferreire utilizado para actividades al aire libre y juegos musicales.

Originalmente, se contempló trabajar en un preescolar privado; sin embargo, la decisión de implementar el estudio en el Jardín de Niños Adolfo Ferreire respondió al interés por contribuir al sistema educativo público en un contexto rural, un ámbito que enfrenta mayores desafíos. Además, esta elección brindó la oportunidad de explorar cómo se pueden adaptar estrategias pedagógicas, como las actividades musicales de manera que sean aplicables en un entorno de recursos limitados.

3.2.2. Características de las docentes participantes

La investigación incluyó a dos docentes generalistas, quienes, son las encargadas de atender los alumnos del preescolar:

Docente A: Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional de Michoacán, cuenta con 5 años de experiencia. Aunque carece de formación musical formal, ha demostrado interés en aprender herramientas pedagógicas que incorporen música en el aula.

Docente B: Con 6 años de experiencia y formación en la Escuela Normal del Estado de Querétaro, se enfoca en actividades basadas en ritmo, juego y relajación. Aunque enfrenta retos materiales, busca constantemente innovar.

Ambas docentes comparten la necesidad de recursos y formación especializada, pero compensan estas carencias, tratando de consultar videos de internet, o consejos de otras docentes de diferentes escuelas cercanas, mencionando que siempre tienen un profundo compromiso hacia sus estudiantes.

El Jardín de Niños Adolfo Ferreire sigue el Programa de Educación Preescolar 2017 (SEP), que busca el desarrollo integral de los niños mediante un enfoque holístico que abarca comunicación, razonamiento científico, ética, interacción con la naturaleza y relaciones humanas (SEP, 2017). Sin embargo, la implementación de este programa enfrenta desafíos importantes en el entorno rural:

En este punto es importante resaltar que ambas docentes expresaron durante las entrevistas que su formación en música es básica, lo que genera muchas dudas al implementar actividades artísticas como las sugeridas en el programa.

Según la SEP (2018), las escuelas rurales suelen tener acceso limitado a instrumentos musicales, material didáctico y apoyo logístico. Aunque el arte y la música son reconocidos como elementos importantes en la formación integral de los estudiantes, suelen ser relegados a un segundo plano frente a materias consideradas "básicas" como matemáticas y lenguaje. Esto deja a las escuelas rurales en desventaja para implementar programas artísticos sólidos.

Las docentes en preescolar rural a menudo recurren a materiales improvisados para suplir la falta de recursos, como tambores hechos con latas o maracas fabricadas con botellas de plástico. Estas estrategias están alineadas con lo establecido en el Manual de Aplicación del Programa de Educación Preescolar 2017 (SEP, 2018), que destaca la importancia de actividades lúdicas y participativas para un aprendizaje significativo. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023) enfatiza que las estrategias educativas deben adaptarse a los contextos específicos, como el de San Ignacio, donde las limitaciones estructurales son evidentes. Este preescolar está ubicado en una zona de difícil acceso, lo que complica tanto la llegada de materiales como la organización de actividades extracurriculares y capacitaciones docentes.

Una observación relevante es que las docentes deben contar con transporte propio para llegar al preescolar Adolfo Ferreire. Sin embargo, ante esta situación, las maestras han desarrollado un sistema de cooperación: quienes tienen automóvil recogen a sus colegas y las dejan en escuelas aledañas hasta llegar a su destino final.

A pesar de estos esfuerzos, la capacitación ofrecida a las docentes se centra principalmente en seguir el plan académico oficial, dejando de lado áreas como la formación artística. Esto limita sus herramientas pedagógicas para abordar la música y las artes en el aula. Además, las políticas de distribución de materiales educativos no siempre consideran las necesidades particulares de las escuelas rurales, perpetuando así las desigualdades entre estas y las escuelas urbanas.

3.3 Diseño del taller piloto

El taller piloto se diseñó como una intervención educativa dividida en tres fases interconectadas, con el propósito de explorar cómo las metodologías de Dalcroze, Willems y Schafer pueden fomentar la creatividad musical y mejorar las prácticas pedagógicas en contextos rurales. Este diseño permitió abordar las percepciones iniciales, las necesidades específicas y los avances de las docentes, generando un impacto significativo en la dinámica del aula. Es importante mencionar que también dentro del diseño del taller, se contempló la entrega de un ukulele a las docentes como una estrategia para facilitar su participación en las actividades musicales. Este instrumento fue proporcionado por la investigadora y se utilizó tanto en las sesiones presenciales como en las prácticas autónomas a través de tutoriales diseñados para este propósito.

Fase 1: Exploración inicial

En esta etapa, el objetivo principal fue identificar las percepciones, necesidades y barreras que enfrentaban las docentes para incorporar la música en sus aulas. Las herramientas empleadas incluyeron:

Observación directa

Durante las primeras sesiones, se documentó cómo las docentes abordaban la música en el aula, destacando tanto su disposición a integrar actividades creativas como las limitaciones materiales a las que se enfrentaban. Una anécdota clave fue la inseguridad

manifestada por una docente al intentar tocar el ukulele frente a sus alumnos. En una sesión reflexiva, compartió: "*Me da miedo equivocarme, porque siento que los niños lo notarían*". Este temor abrió un espacio de diálogo sobre la autenticidad en el aprendizaje, entendida como la posibilidad de mostrar a los estudiantes que el proceso educativo implica ensayo, error y exploración constante como plantea Greene (2001), cuando los docentes se muestran genuinos y abiertos a la posibilidad de equivocarse, no solo fortalecen el vínculo con sus estudiantes, sino que también fomentan un ambiente educativo donde la exploración y el error se convierten en oportunidades de crecimiento conjunto.

Reconocer que el error forma parte del aprendizaje favoreció una comprensión más humana y cercana del rol docente, permitiendo resignificar la práctica musical no como una exhibición perfecta, sino como un acto compartido de descubrimiento. Desde esta perspectiva, la docente dejó de verse a sí misma como una ejecutante experta para convertirse en una guía que aprende junto con sus alumnos, generando un ambiente emocionalmente seguro y propicio para la experimentación creativa.

Las entrevistas revelaron barreras emocionales y contextuales. Ya que, por ejemplo, una docente expresó: "*Nunca me sentí preparada para enseñar música; no era parte de mi formación*." Este hallazgo reforzó la necesidad de un enfoque gradual y accesible, alineado con las ideas de Willems sobre la importancia de empezar con elementos básicos (Frega, 2006).

Los grupos focales promovieron un intercambio enriquecedor entre las docentes. Una de ellas mencionó: "*Me sorprende que otras maestras también sienten que no saben cómo empezar*." Este momento fue transformador, ya que marcó el inicio de una comunidad de aprendizaje colaborativo.

Fase 2: Intervención educativa

La intervención se enfocó en sesiones prácticas diseñadas para promover la creatividad y la expresión musical, tomando como base metodologías de Dalcroze, Willems y Schafer.

Sesiones prácticas

Se trabajaron actividades como la improvisación rítmica y el uso del ukulele. Recuerdo la reacción de una docente al dominar su primera transición entre acordes: "*¡No puedo creer que lo hice! Ahora puedo mostrarles algo nuevo a mis alumnos.*" Este momento destacó la importancia de pequeños logros en la construcción de confianza.

Observaciones de campo

Durante las sesiones, se registraron momentos clave, como el entusiasmo de los alumnos al usar instrumentos creados por ellos mismos. Esto demostró cómo la música puede conectar a los estudiantes con su entorno sonoro, como propone Schafer (2013).

Cada sesión concluyó con un espacio de reflexión grupal. Una docente compartió: "*No sabía que mis alumnos podían expresarse tanto a través del sonido. Creo que ya puedo escucharlos mejor.*" Estas reflexiones reforzaron el impacto transformador de la música en el aula.

Fase 3: Evaluación y retroalimentación

En la última fase, se evaluó el impacto del taller y se reflexionó sobre las estrategias más efectivas. Se combinaron observaciones cualitativas y encuestas para analizar los avances.

En esta actividad, las docentes compartieron aprendizajes y desafíos. Una reflexión que resonó entre ellas fue un comentario al compartir sus experiencias: "*Este taller no solo me enseñó música, me enseñó a tener más confianza en lo que puedo ofrecer como maestra.*"

Fundamentos metodológicos del taller piloto

A lo largo de este proceso, la metodología cualitativa y la IAP no solo permitió documentar el impacto de las estrategias musicales, sino también permitir a las docentes superar barreras y transformar sus prácticas. Como lo sugiere Díaz-Muñoz (2020), este tipo de estudios piloto son esenciales para ajustar y perfeccionar intervenciones futuras, marcando un camino hacia una educación más creativa y significativa.

Finalmente, este proceso no solo enriqueció la investigación, sino que también fortaleció mi entendimiento de la realidad educativa en contextos rurales. Así la música puede

convertirse en una herramienta poderosa para transformar las prácticas pedagógicas, promoviendo la creatividad y la imaginación en el aula. Al posicionarme como participante activa y reflexiva, el estudio no solo generó conocimiento, sino que también representó una experiencia de aprendizaje significativa tanto para las docentes como para mí.

Para comenzar el desarrollo de este taller, era fundamental reflexionar sobre qué aspectos específicos de la música, creatividad y de la imaginación, podrían utilizarse y cómo integrar estos elementos en un contexto rural. Sin embargo, antes de definir el contenido, sabía que era esencial conocer y comprender la realidad de las docentes generalistas que participarían. Para ello, recurrí a las reflexiones de Figueroa y Torres (2017), quienes, en su artículo *Desafíos de la educación preescolar en comunidades rurales de México*, destacan que estas comunidades enfrentan una serie de desafíos críticos, como la falta de recursos educativos, la limitada formación docente y las condiciones socioeconómicas adversas. Estas problemáticas no solo afectan la calidad educativa, sino que también dificultan la implementación de metodologías innovadoras que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

A partir de estas reflexiones, me quedó claro que enseñar a las docentes de zonas rurales con bajos recursos requeriría un enfoque pedagógico adaptado a su contexto, centrado en sus habilidades y el fortalecimiento de saberes propios para superar los desafíos que enfrentan. Este taller piloto se diseñó considerando su realidad cotidiana, utilizando ejemplos, materiales y herramientas que fueran accesibles y relevantes para ellas. Así, me propuse fomentar actividades prácticas que no solo les permitieran aprender conceptos teóricos, sino también aplicarlos directamente en sus aulas, como el diseño de actividades lúdicas.

Comprensión de perspectivas de las docentes generalistas

Para avanzar en el diseño del taller, primero era necesario comprender las perspectivas, necesidades y experiencias de las docentes participantes. Decidí aplicar un cuestionario al concluir las observaciones de sus clases, con el propósito de explorar sus acercamientos previos a la música, su percepción sobre la creatividad y su interés en desarrollar nuevas herramientas pedagógicas. Este proceso no solo me permitió conocerlas

mejor, sino que también me llevó a reflexionar sobre la importancia de situar a las docentes en el centro del diseño del taller, adaptándolo a sus contextos y necesidades.

El cuestionario fue el siguiente:

1. *¿Cuál es su último grado académico?*
2. *¿De qué edades son tus alumnos?*
3. *¿Cuántos alumnos tienes en el salón de clase?*
4. *¿Cuántos años tiene como docente titular de grupo?*
5. *¿Cómo se siente al abordar un nuevo tema y cómo lo aplicas en clase?*
6. *¿Qué es para ti la creatividad?*
7. *¿Te consideras una maestra creativa? ¿Y por qué?*
8. *¿Qué elementos crees que te servirían para un mayor incremento de tu creatividad en la clase?*
9. *¿Cuenta con conocimientos musicales?*
10. *¿Te gustaría tomar un taller donde veamos elementos musicales para fomentar tus conocimientos y explorarlos para incentivar la creatividad en tu aula?*

Docente A

La primera docente compartió que es licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Normal del Estado de Querétaro, y cuenta con ocho años de experiencia en el nivel preescolar, trabajando con alumnos de 4 a 5 años. Mencionó que utiliza rimas, movimientos de manos y una grabadora para introducir nuevos temas, estrategias que aprendió en su formación inicial. Sin embargo, al hablar sobre creatividad, expresó que la define como la capacidad de permitir que los niños exploren los materiales de maneras diversas, buscando resultados acordes a su etapa de desarrollo.

Cuando se le preguntó si se considera una maestra creativa, respondió afirmativamente, destacando su habilidad para optimizar los recursos disponibles y resolver problemas derivados de la falta de materiales, especialmente cuando las familias no pueden contribuir. Además, señaló que le gustaría aprender a tocar un instrumento musical, pues considera que diferenciaría las actividades musicales de otras áreas como la educación física. Aunque cuenta con conocimientos básicos en música, adquiridos durante su formación, siente que le falta profundizar en el tema. Su entusiasmo por participar en un taller musical

quedó claro, ya que lo percibe como una oportunidad invaluable para enriquecer sus prácticas y ofrecer experiencias significativas a sus alumnos.

Docente B

La segunda docente, licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional de Michoacán, complementó su formación con un curso sobre *La escucha interactiva*. Tiene siete años de experiencia docente y trabaja con niños de 5 a 6 años. Su acercamiento a nuevos temas en el aula suele implicar el uso de internet como fuente de ideas y ejercicios. Para ella, la creatividad en el contexto educativo representa la capacidad de los alumnos para pensar de manera diferente y resolver problemas.

Al considerarse una maestra creativa, destacó su habilidad para personalizar las experiencias de aprendizaje, adaptándolas a las necesidades individuales de sus alumnos. Entre los elementos que cree necesarios para incrementar su creatividad en clase, mencionó la importancia de participar en programas de desarrollo profesional que incluyan actividades innovadoras para el aula. Aunque sus conocimientos musicales son limitados, utiliza técnicas y materiales adquiridos en el curso de *La escucha interactiva*. Su interés por un taller de elementos musicales es evidente, ya que lo considera una herramienta esencial para enriquecer su práctica pedagógica y fomentar la creatividad de sus alumnos. Además, reconoce el papel fundamental de la música en el desarrollo integral de los niños.

Estos cuestionarios me llevaron a confirmar la necesidad de un taller que no solo les brindara herramientas musicales prácticas, sino que también respondiera a su contexto educativo y fortaleciera su confianza en el uso de la música como recurso pedagógico. Las experiencias y reflexiones compartidas por las docentes destacaron la importancia de situar la creatividad en el centro de la enseñanza, no solo como un objetivo para los niños, sino también como una cualidad esencial para su práctica profesional.

Para comprender mejor las percepciones y conocimientos de las docentes generalistas del preescolar Adolfo Ferreire sobre música y creatividad, realicé un diagnóstico inicial que me permitió ajustar el diseño del taller piloto a sus necesidades y contextos específicos.

El diagnóstico reveló varias necesidades clave entre las docentes, tales como:

- **Falta de formación específica en música:** La mayoría de las docentes carecían de una formación formal en música, lo que limitaba su confianza y capacidad para implementar actividades musicales en el aula. Aunque algunas conocían nociones básicas, no se sentían suficientemente preparadas para abordar una clase de música.
- **Recursos limitados:** En un contexto rural, los recursos materiales y educativos eran escasos, lo que dificultaba la implementación de actividades musicales que involucraran instrumentos. Esto demandaba una adaptación a recursos locales y accesibles para fomentar la creatividad sin depender de grandes inversiones.
- **Necesidad de estrategias prácticas y accesibles:** Las docentes solicitaban metodologías que fueran fáciles de integrar en su día a día, sin requerir conocimientos avanzados ni preparación extensa. Querían herramientas claras y prácticas que les permitieran incluir la música en sus rutinas sin sobrecargar su carga laboral.
- **Contextualización del taller:** El taller fue diseñado para ser inclusivo y accesible, teniendo en cuenta las limitaciones y particularidades del contexto rural. Se centró en:

Métodos de educación musical que no dependieran exclusivamente de instrumentos convencionales, como el método de Dalcroze y Schafer, que promueven el uso del cuerpo y la exploración del entorno sonoro. Estas metodologías se adaptaron para que pudieran aplicarse con recursos limitados y sin necesidad de formación avanzada en música.

Dado que los recursos eran limitados, se propuso que las docentes aprovecharan el entorno sonoro de su comunidad, como sonidos naturales y urbanos, para realizar actividades musicales. Esto no solo fomentó la creatividad, sino que también fortaleció el vínculo entre los niños y su contexto inmediato.

Se diseñaron actividades que permitieran a las docentes y a los niños explorar la música de manera libre, sin presiones, enfocándose en la expresión personal y la improvisación. Esto les ofreció a las docentes una forma de integrar la música en su aula que fuera divertida y educativa sin generar ansiedad por no cumplir con un alto nivel de habilidad técnica.

De esta manera, el taller fue contextualizado de forma que respondiera directamente a las necesidades de formación de las docentes y a las características específicas del entorno educativo rural, facilitando su implementación práctica y efectiva.

Este paso era crucial, ya que la música y la creatividad, pilares de mi propuesta, requerían una integración cuidadosa de la imaginación y métodos de educación musical adaptados al entorno rural.

Es por esto que, al planificar el taller piloto, consideré también las ideas de Frega y Vaughan (1980), quienes sugieren que la creatividad musical no se limita a la composición de obras originales, sino que incluye la reinterpretación, la experimentación sonora y la improvisación.

Con base en estas reflexiones teóricas, se pensó el taller para que las actividades ofrecieran un equilibrio entre desafío y habilidad. Estas actividades musicales fueron estructuradas para que las docentes, con diferentes niveles de experiencia y habilidad, pudieran participar activamente. Esto implicó ofrecer actividades musicales sencillas, pero con la posibilidad de ir agregando complejidad progresivamente, lo que permitía a las participantes sentirse desafiados sin sentirse abrumados. Por ejemplo, al principio se les permitió explorar sonidos con el cuerpo haciendo percusión corporal, así como identificar las alturas tonales y los timbres más adelante se introdujeron conceptos complejos, cómo las figuras rítmicas y compases de tiempo, y variaciones del mismo, creando una curva de aprendizaje constante como lo sugiere Csikszentmihalyi (1998).

Las docentes podrían experimentar el estado de flujo al explorar elementos musicales básicos y complejos según su nivel. Pues para que una exploración conduzca a un estado de flujo, es necesario que se generen ciertas condiciones específicas que, según Csikszentmihalyi (1998), favorecen este tipo de experiencia óptima. En primer lugar, debe existir un equilibrio entre el grado de desafío que presenta la actividad y las habilidades del sujeto, de modo que la tarea resulte estimulante sin generar ansiedad ni aburrimiento. Asimismo, es fundamental que la persona cuente con objetivos claros y reciba retroalimentación inmediata, lo cual le permite ajustar sus acciones de manera continua. Otro elemento indispensable es la posibilidad de mantener una concentración profunda, libre de distracciones, que facilite la inmersión en la tarea. Este nivel de involucramiento suele ir

acompañado de una pérdida de la autoconciencia, una alteración en la percepción del tiempo y una sensación de control sobre la situación. Finalmente, la actividad debe ser intrínsecamente gratificante, es decir, valiosa por sí misma más allá de cualquier recompensa externa. Cuando estas condiciones se cumplen, la exploración no solo promueve el aprendizaje y la creatividad, sino que también favorece el bienestar y la motivación del participante. Además, incorporar estrategias de pensamiento lateral de De Bono (2018), como los *Seis sombreros para pensar*, para fomentar un análisis integral de los problemas educativos y la generación de ideas creativas en el aula. Cada *sombrero* representaba un enfoque diferente para abordar un problema: el sombrero blanco (hechos y datos), el sombrero rojo (sentimientos e intuiciones), el sombrero negro (pensamiento crítico), el sombrero amarillo (pensamiento positivo), el sombrero verde (creatividad), y el sombrero azul (control y organización del pensamiento).

Esto se implementó en actividades de análisis de situaciones pedagógicas, como la adaptación de la música en el aula, o la solución de problemas educativos relacionados con el entorno rural.

Durante el taller, se propuso a las docentes una actividad basada en la canción infantil *Martinillo*. Se les pidió que mantuvieran el ritmo y la melodía original, pero modificaran la letra para incluir los nombres de los alimentos que preparan las mamás en casa.

Paso 1: Presentación de la canción original

Se cantó la versión tradicional de *Martinillo* para recordar la estructura rítmica y melódica.

Paso 2: Adaptación creativa

Cada docente eligió diferentes comidas que suelen prepararse en su comunidad y las incorporó a la canción.

Docente A:

Tortillitas, tortillitas,

Calentitas ya están, ya están,

Con frijoles, con frijoles,

Para desayunar.

Docente B:

Sopa rica, sopa rica,

Con caldito y arroz,

Con verduritas, con verduritas,

Me la como yo.

Paso 3: Interpretación y ajuste

Las docentes cantaron sus versiones, recibiendo retroalimentación sobre la claridad de la letra, el ajuste al ritmo y se llevó a cabo un dialogo de cómo se implementaría a la participación de los niños. Se sugirieron cambios para mejorar la fluidez y como podría esto mantener el interés de los pequeños, como incluir movimientos o sonidos corporales para reforzar las palabras clave.

Durante las actividades, se les ofreció retroalimentación oportuna que les ayudaba a ajustar sus habilidades y abordar los desafíos de manera gradual. Esto mantuvo el nivel de desafío lo suficientemente alto como para mantener el interés y la concentración de las docentes sin que sintieran que la actividad era demasiado difícil.

Si bien el estado de flujo, como lo describe Csikszentmihalyi (1998), no es una consecuencia automática de realizar una actividad desafiante o creativa, sino una experiencia subjetiva que depende de una interacción compleja entre la persona, la tarea y el contexto. Las condiciones que el autor propone —como el equilibrio entre desafío y habilidad, la claridad de objetivos, la retroalimentación inmediata, la concentración profunda, y la motivación intrínseca— no garantizan el flujo, pero son predictores consistentes de su aparición. Es decir, cuando estas condiciones están presentes, las personas tienen más posibilidades de entrar en flujo, aunque este no ocurra en todos los casos.

Esto se debe a que el flujo implica no solo una disposición externa (como la estructura de la actividad), sino también una disposición interna, como el interés personal, el estado

emocional, la percepción de competencia y la capacidad de sostener la atención. Por ejemplo, una misma actividad musical puede inducir flujo en una persona y no en otra, dependiendo de cómo cada una interprete el desafío y de su vínculo afectivo con la tarea. Además, el flujo no puede forzarse ni planearse de manera mecánica; se trata de un fenómeno emergente que requiere libertad, implicación emocional y conexión significativa con la experiencia.

Por tanto, si bien no hay garantía de alcanzar el estado de flujo solo por cumplir con ciertas condiciones, diseñar experiencias que las contemplen aumenta la probabilidad de que emerja. En contextos educativos, esto implica crear ambientes que favorezcan el compromiso activo, el juego, la exploración autónoma y el reconocimiento del valor subjetivo de la actividad.

El taller piloto propone actividades como las que mencionan Dabdoub Alvarado (2008) y Camon (2008), quienes enfatizan el juego como un medio poderoso para estimular la creatividad. Se diseñaron dinámicas grupales de exploración sonora, improvisación y creación de canciones utilizando instrumentos que se encontraban en el aula siguiendo la propuesta de Alcázar (2008) sobre la música como herramienta esencial para el desarrollo creativo. Las docentes realizaron actividades como la exploración sonora con objetos cotidianos (objetos de papelería, engrapadora, tijeras, plumones, estuche de colores y cuadernos) para identificar y clasificar sonidos, fomentando la creatividad y la conciencia sonora.

También participaron en sesiones de improvisación individual, utilizando instrumentos que tenían en el aula, una especie de tambor hecho con caja de cartón, y botellas con semillas selladas con cinta adhesiva, lo que promovió la colaboración y la expresión musical. Asimismo, crearon canciones utilizando melodías sencillas y letras basadas en experiencias cotidianas, fortaleciendo la creatividad personal y la autoexpresión. Finalmente, realizaron caminatas para explorar el entorno sonoro, registrando y luego imitando los sonidos naturales y urbanos mediante los instrumentos creados, lo que favoreció la conexión con el paisaje sonoro y la estimulación auditiva.

El proceso de diseño del taller no solo me permitió explorar cómo las docentes perciben la creatividad y la música, sino también reflexionar sobre el potencial transformador de estas disciplinas en contextos rurales. Como señala Frega (2015), la música ofrece un espacio único para desarrollar la "alfabetización en creatividad", combinando habilidades técnicas, sensibilidad artística y expresión emocional. Este enfoque permitió diseñar un taller que no solo respondiera a las necesidades del contexto, sino que también empoderara a las docentes como agentes de cambio en su labor en el aula.

Sesión 1-2023

Duración 120 min

Primera parte: Reconocimiento, sensibilización y exploración sonora

Objetivos:

- Reconocer las necesidades pedagógicas de las docentes.
- Sensibilizar a las docentes con los sonidos del entorno.
- Introducir actividades rítmico-motrices.

Reconocimiento y diálogo inicial:

- *Actividad:* En círculo, cada docente comparte una necesidad o desafío que enfrenta en su labor cotidiana. Este espacio permite identificar puntos clave para trabajar y genera empatía en el grupo.

Fundamento teórico: Inspirado en las ideas de Schafer (2013), esta actividad busca conectar las experiencias de las docentes con su entorno sonoro y emocional.

1. Sensibilización sonora:

- *Actividad:* Las docentes cierran los ojos y se les guía en un ejercicio de escucha activa del entorno. Identifican sonidos cercanos y lejanos (viento, pasos, murmullos, etc.) y comparten lo que perciben.

- Fundamento teórico: Basado en Schafer (2013) y su concepto de "paisajes sonoros", este ejercicio fomenta la conciencia acústica y estimula la imaginación.

2. Control muscular y relajación

- Actividad: A través de movimientos suaves (girar hombros, balancearse al ritmo de una maraca), se guía a las docentes en ejercicios que combinan relajación y coordinación motriz.



Figura 1: Docente B

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

- Fundamento teórico: Inspirado en Dalcroze, estos ejercicios conectan el movimiento corporal con el ritmo, facilitando la interiorización de conceptos musicales (Bachmann, 1998).

Segunda parte: Construcción rítmica y frases musicales

Objetivos:

- Introducir la creación de patrones rítmicos a partir de palabras relacionadas con su contexto.
- Trabajar la memorización rítmico-motriz usando instrumentos de percusión.

1. Construcción de frases rítmicas:

- Actividad: Escriben palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas o polisílabas en el pizarrón, relacionadas con situaciones en el aula o en casa. Ejemplo: "niño", "alegría", "familia".

Actividad creada por las docentes:

Juan camina lento hoy corre camina corre Juan camina hoy tienehambre toma

Chocolate ytambién quesocon pan, tienehambre camina camina Juan hoy camina corre Juan

- Crean una frase combinando estas palabras y asignan un ritmo a cada palabra usando aplausos o golpes con claves.



Figura 2: Docente B y A

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

- Fundamento teórico: La actividad fomenta el pensamiento divergente (Torrance, 1974) y permite explorar la "creatividad pequeña" en actos cotidianos (Craft, 2005).

2. Exploración rítmica con instrumentos:

- Actividad: Usan maracas y claves para practicar la frase rítmica creada, explorando patrones simples (2/4, 3/4 y 4/4).



Figura 3: Docente A

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

- Fundamento teórico: Willems enfatiza el uso de sonidos naturales y patrones rítmicos simples para desarrollar habilidades auditivas y motrices (Frega, 2006).

3. Actividad grupal rítmico-motriz:

- Actividad: Forman parejas y combinan movimientos corporales (saltos, giros) con los patrones rítmicos de la frase creada, inspirándose en el método Dalcroze.
- Fundamento teórico: Este ejercicio estimula la coordinación, el ritmo interno y la creatividad (Bachmann, 1998).

Tercera parte: Aprendizaje del ukulele

Objetivos:

- Introducir el ukulele como herramienta pedagógica.
- Fomentar la creatividad musical mediante el uso del instrumento.

1. Introducción al ukulele:

- Actividad: Identifican las partes del instrumento y aprenden el acorde de C (do) con un rasgueo descendente.

En la siguiente imagen se pueden observar las partes del ukulele:

1. Las clavijas, que se encuentran en la parte superior del ukulele y se utilizan para afinar las cuerdas.
2. Las cuerdas, que son cuatro y están afinadas en sol (G), do (C), mi(E) y la(A).
3. Los trastes que son barras metálicas que se encuentran en el diapasón y sirven para dividir las notas.
4. Diapasón es la parte plana del mástil donde se presionan las cuerdas para producir distintas notas.
5. La mano que se observa en la imagen es para indicar como colocar La posición para tomar el instrumento.

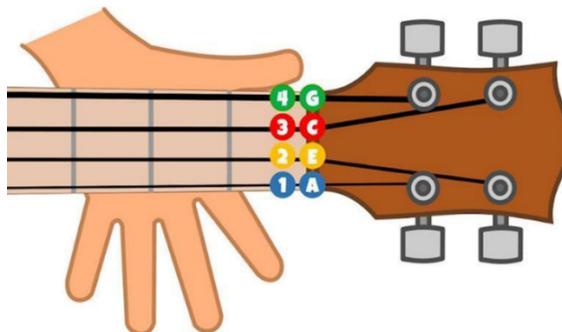


Figura 4: Diagrama de las partes del ukulele

Nota: imagen tomada de teacherspayteachers.com

- Practican el acorde con la frase rítmica creada.
- Fundamento teórico: Este enfoque sigue la progresión gradual de Willems, comenzando con ejercicios simples para construir confianza (Frega, 2006).

2. Exploración de rasgueos y nuevos acordes

- Actividad: Introducen el rasgueo ascendente y combinan con el descendente usando el acorde de C. Posteriormente, aprenden el acorde de F (fa) y practican alternando entre C y F en patrones rítmicos de 4/4 y 2/4.

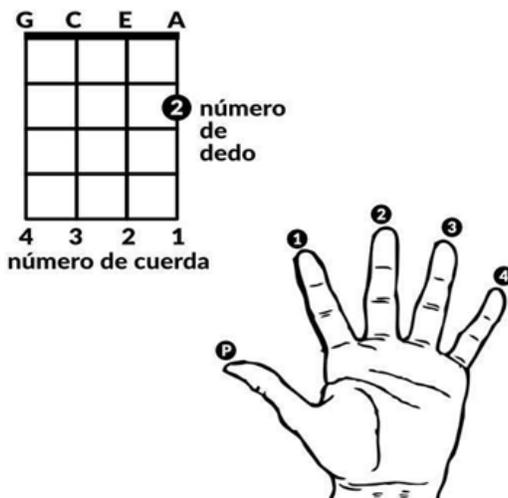


Figura 5: Posición de los dedos en el diapasón

Nota: imagen tomada de teacherspayteachers.com

Acorde C y F

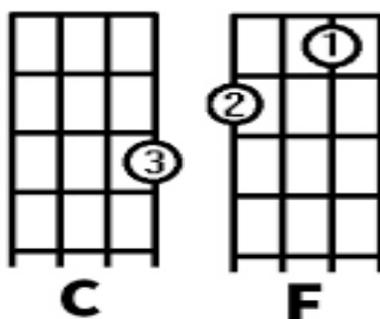


Figura 6: Diagrama de la posición de los dedos para lograr acorde de do (C) y Fa (F)

Nota: imagen tomada de teacherspayteachers.com

- Aplican estas combinaciones a la frase rítmica creada previamente.

- Fundamento teórico: La alternancia de acordes promueve el pensamiento divergente (Torrance, 1974) y el desarrollo de habilidades motoras finas (Hemsey de Gainza, 2002a).

3. Intercalando ritmos y frases

- Actividad: Crean una mini-composición intercalando acordes (C y F) con el rasgueo y la frase rítmica. Este ejercicio fomenta la improvisación y la creatividad colectiva.
- Fundamento teórico: Inspirado en Schafer (2013) y Blanco García (2018), esta actividad conecta la exploración sonora con la composición creativa.

Reflexiones

Objetivo:

- Reflexionar sobre la experiencia y su aplicación en el aula.

1. Diálogo grupal:

- Las docentes comparten su experiencia con el instrumento, la creación de frases y las actividades realizadas.
- Discuten cómo podrían adaptar lo aprendido a sus clases, identificando desafíos y oportunidades.
- Fundamento teórico: Este espacio fomenta la reflexión crítica (Frega, 2008) y la autoevaluación (De la Torre, 1997), elementos clave para integrar la creatividad en la práctica pedagógica.

Esta sesión busca no solo enseñar técnicas musicales, sino también motivar seguridad en las docentes como agentes creativos en sus aulas. La combinación de métodos (Dalcroze, Willems y Schafer) ofrece un enfoque integral que conecta teoría, práctica y reflexión, promoviendo un aprendizaje significativo tanto para las docentes como para sus estudiantes.

Cuadro 1: Primera sesión del taller piloto

Sesión 1-2023:	Duración total: 120 minutos
Sección	Actividad
Primera parte:	
Reconocimiento, sensibilización y exploración sonora	
Reconocimiento y diálogo inicial	Las docentes comparten necesidades o desafíos en su labor cotidiana.
Sensibilización sonora	Ejercicio de escucha activa: Identificar sonidos del entorno (naturales y urbanos) y compartir percepciones.
Control muscular y relajación	Movimientos suaves al ritmo de una maraca (girar hombros, balanceo).
Segunda parte:	
Construcción rítmica y frases musicales	
Construcción de frases rítmicas	Escriben palabras en el pizarrón (monosílabas, bisílabas, etc.) y crean una frase con ritmo usando aplausos o claves.
Exploración rítmica con instrumentos	Usan maracas y claves para practicar la frase rítmica en patrones simples (2/4, 3/4, 4/4).
Actividad grupal rítmico-motriz	Combinan movimientos corporales (saltos, giros) con patrones rítmicos.
Tercera parte: Aprendizaje del ukulele y aplicación creativa	

Sesión 1-2023:	Duración total: 120 minutos
Introducción al ukulele	Identifican las partes del instrumento y aprenden el acorde de C (do) con rasgueo descendente.
Exploración de rasgueos y acordes	Aprenden rasgueo ascendente y combinan con el descendente usando C. Practican el acorde de F (fa) y alternan entre C y F en 4/4 y 2/4.
Intercalando ritmos y frases	Crean una mini-composición alternando acordes (C y F) y rasgueos con la frase rítmica creada.
Reflexiones finales	
Diálogo grupal	Las docentes comparten su experiencia con las actividades, identifican cómo adaptarlas a sus clases y reflexionan sobre desafíos y oportunidades.
Materiales necesarios	Maracas, claves, ukuleles, hojas blancas, pizarrón, marcadores.

Nota: Planeación y desarrollo de la primera sesión

Fuente: Elaboración propia

Actividades diseñadas para fomentar creatividad e imaginación

Estas metodologías, adaptadas a las necesidades del preescolar, complementan la propuesta del taller piloto al integrar elementos como la improvisación, la composición y la reflexión. Además, establecen una base sólida para que las docentes utilicen la música como herramienta transformadora en sus prácticas pedagógicas, fomentando la creatividad y la imaginación en sus aulas.

Se busca que al observar los resultados que se obtengan de la aplicación de estas actividades nos permita revelar cómo la música, integrada de manera estructurada y reflexiva, no solo puede ampliar las percepciones de las docentes sobre su potencial como recurso pedagógico, sino que también generar un impacto positivo en la dinámica del aula.

La investigación no solo busca contribuir al campo de la educación musical, sino que también poder ofrecer un modelo replicable para fortalecer las prácticas docentes en otros contextos rurales.

En mi proceso de diseño del taller piloto, el método de Émile Jaques-Dalcroze, conocido como la euritmia se presentó como una herramienta invaluable para conectar la música con el movimiento corporal. Según Bachmann (1998), este enfoque integra el cuerpo como un instrumento de percepción y expresión musical, transformando el aprendizaje en un proceso activo y vivencial donde mente, cuerpo y sonido convergen.

Durante las primeras sesiones del taller, propuse actividades inspiradas en este método, como saltos y giros al ritmo de una melodía simple. La respuesta de los participantes, especialmente de las docentes, fue reveladora: comenzaron a experimentar la música no solo como un concepto abstracto, sino como algo que se siente y se vive a través del cuerpo. Esto fue especialmente significativo en el contexto preescolar, donde los niños están en una etapa de desarrollo motor crucial. Como señala Frega (2006), el movimiento no solo interioriza conceptos musicales, sino que también fomenta la coordinación, la atención y la creatividad.

Al observar cómo las docentes se involucraban en los ejercicios, noté que comenzaban a experimentar con improvisaciones corporales, añadiendo su toque personal a los movimientos sugeridos. Esta espontaneidad no solo promovió su propia creatividad, sino que también les permitió reflexionar sobre cómo podrían integrar estos principios en sus aulas, adaptándolos a las necesidades de sus estudiantes.

Otro pilar del taller fue el método de Edgar Willems, que se centra en la percepción auditiva como base del aprendizaje musical. Siguiendo la propuesta de Frega (2006) y Hemsy de Gainza (2002a), introduje ejercicios de escucha activa y exploración sonora en las sesiones iniciales. Propuse a las docentes identificar sonidos cotidianos en el entorno escolar y explorarlos con los niños. Por ejemplo, recreamos el sonido de la lluvia utilizando las palmas y descubrimos cómo los diferentes objetos del aula podían transformarse en instrumentos.

La idea de Willems de partir de la experiencia sonora más elemental resonó profundamente en el contexto del taller. Una de las docentes compartió que este enfoque le permitió descubrir nuevas formas de usar canciones y juegos de sonidos en sus clases,

haciendo que la música fuera más accesible y cercana para los niños. Como Willems sugiere, comenzar con sonidos simples y avanzar gradualmente hacia conceptos más complejos permite que los estudiantes desarrollen una comprensión musical profunda, de manera orgánica y lúdica.

El método de R. Murray Schafer añadió una dimensión exploratoria al taller, al invitar a las docentes a relacionarse con su entorno acústico. Durante una actividad de escucha activa, salimos al patio de la escuela para identificar los sonidos que componían el "paisaje sonoro" del lugar. Desde el canto de los pájaros hasta los ruidos del tráfico distante, estas experiencias despertaron la curiosidad y la creatividad de las participantes.

Schafer (2013) destaca que transformar los sonidos cotidianos en composiciones sonoras fomenta no solo la creatividad, sino también la conciencia ambiental. Inspiradas por esta idea, las docentes recrearon sonidos identificados en su entorno utilizando la voz y objetos del aula. Esta actividad, aunque sencilla, permitió a las participantes descubrir nuevas maneras de incluir el entorno en su práctica pedagógica, haciendo que la música no dependiera exclusivamente de instrumentos formales.

Uniendo estas ideas se planteó la 2da sesión, así como realizar la continuidad de la sesión 1era

Sesión 2-2023

Duración total: 120 minutos

Primera parte: Sensibilización y exploración sonora

Objetivos:

- Sensibilizar a las docentes con los sonidos del entorno.
- Explorar el movimiento corporal y su relación con la expresión musical.
- Relajar y preparar la voz para actividades creativas.

Caminata exploratoria y reflexión inicial

Actividad:

- Caminar por el espacio mientras reflexionan:
 - ¿Cómo se sintieron con la sesión anterior?
 - ¿Qué sonidos cercanos y lejanos perciben hoy?
- Comparten sus respuestas al finalizar el ejercicio.

Fundamento teórico:

Schafer (2013): La escucha activa desarrolla la conciencia sonora y conecta a los participantes con su entorno.

Sensibilidad sonora con mascadas

Actividad:

- Usan mascadas de colores para seguir el ritmo de la música, alternando movimientos ascendentes y descendentes según las indicaciones.



Figura 7: Docente B

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

Fundamento teórico: Dalcroze (Bachmann, 1998): Conectar el movimiento corporal con el ritmo y la melodía facilita la interiorización musical.

Exploración vocal con estambre:

Actividad:

- Cada docente usa un metro de estambre para seguir visualmente los sonidos ascendentes y descendentes mientras los entonan.



Figura 8: Docente B

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

Fundamento teórico:

- Willems (Frega, 2006): Relación entre movimiento, percepción auditiva y aprendizaje gradual.

Relajación vocal y corporal:**Actividad:**

- Ejercicios de respiración y movimientos suaves para relajar cuerpo y voz.
- Reflexión grupal: ¿Sienten tensión al hablar o cantar?

Fundamento teórico:

Hemsey de Gainza (2002a): Relajar cuerpo y voz mejora la exploración creativa y la expresión musical.

Segunda parte: Construcción rítmica y entonación vocal



Figura 9: Actividad rítmica

Nota: Fotografía tomada por la autora durante la intervención en el taller

Objetivos:

- Crear patrones rítmicos y explorar su relación con la entonación.
- Introducir figuras rítmicas en combinación con palabras y frases.

Creación de frases rítmicas y entonadas:

Actividad:

- Escriben palabras en el pizarrón relacionadas con acciones, insectos y comida.
- Cada docente selecciona palabras y crea una historia con figuras rítmicas escritas en hojas.

Ejercicio creado por docentes:

eligieron aquí un ejemplo:

Co - chi - ni - lla co - me col

Ca - ta - ri - na no

The image shows two musical staves. The first staff has a treble clef and a series of notes that correspond to the lyrics "Co - chi - ni - lla co - me col". The second staff also has a treble clef and a series of notes corresponding to the lyrics "Ca - ta - ri - na no".



Va - mos - a ju - gar



Co - chi - ni - lla ven ven



Ca - ta - ri - na di - ce no

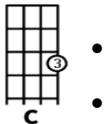
- Craft (2005): "Creatividad pequeña" al trabajar con palabras y patrones simples.
- Torrance (1974): Fomentar pensamiento divergente.

Entonación con la escala mayor:

Actividad:

- Usando las frases creadas, practican la escala mayor (Do-Re-Mi-Fa-Sol y Sol-Fa-Mi-Re-Do).
- Integran ritmo y entonación con movimientos suaves.

Ejemplo:



Co - chi - ni - lla ven ven

Fundamento teórico:

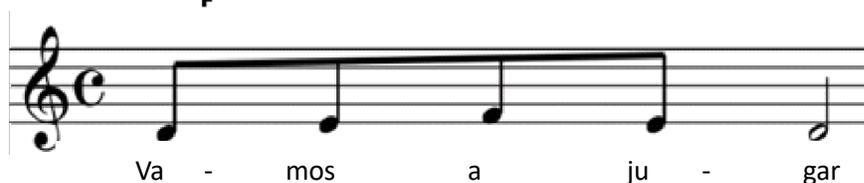
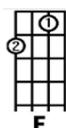
- Willems (Frega, 2006): Introducción gradual a la entonación musical.

Mezcla de ritmos y figuras:

Actividad:

- Exploran diferentes combinaciones de figuras rítmicas con las frases creadas.

Ejemplo:



Fundamento teórico:

- Dalcroze (Bachmann, 1998): Memorización rítmico-motriz a través de patrones variados.

Tercera parte: Aprendizaje del ukulele y aplicación creativa (40 minutos)

Objetivos:

- Reforzar los acordes aprendidos y explorar nuevas combinaciones.
- Fomentar la creatividad musical mediante la integración de frases y ritmos.

Repaso de acordes aprendidos:

Actividad:

- Practican los acordes de C (do) y F (fa) con rasgueos descendentes y ascendentes, integrando las frases creadas.

Fundamento teórico:

- Willems (Frega, 2006): Desarrollo progresivo del conocimiento musical.

Aprendizaje del acorde G (sol):

Actividad:

- Introducen el acorde de G (sol) y practican cambios entre C, F y G.

Fundamento teórico:

- Torrance (1974): Creatividad mediante combinaciones armónicas y rítmicas.

Canciones conocidas con acordes

Actividad:

- Usan canciones como "Estrellita" e "Itsy Bitsy Araña" para practicar acordes.

Estrellita	Itsy Bitsy araña
C F C	C
<i>Estrellita, ¿dónde estás?</i>	<i>Itsy Bitsy araña</i>
F C G C	G C
<i>Quiero verte titilar</i>	<i>Subió su telaraña.</i>
C F C G	C
<i>En el cielo sobre el mar</i>	<i>Vino la lluvia</i>
C F C G	G C
<i>un diamante de verdad.</i>	<i>y se la llevo.</i>
C F C	C
<i>Estrellita, ¿dónde estás?</i>	<i>Salió el sol</i>
F C G C	G C
<i>Quiero verte titilar.</i>	<i>se secó la lluvia</i>
	C
	<i>e Itsy Bitsy araña</i>
	G C
	<i>Otra vez subió.</i>

- Personalizan las letras según temas relacionados con sus clases.

Fundamento teórico:

- Blanco García (2018): Actividades creativas y adaptables para el aprendizaje activo.

Reflexiones finales

Objetivo:

- Reflexionar sobre la experiencia y su aplicación pedagógica.

Diálogo grupal:

Actividad:

- Las docentes comparten sus impresiones sobre los ejercicios vocales, rítmicos y con el ukulele.
- Identifican cómo podrían aplicar lo aprendido en sus clases y discuten desafíos.

Fundamento teórico:

Frega (2008): Reflexión crítica para consolidar aprendizajes y fomentar confianza.

Cuadro 2: actividades dentro de la sesión 2 del taller piloto

Sesión 2-2023:	Duración total: 120 minutos
Sección	Actividad
Primera parte: Sensibilización y exploración sonora (40 minutos)	
Caminata exploratoria y reflexión inicial	Caminar por el espacio mientras responden: ¿Cómo se sintieron con la sesión anterior? ¿Cómo se sienten hoy? ¿Qué sonidos cercanos y lejanos perciben?
Sensibilidad sonora con mascaradas	Con música suave de fondo, las docentes usan mascaradas para seguir el ritmo. Cambian entre movimientos ascendentes y descendentes según las indicaciones.
Exploración vocal con estambre	Cada docente utiliza un metro de estambre para seguir visualmente los sonidos ascendentes y descendentes mientras los entonan.
Relajación vocal y corporal	Ejercicios de respiración y movimientos suaves. Reflexión sobre cómo se sienten al hablar y si notan tensiones al usar su voz.
Segunda parte: Construcción rítmica y entonación vocal	
Creación de frases rítmicas y entonadas	Se escriben palabras en el pizarrón relacionadas con acciones, insectos y comida. Las docentes seleccionan palabras y crean una historia con figuras rítmicas escritas en hojas.

Sesión 2-2023:	Duración total: 120 minutos
Entonación con la escala mayor	Usando las frases creadas, las docentes practican la escala mayor (Do-Re-Mi-Fa-Sol y Sol-Fa-Mi-Re-Do). Exploran entonación y ritmo de forma integrada.
Mezcla de ritmos y figuras	Se exploran diferentes combinaciones de figuras rítmicas (2/4, 3/4, 4/4) con las frases creadas y las hojas de figuras rítmicas.
Tercera parte: Repaso del ukulele y aplicación creativa	
Repaso de acordes aprendidos	Recordamos los acordes de C (do) y F (fa), practicando rasgueos descendentes y ascendentes. Las frases creadas se integran con estos acordes.
Aprendizaje del acorde G (sol)	Se introduce el acorde de G (sol) con rasgueo descendente y luego ascendente. Practican cambios entre C, F y G.
Canciones conocidas con acordes	Usamos canciones como "Estrellita" e "Itsy Bitsy Araña" para integrar los acordes. Se personalizan las letras según los temas de clase.
Reflexiones finales (10 minutos)	
Plática grupal	Las docentes comparten su experiencia con los ejercicios vocales, las frases rítmicas y el ukulele. Discuten cómo integrar estas actividades en sus aulas.
Materiales necesarios:	Mascadas de colores, música grabada, grabadora, estambre, hojas con escala mayor y figuras rítmicas, pizarrón, plumones, ukuleles.

Notas: Desarrollo de la sesión numero 2

Fuente: Elaboración propia

Estas sesiones están documentadas y pueden consultarse en los anexos C y las bitácoras de cómo se realizaron las sesiones en el anexo D de este documento.

Interrelación de las metodologías

Aunque cada método tiene características únicas, lo que los hace realmente poderosos es su capacidad para complementarse y adaptarse a las necesidades del contexto. Durante el taller, combiné elementos de Dalcroze, Willems y Schafer para ofrecer una experiencia integral a las docentes. Por ejemplo, iniciábamos con ejercicios de rítmica de Dalcroze para

activar el cuerpo, seguíamos con actividades de escucha y exploración sonora de Willems, y culminábamos creando paisajes sonoros al estilo de Schafer.

Como señala Gardner (1994), estas metodologías no solo enriquecen el aprendizaje musical, sino que también estimulan habilidades cognitivas, motoras, sociales y emocionales. Para las docentes, estas experiencias no solo significaron aprender técnicas nuevas, sino también reflexionar sobre cómo integrar la música en sus clases de manera creativa y significativa.

El proceso de implementación del taller piloto no solo transformó la percepción de las docentes sobre la música, sino que también me permitió observar el potencial de estas metodologías en contextos rurales. La rítmica de Dalcroze ayudó a las docentes a conectar la música con el cuerpo; el enfoque auditivo de Willems les ofreció herramientas para explorar el sonido; y los paisajes sonoros de Schafer les mostraron que la música está en todas partes, incluso que desde platicar nuestras propias experiencias y la musicalidad que usamos para narrarlo.

Esta experiencia me confirmó que, al integrar estos métodos, no solo se fomenta el aprendizaje musical, sino que también se cultiva la creatividad, la imaginación y la conexión emocional en el aula. Schafer enfatiza que el mundo es una composición musical continua y que es nuestro privilegio aprender a escucharla (2013), el mundo está lleno de música; solo necesitamos aprender a escucharla. Y en este taller, las docentes comenzaron a hacerlo.

A continuación, comparto el cuestionario que se aplicó a las docentes para conocer sus percepciones del alcance que tuvo el taller piloto:

- 1. ¿Qué herramientas de este taller te han permitido tener más opciones para crear actividades en tu clase?*
- 2. ¿Qué herramientas de este taller has podido implementar en tus clases, y por qué?,*
- 3. ¿Podrás aplicar alguna melodía sencilla en algún momento de la clase?*
- 4. ¿Piensas que el ukulele es un instrumento como herramienta que te permite llevar a cabo alguna actividad en tu aula?*
- 5. ¿El ukulele puede ayudarte a generar entusiasmo y ganas de aprender en los alumnos?*

6. *¿Cómo podrías aprovechar la educación sonora para ampliar el aprendizaje y la creatividad en el aula?*
7. *¿Crees que la introducción del ukulele y la música en general puede influir en la percepción y conciencia del entorno sonoro a tus alumnos?*
8. *¿Se podrá fomentar la expresión de los niños y la creatividad a través del sonido en el aula?*
9. *¿Qué impacto tendría la sensibilización sonora para conciencia del entorno social y desarrollo integral de los niños?*
10. *¿Cómo la improvisación y la experimentación con la música pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niños?*
11. *¿Qué recursos y herramientas podrían usar para facilitar la exploración del entorno sonoro y la música en el aula?*
12. *Puedes agregar algún comentario o alguna observación que hayas notado antes y después de aplicar alguna de estas herramientas con tus alumnos*

Reflexión sobre el impacto de las primeras sesiones del taller piloto: Percepciones de las docentes

Después de implementar las dos primeras sesiones del taller piloto, compartí con las docentes un cuestionario para conocer sus percepciones y reflexiones sobre las actividades realizadas, así como el impacto en sus aulas. Este cuestionario, detallado en el Anexo E, tuvo como propósito evaluar el alcance de las herramientas y metodologías aplicadas, explorando cómo estas influyeron en sus prácticas pedagógicas. Las respuestas de las docentes, recopiladas en el Anexo F, revelan importantes aprendizajes y áreas de oportunidad.

La docente A destacó cómo las herramientas del taller le permitieron explorar el uso de materiales reciclados para crear instrumentos, fomentando la creatividad tanto en su práctica como en la de sus alumnos. Por ejemplo, mencionó que los tambores de cartón decorados por los niños y las maracas hechas con botellas recicladas no solo enriquecieron las dinámicas de clase, sino que también permitieron a los alumnos identificar diferencias sonoras dependiendo de los materiales utilizados. Esto refleja la aplicación práctica del pensamiento lateral (De Bono, 2018), que promueve soluciones creativas a partir de recursos limitados.

En cuanto al aprendizaje del ukulele, la docente reconoció su potencial como herramienta accesible para motivar a los niños, aunque señaló dificultades iniciales en la coordinación al tocar melodías sencillas. Este desafío resuena con las ideas de Csikszentmihalyi (1998) sobre el *flujo*, ya que el equilibrio entre habilidad y reto puede convertirse en una experiencia de aprendizaje motivadora y gratificante. A pesar de las dificultades, la docente percibió el entusiasmo de los niños al observar y escuchar el instrumento, lo que refuerza la conexión emocional con el aprendizaje musical (Frega, 2006).

En relación con la creatividad, la docente subrayó que personalizar instrumentos ayudó a los niños a apropiarse del proceso, promoviendo tanto su confianza como su capacidad de seguir el ritmo y expresarse a través del sonido. Esta práctica conecta con los enfoques de Craft (2005), quien enfatiza la importancia de la *creatividad pequeña* en actos cotidianos, y Schafer (2013), que aboga por sensibilizar a los niños hacia el entorno sonoro como una fuente de aprendizaje y expresión.

La docente B destacó el uso de pañuelos y materiales diversos como herramientas para fomentar la participación activa de los niños en la creación de canciones y ritmos. Al implementar dinámicas con variaciones de entonación y velocidad, logró captar la atención de los alumnos y fomentar su implicación. Esto refuerza la idea de Willems (Frega, 2006) sobre la importancia de actividades lúdicas y auditivas para desarrollar habilidades musicales de manera natural.

En cuanto al ukulele, la docente señaló que, aunque todavía enfrenta dificultades técnicas, el instrumento se convirtió en un elemento motivador en sus clases. Los niños no solo se mostraron emocionados al verlo y escucharlo, sino que también comenzaron a asociar su sonido con las dinámicas de entrada y salida de clase, creando una estructura que fomentó su interés y atención. Esto refleja cómo el aprendizaje progresivo y accesible propuesto por Willems y Hemsy de Gainza (2002a) puede generar cambios positivos tanto en la motivación de los niños como en la confianza de la docente.

La improvisación y la experimentación sonora, según la docente, contribuyeron a que los niños desarrollaran mayor atención auditiva y expresaran sus emociones de formas novedosas. En línea con Torrance (1974) y Blanco García (2018), estas actividades fomentan el pensamiento divergente, permitiendo a los niños encontrar múltiples soluciones a

problemas y desarrollar su creatividad de manera integral. Además, la docente identificó cómo estas dinámicas ayudaron a niños más introvertidos a participar y expresar sus ideas, resaltando el impacto de la música en el desarrollo social y emocional (Frega, 2008).

Ambas docentes destacaron que el taller no solo les brindó nuevas herramientas para sus clases, sino que también les permitió reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. Coincidieron en que la música y el ukulele se convierten en catalizadores para fomentar la creatividad y la sensibilidad sonora en los niños, ayudándolos a explorar su entorno y a expresarse de maneras significativas. Esto refuerza la idea de que la educación musical, cuando se vincula con metodologías activas y participativas, tiene el potencial de transformar la experiencia educativa en contextos rurales (Blanco García, 2018; Schafer, 2013).

Aunque ambas docentes mencionaron desafíos iniciales, como la falta de habilidad técnica o la necesidad de mayor práctica, sus respuestas reflejan un compromiso por integrar lo aprendido en su labor diaria. Este proceso de aprendizaje activo y reflexivo coincide con las propuestas de la investigación-acción (Colmenares & Piñero, 2008), donde los docentes participan como agentes activos en la transformación de sus prácticas.

En suma, estas percepciones resaltan la importancia de diseñar talleres que combinen teoría y práctica, adaptándose a las necesidades específicas del contexto educativo. La música, como lo demuestran estas experiencias, no solo enriquece la enseñanza, sino que también empodera a los docentes y motiva a los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje significativo y dinámico.

Después de aplicar las primeras sesiones del taller piloto, surgió la necesidad de dar continuidad al aprendizaje del ukulele por parte de las docentes. Docente A y docente B expresaron su entusiasmo por incorporar este instrumento en sus aulas, pero también señalaron la falta de tiempo y acceso a cursos complementarios que les permitan consolidar sus habilidades. Inspirada por estas reflexiones, decidí crear una serie de tutoriales breves, con una duración máxima de seis minutos, para que las docentes pudieran repasar y profundizar en los conocimientos adquiridos de manera autónoma.

El ukulele, a pesar de ser un instrumento poco común en su formación previa, demostró ser una herramienta valiosa para estimular la creatividad y enriquecer las clases.

Como lo destaca Willems, la música debe ser enseñada de manera accesible y progresiva para facilitar su integración en la práctica docente (Frega, 2006). Así, los tutoriales están diseñados para proporcionar a las docentes un apoyo práctico y motivarlas a continuar explorando las posibilidades creativas de este instrumento.

En esta primera sesión de seguimiento, el objetivo es reforzar la correcta posición de las manos y la transición entre los acordes de Do (C) y Fa (F) utilizando el ritmo: negra, corchea, corchea, negra (onomatopeyas: ta, ti-ki, ti-ki, ta).

Técnica: Se comienza repasando la postura y la colocación de los dedos en los trastes para asegurar un sonido limpio. La precisión en esta etapa es fundamental para evitar malos hábitos, como sugiere Hemsy de Gainza (2002a), quien destaca la importancia de la técnica en el desarrollo musical.

Práctica: Se utiliza la canción de bienvenida “Hola, hola a la clase de música”, integrando los acordes y el ritmo. Este enfoque permite a las docentes conectar la música con sus rutinas escolares, un aspecto esencial según Frega (2008), quien enfatiza la importancia de vincular la música con contextos prácticos.

Reflexión: Este tutorial no solo fortalece la técnica, sino que también introduce la idea de que la música es un medio para crear rutinas positivas en el aula, favoreciendo la atención y la participación de los estudiantes.

Link al Tutorial 1: <https://youtu.be/GHWgXjL-XCk?feature=shared>

Se llevo a cabo un segundo tutorial, este tutorial amplía los conocimientos anteriores al introducir el acorde de Sol (G) y un nuevo ritmo: corchea, corchea, negra (onomatopeyas: ti-ki ti-ki, ta).

Repaso: Se revisan los acordes de Do (C) y Fa (F) con el ritmo aprendido, asegurando la fluidez en la ejecución.

Aprendizaje: Se enseña el acorde de Sol, destacando la correcta colocación de los dedos y la integración de este acorde con el nuevo ritmo.

Improvisación guiada: Se muestra cómo crear una canción sencilla de bienvenida utilizando los recursos aprendidos, destacando el potencial creativo del ukulele.

La progresión gradual en el aprendizaje sigue los principios de Willems, quien señala que la exploración de nuevos sonidos debe ser guiada pero abierta a la experimentación (Frega, 2006).

Reflexión: Este tutorial refuerza la confianza de las docentes al demostrar que, incluso con recursos limitados, es posible crear experiencias musicales enriquecedoras para sus estudiantes.

Link al Tutorial 2: <https://youtu.be/dRZkt7uISWQ?feature=shared>

Surgió la necesidad de compartir un tercer tutorial, en el último tutorial, el foco está en la transición fluida entre los acordes Do (C), Fa (F) y Sol (G), aplicando los ritmos aprendidos.

Técnica: Se revisan las posiciones de los acordes y las transiciones, con énfasis en la coordinación entre las manos. Se utiliza el rasgueo descendente para facilitar la fluidez.

Integración creativa: Se introduce la canción de despedida “Adiós, adiós, hasta mañana”. Las docentes trabajan en la improvisación y personalización de la canción, añadiendo elementos como movimientos corporales o cambios de ritmo.

Participación activa: Se sugiere invitar a los estudiantes a contribuir con ideas para enriquecer la improvisación, fomentando la creatividad colectiva.

Schafer (2013) destaca que la improvisación musical no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también fomenta la expresión personal y la conexión emocional con el aprendizaje.

Reflexión: Este tutorial concluye la serie mostrando cómo la música puede ser un puente para la creatividad y la comunicación en el aula, uniendo a docentes y estudiantes en un proceso colaborativo.

Link: Tutorial 3: <https://youtu.be/YWXbp1kB-II?feature=shared>

Estos tutoriales representan una extensión práctica del taller piloto, proporcionando a las docentes herramientas concretas para continuar su desarrollo musical. Siguiendo las perspectivas de autores como Frega (2008) y Schafer (2013), el aprendizaje del ukulele no

solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también abre nuevas posibilidades para integrar la creatividad y la música en el currículo escolar.

Después de implementar la serie de videos tutoriales como parte de la segunda fase del taller piloto, se buscó evaluar su impacto en la práctica docente y su capacidad para fomentar la creatividad musical en el aula. A través de un cuestionario dirigido a las docentes participantes, se obtuvo una visión enriquecedora sobre cómo estas herramientas contribuyeron a fortalecer su aprendizaje y motivaron cambios significativos en sus prácticas pedagógicas.

(Anexo H. cuestionario posterior a los videos tutoriales segunda fase del taller piloto)

- 1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al utilizar los videos tutoriales para el continuo aprendizaje del ukulele?*
- 2. ¿Fue de ayuda para la creación de improvisación de una canción de bienvenida y despedida a tus estudiantes de preescolar, por qué?*
- 3. ¿En qué medida sientes que los tutoriales han contribuido a la continuidad de aprendizaje del ritmo?*
- 4. ¿Qué cambios has observado en tus estudiantes después de haber utilizado el ukulele?*
- 5. ¿Crees que los video tutoriales han fomentad tu creatividad, en las dinámicas del canto improvisando, movimientos y rimas en las canciones de bienvenida y despedida de clase, por qué?*
- 6. ¿Has observado un aumento en el interés de tu clase de los estudiantes al utilizar la música de manera distinta a como anteriormente lo aplicabas? ¿Podrías compartirnos un ejercicio que hayas implementado?*

Ambas docentes coincidieron en que los tutoriales fueron útiles y accesibles, permitiéndoles repasar los contenidos del taller piloto. Sin embargo, también señalaron desafíos relacionados con el tiempo disponible para practicar. La docente A comentó: "*Pude practicar solo una vez a la semana por la carga de trabajo*", mientras que la docente B destacó: "*Me ayudaron a recordar lo visto en el taller, lo que hacía más sencillo el practicar en casa*". Estas respuestas reflejan la importancia de proporcionar recursos flexibles, como

sugieren Hemsy de Gainza (2002a) y Frega (2008), quienes abogan por el diseño de estrategias accesibles que permitan a los docentes integrar la música de manera gradual en su labor.

La improvisación de canciones personalizadas fue un aspecto central del taller. Aunque las docentes enfrentaron desafíos iniciales, ambas lograron aplicar los conocimientos adquiridos. La docente A compartió: *"Intenté hacer una canción de bienvenida, pero aún no logro coordinar cantar y tocar"*, mientras que la docente B añadió: *"Pude hacer una canción de hola para saludar, aunque solo usé el acorde de Do"*. Según Frega (1997), la creatividad en la educación musical no se limita a la perfección técnica, sino que se enriquece con la exploración y la expresión personal, como se observa en estas experiencias.

Ambas docentes encontraron que los tutoriales facilitaron la práctica rítmica. La docente A comentó que los tutoriales fueron claros: *"Me gustó cómo está la figura en el video, así le entiendo a cuándo debo de tocar"*. Por su parte, la docente B relacionó la actividad con el taller inicial: *"Fue fácil seguir en el tutorial, como cuando en el taller estaban las hojas en el piso y seguíamos el ritmo con las palmas"*. Esto refuerza la idea de Willems (citado en Frega, 2006) de que la visualización y el ritmo son herramientas esenciales para interiorizar conceptos musicales.

El impacto en los estudiantes fue significativo, como lo reflejan los comentarios de las docentes. La docente A mencionó: *"Ahora que ven el ukulele, ya saben que es clase de música y tienen una disposición más atenta"*. La docente B notó un cambio en la dinámica emocional: *"Puedo notar que algunos niños están más relajados en la clase y les gusta cantar en grupo"*. Estas observaciones concuerdan con Schafer (2013), quien argumenta que la música y la sensibilización sonora no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también transforman la percepción del entorno sonoro y emocional.

Ambas docentes expresaron que los tutoriales les ayudaron a desarrollar nuevas dinámicas creativas. La docente A reflexionó: *"Antes no me animaba a cantar con los niños, pero ahora me doy cuenta de que ellos pueden formar parte de la canción"*. La docente B añadió: *"Repetir los tutoriales me ayudó a coordinar movimientos y canciones, y ahora estoy practicando más la despedida"*. Según Torrance (1974), la creatividad se potencia al integrar

actividades que fomenten la experimentación y la improvisación, elementos presentes en estos tutoriales.

Ambas docentes describieron actividades innovadoras que integraron música y movimiento en sus aulas. La docente A implementó un ejercicio de escucha activa: *"Primero cerramos los ojos para escuchar el entorno, luego imitamos esos sonidos con movimientos corporales"*. La docente B diseñó un juego rítmico dinámico: *"Cantábamos 'corre, corre por el círculo' y después hacíamos un ritmo con las manos y los pies que los niños imitaban"*. Estas actividades reflejan el enfoque de Dalcroze, quien proponía la combinación de ritmo, movimiento y música como pilares para el desarrollo integral (Bachmann, 1998).

Por lo que se observa la transmisión de los videos tutoriales no solo permitieron a las docentes reforzar sus habilidades técnicas, sino que también les brindaron la confianza para experimentar y crear dinámicas nuevas en sus clases. Como destaca Blanco García (2018), la música puede ser una herramienta transformadora cuando se integra de manera activa y creativa en la educación. Las experiencias compartidas por las docentes demuestran cómo recursos simples, como el ukulele y los tutoriales, pueden impactar significativamente en la práctica pedagógica, fomentando la creatividad y el desarrollo integral de sus alumnos.

La segunda fase del taller piloto marcó un momento crucial en la evolución del proyecto. Después de las sesiones iniciales en julio de 2023 y la introducción de los tutoriales de seguimiento en 2024, finalmente se llevó a cabo una observación presencial de las clases en abril de 2024. Este periodo de "incubación" permitió a las docentes aplicar los aprendizajes y explorar el uso del ukulele y los recursos musicales en sus aulas. Aunque estuvimos en comunicación constante para resolver dudas y compartir avances, el retorno al aula fue una oportunidad invaluable para observar directamente cómo estas herramientas estaban impactando su práctica pedagógica.

Observación docente

Observación de clase: Docente A

La primera clase observada tuvo lugar el 11 de abril de 2024 a las 9:00 a.m., en el aula del preescolar Adolfo Ferreire, ubicado en el municipio de San Ignacio Huimilpan, Querétaro. La docente A lideró la sesión con un grupo de 27 niños de entre 4 y 5 años.

Inicio de la clase: La sesión comenzó con un cálido recibimiento por parte de la docente, quien saludó a los niños con un juego de palabras que ellos completaban en coro. Este momento, acompañado de sonrisas y entusiasmo, creó un ambiente acogedor y lleno de energía positiva. Posteriormente, utilizó una canción de bienvenida que integraba movimientos simples y un ritmo constante, promoviendo la participación activa desde el principio.

Cuentacuentos interactivo: La docente utilizó un libro ilustrado sobre animales de granja, invitando a los niños a imitar los sonidos y movimientos de los animales, lo que fomentó el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la expresión corporal.

Exploración sonora: A través de juegos libres, los niños experimentaron con sonidos corporales (aplausos, pisadas) y crearon patrones rítmicos sencillos. Este enfoque recuerda las propuestas de Willems, quien enfatiza la importancia de la exploración sonora como base para el aprendizaje musical (Frega, 2006).

Uso del ukulele: Hacia el final de la clase, la docente utilizó el ukulele para interpretar una canción de despedida. Aunque esta se acercaba más a una recitación que a una interpretación melódica, logró captar la atención de los niños y motivarlos a participar activamente, siguiendo el ritmo con palmas y movimientos.

Interacción docente-alumno: La docente mostró empatía y habilidad para gestionar el aula, fomentando un clima de respeto y colaboración. Incluso ante retos como la falta de crayones suficientes, supo adaptarse y aprovechar los recursos disponibles, un ejemplo claro de flexibilidad pedagógica.

En la clase la docente reflejó un compromiso genuino con el desarrollo integral de los niños, integrando actividades creativas y música de manera efectiva. El uso del ukulele, aunque todavía en proceso de perfeccionamiento, demostró ser una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia educativa.

Observación de clase: Docente B

La observación se realizó el mismo día, a las 10:00 a.m., con la docente B y su grupo de 23 niños de entre 5 y 6 años en el mismo preescolar.

Inicio de la clase: La docente inició la sesión con una canción de bienvenida que incluía gestos y movimientos simples, facilitando que los niños se involucraran activamente desde el principio. Esta estrategia conecta con el enfoque de Dalcroze, que resalta la importancia del movimiento para interiorizar conceptos musicales (Bachmann, 1998).

Exploración de instrumentos: La docente presentó una caja con instrumentos de percusión (maracas, tambores, sonajas), permitiendo a los niños explorar los sonidos, texturas y pesos de cada uno.

Juego rítmico: Con el ukulele, la docente tocó una secuencia rítmica (ta ti-ki ta ti-ki) que los niños replicaron usando los instrumentos o movimientos corporales. Aunque algunos instrumentos estaban en mal estado, la docente manejó la situación de forma creativa, promoviendo la rotación de materiales entre los niños.

Improvisación musical: Durante la despedida, la docente recitó una canción improvisada basada en momentos destacados de la clase, integrando las propuestas de los niños. Este ejercicio fomentó la creatividad y reforzó el vínculo afectivo entre los alumnos y la música.

Interacción docente-alumno: La docente demostró habilidades sólidas para gestionar el aula y crear un ambiente positivo, incluso cuando algunos niños enfrentaban dificultades para coordinar el ritmo. Adaptó las actividades según las necesidades del grupo, evidenciando un enfoque pedagógico centrado en la flexibilidad y el apoyo personalizado.

La clase resaltó la importancia de la creatividad y la improvisación en la educación musical. A pesar de las limitaciones de recursos, la docente logró integrar la música y el movimiento de manera significativa, utilizando el ukulele como un medio para conectar a los niños con el ritmo y la expresión musical.

Estas observaciones evidenciaron el impacto positivo del taller piloto y los tutoriales en la práctica docente. Las docentes, aunque en diferentes etapas de su aprendizaje con el ukulele, mostraron un compromiso significativo para incorporar la música en sus aulas, adaptándose a los recursos disponibles y utilizando la creatividad como herramienta principal. Como señala Schafer (2013), el entorno sonoro es un recurso poderoso para transformar la experiencia educativa.

Modelaje de clases

Después de observar las clases que las docentes realizaron tras participar en el taller de piloto, al día siguiente llevé a cabo un modelaje de clase con sus alumnos. Esta actividad tuvo como propósito mostrar de manera concreta cómo es posible integrar la música, el ritmo y la creatividad en actividades significativas, tomando en cuenta tanto los elementos trabajados en el taller como las prácticas que ellas mismas habían comenzado a desarrollar. Se decidió realizar el modelaje en este momento para ofrecer una retroalimentación situada, que respondiera a las necesidades observadas en sus clases y fortaleciera el vínculo entre la teoría explorada en el taller y su aplicación en el aula. De este modo, el modelaje funcionó como una herramienta de acompañamiento y enriquecimiento de sus propias propuestas, permitiéndoles visualizar otras formas de adaptación y profundización dentro de sus contextos educativos.

Sesión con niños de 4 a 5 Años

El 12 de abril de 2024, en el Preescolar Adolfo Ferreire, llevé a cabo una sesión con 27 niños de 4 a 5 años. Desde el inicio, percibí la curiosidad y disposición de los niños, lo que marcó un ambiente propicio para la exploración sonora y creativa.

Inicio de la sesión: sensibilidad sonora y relajación para iniciar la clase, me presenté y les expliqué que seríamos exploradores del sonido durante el día. Comencé con una canción de bienvenida utilizando el ukulele, marcando acordes simples (I grado C, IV grado F y V grado G) que establecían un ritmo constante. Los niños acompañaron la canción con palmas y movimientos suaves.

Posteriormente, invité a los niños a recostarse en sus mesas, cerrar los ojos y concentrarse en los sonidos del entorno. Les hice preguntas como: “¿*Qué sonidos escuchan afuera del salón?*” y “¿*Cómo se imaginan que se mueven esos sonidos?*”. Esta actividad, inspirada en el enfoque de Schafer (2013) sobre la escucha consciente, los animó a conectar con su entorno sonoro y a imaginar formas de movimiento asociadas a los sonidos.

A continuación, pedí a los niños que imitaran los movimientos y sonidos que habían identificado. Inicialmente lo hicieron con los ojos cerrados, pero luego se levantaron para formar un círculo. Guíe la actividad marcando un ritmo con el ukulele, mientras ellos añadían

movimientos inspirados en los sonidos previamente imaginados. Este ejercicio integró principios de Dalcroze, promoviendo la conexión entre el cuerpo, el ritmo y la música (Bachmann, 1998).

Para trabajar el ritmo y la coordinación, formamos dos filas enfrentadas. La mitad del grupo utilizó instrumentos como sonajas y tambores, mientras que la otra mitad marcaba el ritmo con movimientos corporales. Escuchamos una pieza instrumental en compás 4/4 y practicamos transiciones entre ritmos rápidos, lentos y momentos de silencio, siguiendo las variaciones que marcaba con el ukulele.

Para cerrar la sesión, los niños ayudaron a crear una canción de despedida. Cada uno propuso un movimiento que asociara con el adiós, y juntos integramos estas ideas en la canción. Usamos los acordes C, F y G en una progresión sencilla que acompañaba la melodía, reforzando lo aprendido de manera lúdica y participativa.

Sesión con niños de 5 a 6 años

Ese mismo día realicé una clase con los 23 alumnos de la docente B. Los niños, de 5 a 6 años, mostraron una actitud entusiasta, especialmente al ver los instrumentos que llevaba conmigo.

La sesión comenzó con una canción de bienvenida, la interprete con el ukulele, seguida por los niños realizando imitación, después realizamos una actividad de escucha activa. Los niños cerraron los ojos para identificar sonidos cercanos y lejanos, y luego los imitaron con movimientos suaves. Les pregunté: “¿*Qué movimientos tendría ese sonido?*” y “¿*Cómo podríamos movernos como ese sonido?*”. Estas preguntas estimularon su imaginación y creatividad, alineándose con las ideas de Mareovich (2022) sobre la relación entre imaginación y creatividad.

Posteriormente, los niños eligieron instrumentos de una caja, exploraron sus sonidos y participaron en una actividad grupal en la que combinamos movimientos corporales con patrones rítmicos (ta, ti-ki, ta, ti-ki). La mitad del grupo marcaba el ritmo con los instrumentos, mientras que la otra mitad lo seguía con aplausos y pisadas, cambiando de roles después de cada secuencia. Este ejercicio promovió habilidades de coordinación y atención, integrando elementos de Willems sobre la percepción sonora (Frega, 2006).

Canción en ronda organizamos las sillas en un círculo y cantamos "*Acitrón de un fandango*",²acompañando la ronda con movimientos sincronizados. Este ejercicio reforzó la relación entre la música, el movimiento y la interacción social, elementos fundamentales en la educación musical para niños.

De manera de cierre realizamos una improvisación y despedida para finalizar, los niños ayudaron a improvisar una canción de despedida utilizando percusión corporal. Utilizamos acordes simples (C, F y G), y cada niño propuso una palabra o movimiento para integrar en la canción. Este cierre fomentó la autoexpresión y consolidó el aprendizaje, conectando con los principios de la pedagogía musical creativa (Frega, 2008).

Si bien el objetivo principal del modelaje no era evaluar el impacto en los niños, sino ofrecer a las docentes una experiencia concreta y situada sobre cómo aplicar los principios abordados en el taller. Sin embargo, mencionar el efecto en los niños es importante porque refuerza la pertinencia y eficacia de las estrategias propuestas. Es decir, aunque el foco estaba en la formación docente, la respuesta positiva de los niños funcionó como evidencia directa de que estas metodologías pueden ser valiosas y viables en sus propios contextos educativos. Estas sesiones evidenciaron el impacto positivo de estrategias basadas en Dalcroze, Willems y Schafer, demostrando que incluso con recursos limitados es posible fomentar el desarrollo integral de los niños a través de la música. Las actividades ofrecieron oportunidades para explorar, improvisar y crear, estableciendo un puente entre el aprendizaje técnico y la expresión artística, tal como sugieren Craft (2005) y Torrance (1974), al destacar el papel de la creatividad como parte esencial del desarrollo infantil y la formación docente.

Entrevista a docentes después de realizar el modelaje de las sesiones

Después del modelaje de las sesiones, las docentes A y B se reunieron conmigo para reflexionar sobre las estrategias presentadas y formular preguntas que les permitieran integrar estas actividades en sus aulas. Lo que inicialmente surgió como un espacio de

²Juego Tradicional Mexicano Acitrón, Desarrolla habilidades motoras y coordinación: El juego Acitrón implica movimientos rítmicos y repetitivos que ayudan a los niños a mejorar su coordinación motora gruesa, equilibrio y ritmo.

retroalimentación técnica se transformó en un diálogo enriquecedor, lleno de aprendizajes y descubrimientos compartidos.

Las preguntas que plantearon evidenciaron su interés por comprender cómo adaptar y ampliar estas actividades:

1. *¿Cómo puedo adaptar estas actividades para diferentes edades y niveles de habilidad?*
2. *¿Cómo puedo integrar la música y el movimiento en otras áreas del currículo? Las actividades presentadas se centran en la música y el movimiento, pero ¿cómo se podrían vincular estas experiencias con otras áreas de aprendizaje, como matemáticas, ciencias o lenguaje?*
3. *¿Cuáles son las consideraciones de planificación y logística necesarias para implementar estas actividades en el aula?*
4. *¿Cómo puedo evaluar el progreso y el aprendizaje de los estudiantes durante estas actividades?*
5. *¿Qué tipo de indicadores o criterios de evaluación serían relevantes para medir el éxito de las actividades de música y movimiento en el aula?*
6. *¿Cómo puedo fomentar la participación activa y el compromiso de todos los estudiantes durante estas actividades?*
7. *¿Cómo puedo aprovechar al máximo los recursos disponibles de la escuela para llevar a cabo estas actividades?*
8. *¿Cómo puedo abordar las necesidades individuales de los estudiantes durante estas actividades?*

La docente A comentó que, en su experiencia, los alumnos más pequeños necesitan actividades simples y repetitivas para mantener su atención. En respuesta, sugerí que canciones más cortas, acompañadas de movimientos sencillos como aplaudir o marchar al ritmo, podrían ser útiles. Por otro lado, para niños mayores, planteamos incluir desafíos como identificar patrones rítmicos más complejos o explorar conceptos musicales avanzados, tal como propone Dalcroze (Bachmann, 1998).

La docente B expresó su curiosidad sobre cómo vincular la música con otras áreas del currículo. Reflexionamos juntas sobre ejemplos prácticos: en matemáticas, usar ritmos para

enseñar fracciones; en ciencias, experimentar con vibraciones para explorar el sonido; y en lenguaje, utilizar canciones y rimas para mejorar la pronunciación y el vocabulario. Este enfoque holístico se alinea con la perspectiva de Willems, quien destaca la música como una herramienta interdisciplinaria (Frega, 2006).

Ambas docentes discutieron cómo preparar el espacio para garantizar que los niños puedan moverse libremente durante las actividades. Reflexionamos sobre la importancia de planificar las transiciones entre actividades, minimizando interrupciones, y evaluando con anticipación los recursos disponibles, como instrumentos musicales y grabadoras de audio.

El diálogo llevó a una serie de acuerdos que subrayaron tanto las estrategias prácticas como la importancia de una educación personalizada:

Coincidimos en que observar directamente la participación de los niños durante las actividades es una forma efectiva de evaluar su progreso. Las docentes sugirieron incorporar registros de observación y utilizar discusiones grupales para evaluar la comprensión y retención de los conceptos musicales.

Una estrategia clave fue el uso del modelaje y la retroalimentación positiva. Por ejemplo, las docentes podrían mostrar primero cómo realizar una actividad antes de invitar a los niños a replicarla. También se destacó la importancia de incluir actividades colaborativas que fomenten el trabajo en equipo, generando un ambiente de pertenencia en el aula, alineado con las ideas de Schafer (2013) sobre la conexión social a través de la música.

Reconocimos la importancia de adaptar las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes. La diferenciación instruccional, como proporcionar instrucciones claras y apoyo adicional, se destacó como una herramienta esencial para incluir a todos los niños, especialmente a aquellos con habilidades especiales.

La entrevista finalizó con una anécdota compartida por la docente A. Comentó cómo, tras observar el modelaje, animó a sus alumnos a crear una canción improvisada para saludar al director de la escuela. Con solo un acorde en el ukulele y las palabras propuestas por los niños, lograron una experiencia emocionante que conectó música, creatividad y comunidad. Este relato reflejó el impacto positivo del taller y la importancia de empoderar a las docentes como agentes de cambio en sus aulas.

Este encuentro demostró cómo el modelaje no solo brinda herramientas prácticas, sino que también abre espacios para la reflexión y el intercambio de ideas. Las docentes, al participar activamente en este proceso, no solo aprendieron nuevas estrategias, sino que también construyeron confianza en sus capacidades para implementar actividades musicales significativas y creativas. Este enfoque vivencial, basado en la práctica reflexiva y la personalización, consolida la idea de que la música en la educación preescolar es mucho más que una herramienta pedagógica; es una forma de transformar el aprendizaje en una experiencia enriquecedora y colaborativa (Craft, 2005; Frega, 2008).

CAPITULO 4: Análisis y discusión de resultados

Procesos de análisis de datos

El análisis de los datos recolectados en esta investigación se estructuró en torno a tres ejes principales, siendo uno de ellos la relación de los hallazgos con el marco teórico. Este eje implicó un análisis cualitativo orientado a identificar cómo los resultados obtenidos en el taller piloto podían ser comprendidos, interpretados y reflexionados a la luz de las perspectivas teóricas de autores clave como Vygotsky (1978), Schafer (2013) y Hemsy de Gainza (2002a), entre otros. En lugar de asumir que las teorías se manifiestan directamente en la práctica, se reconoció que estas ofrecen herramientas conceptuales para analizar y reflexionar críticamente sobre las experiencias educativas observadas. Por ejemplo, se interpretaron las respuestas y acciones de las docentes desde los enfoques que destacan la improvisación musical como medio para fomentar la creatividad, permitiendo así vincular los acontecimientos del taller con categorías teóricas significativas.

Otro eje fue la comparación con estudios previos es decir los hallazgos se contrastaron con investigaciones previas realizadas en contextos similares o con objetivos afines. Esto permitió evaluar si los resultados obtenidos coincidían con tendencias ya documentadas, como el impacto positivo de la formación docente en el desarrollo de habilidades creativas en entornos educativos (Craft, 2005; Frega, 2006). También se discutieron posibles diferencias, como los desafíos únicos que enfrentan las docentes en contextos rurales, aportando una perspectiva novedosa al campo.

Por último, se abordaron las implicaciones para la práctica docente y la formación en contextos rurales. Este análisis permitió identificar cómo las experiencias desarrolladas durante el taller podrían traducirse en mejoras concretas para la formación y el ejercicio docente en entornos con limitaciones estructurales. Se reflexionó sobre barreras recurrentes, como la escasez de recursos materiales y la falta de tiempo, y se analizó cómo la creatividad y el uso de materiales alternativos facilitaron la superación de estas dificultades. Asimismo, se formularon recomendaciones específicas para futuros programas de formación docente, haciendo énfasis en la necesidad de implementar metodologías flexibles y contextualizadas que respondan a las realidades de cada comunidad educativa

En conjunto, estos ejes permitieron articular un análisis integral que conecta los datos obtenidos con la teoría, las prácticas existentes y el diseño de estrategias futuras. Este enfoque no solo enriquece la comprensión de los resultados, sino que también ofrece herramientas que podrían ser prácticas para la posible implementación de programas de formación docente en un futuro.

4.1 Impacto del taller piloto en la práctica docente

El taller piloto implementado en el Jardín de Niños Adolfo Ferreire permitió observar cómo la integración de la música y la creatividad transformó las prácticas pedagógicas de las docentes y la dinámica de aprendizaje de los estudiantes.

El ambiente del aula, documentado en el Anexo I, reflejaba un cambio significativo tras la implementación del taller. Los niños, quienes inicialmente mostraban un interés limitado hacia las actividades grupales, comenzaron a participar activamente en las dinámicas propuestas, como los paisajes sonoros y los juegos rítmicos. Este cambio conecta con las ideas de Vygotsky (1978), quien describe la música como un mediador cultural que estimula la autoexpresión y el desarrollo emocional.

La incorporación de actividades como la imitación de sonidos del entorno, donde los niños cerraban los ojos para identificar sonidos lejanos y cercanos, no solo despertó su imaginación, sino que también reforzó su capacidad para construir narrativas a partir de estímulos auditivos. Si bien el objetivo principal era acompañar a las docentes en la integración de nuevas estrategias musicales, observar cómo estas propuestas impactaban en

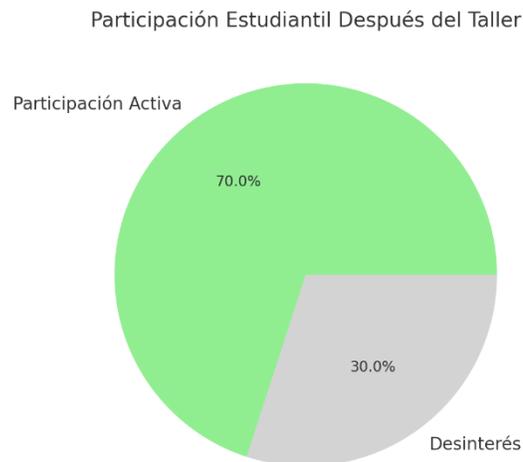
la imaginación de los niños fue clave para evidenciar su efectividad. Esto permitió a las docentes visualizar directamente cómo el juego sonoro puede abrir espacios de exploración expresiva en el aula. Lo anterior se alinea con Mareovich (2022), quien destaca que la imaginación se activa en ambientes que fomentan la exploración libre, y con Frega (2007), quien señala que la improvisación musical estimula el pensamiento divergente y la flexibilidad cognitiva.

Los hallazgos también corroboran investigaciones previas. Por ejemplo, Blanco García (2018) resalta que los talleres creativos permiten a los docentes superar limitaciones contextuales al diseñar actividades innovadoras. Este enfoque fue evidente en la creación de instrumentos caseros, como maracas y tambores, fabricados con materiales reciclados. En este proceso, la imaginación se fomentó al invitar a las docentes a concebir nuevas posibilidades sonoras a partir de objetos cotidianos, replanteando el uso habitual de los materiales y explorando distintas formas de generar ritmo y timbre. Esta práctica no solo estimuló la creatividad docente, sino que también involucró a las familias en el proceso educativo, fortaleciendo los lazos comunitarios.

Para representar visualmente los cambios en la participación estudiantil después del taller, se elaboró una gráfica circular que muestra los niveles de participación activa y desinterés observados. La información representada fue obtenida a través de diversos instrumentos aplicados durante la intervención, tales como cuestionarios, listas de observación, diarios de campo y rúbricas dirigidas a docentes y estudiantes. Estos instrumentos permitieron registrar indicadores del comportamiento participativo en el aula tras la implementación de estrategias musicales.

Los datos fueron organizados y procesados mediante herramientas digitales como Excel, lo cual facilitó la creación de una visualización clara y accesible. En la gráfica se observa que un 70 % de los estudiantes mostró participación activa, mientras que un 30 % evidenció desinterés. Esta representación contribuye a ilustrar de forma sintética el impacto del taller en el involucramiento de los alumnos.

Figura 10: Participación estudiantil después del taller



Nota: El gráfico muestra los niveles de participación activa e indiferencia observados en los estudiantes tras la implementación del taller.

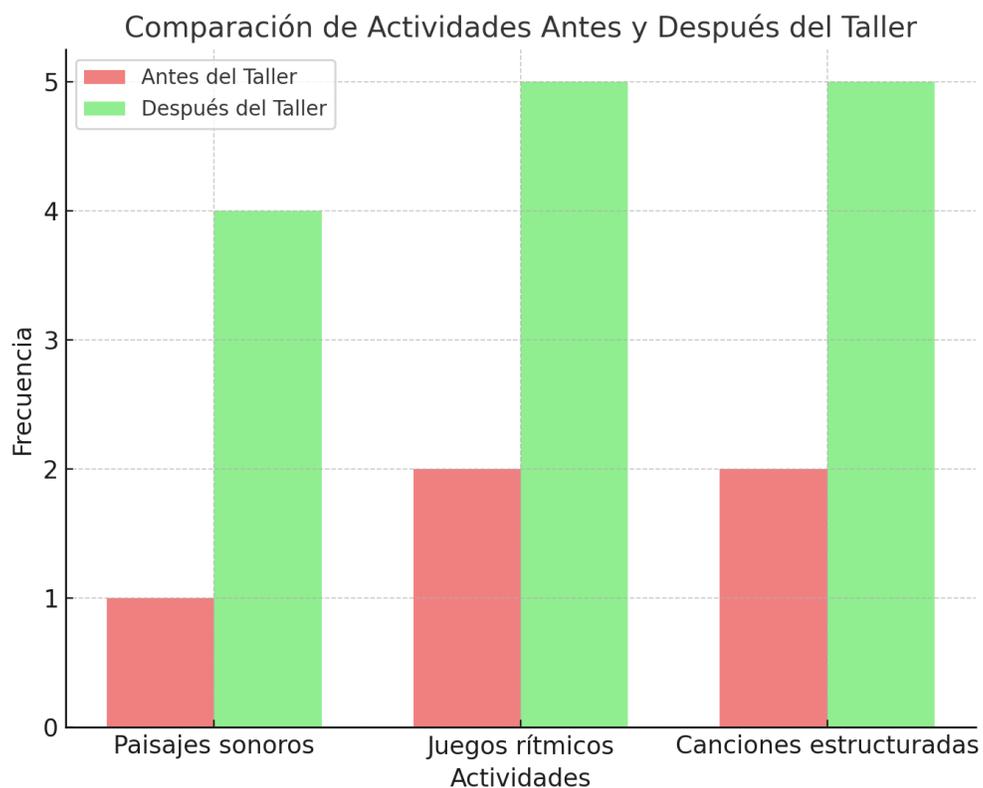
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las dinámicas grupales musicales reflejaron los principios de Schafer (2013), quien argumenta que la integración de actividades sonoras no solo fomenta la creatividad, sino también la cohesión social. Como documenta el Anexo K, la canción “*Acitrón de un fandango*” permitió a los niños experimentar la coordinación entre música y movimiento, promoviendo tanto habilidades motrices como la interacción grupal.

4.1.1 Percepción docente: cambios confianza y creatividad

El taller piloto tuvo un impacto significativo en las docentes, quienes pasaron de una percepción inicial de inseguridad hacia un enfoque más confiado e innovador. Según el Anexo H, ambas docentes señalaron que el taller las motivó a integrar la música como un recurso central en sus clases. Craft (2005) destaca que la creatividad docente se manifiesta en la capacidad de superar barreras materiales y adaptarse a las necesidades del entorno, algo que se evidenció en las estrategias implementadas por las participantes.

Figura 11: Comparación de actividades musicales antes y después del taller



Nota. El gráfico muestra el aumento en la frecuencia de uso de actividades musicales por parte de las docentes tras la implementación del taller.

Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, la Docente A utilizó dinámicas de improvisación sonora para fomentar la imaginación y la autoexpresión en sus estudiantes, mientras que la Docente B destacó cómo los ejercicios rítmicos mejoraron la atención y la colaboración grupal. Estas prácticas reflejan las ideas de Dewey (1938), quien subraya que el aprendizaje significativo ocurre cuando se vinculan las experiencias educativas con el entorno de los estudiantes. La razón de que estas sean experiencias educativas está relacionada con el entorno y contexto de los estudiantes, haciendo el aprendizaje relevante y significativo, según Dewey.

4.1.2 Transformaciones en la enseñanza: De la teoría a la práctica

El análisis también pone de manifiesto la importancia de la formación continua y el acompañamiento docente. Los tutoriales en video y las sesiones de modelaje proporcionaron

a las docentes herramientas prácticas para desarrollar sus habilidades musicales, lo que fortaleció su confianza y su capacidad para crear y modificar sus clases. Csikszentmihalyi (1998) señala que el estado de flujo creativo, caracterizado por una inmersión total en la actividad, fue evidente en las sesiones observadas, donde los niños mostraron altos niveles de concentración y disfrute durante las dinámicas musicales.

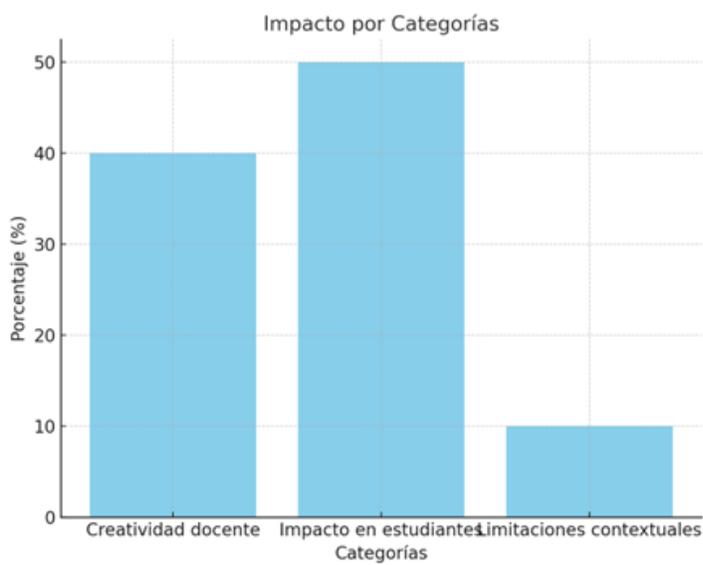
La creatividad docente se evidenció en la capacidad para transformar recursos limitados en oportunidades educativas. La fabricación de instrumentos caseros y la adaptación de canciones populares al contexto educativo son ejemplos claros de cómo las docentes aplicaron las teorías de Craft (2005) y Hemsy de Gainza (2002a) para superar barreras materiales y promover la creatividad en el aula.

4.2 Expresión y participación en el aula

Las dinámicas musicales facilitaron la expresión emocional y la colaboración entre los estudiantes. Actividades como los paisajes sonoros y los juegos rítmicos no solo fomentaron la creatividad, sino que también fortalecieron el sentido de comunidad en el aula. De acuerdo con los datos presentados en la gráfica del Anexo H, el 70 % de los niños mostró un incremento en su participación grupal tras la implementación del taller.

Estos datos se obtuvieron mediante la observación sistemática de las sesiones, registrando la frecuencia y calidad de la participación grupal antes y después de las actividades musicales. Además, se utilizaron listas de cotejo aplicadas por las docentes para evaluar la colaboración y la expresión emocional en los estudiantes, lo que permitió un análisis cuantitativo y cualitativo del impacto del taller.

Figura 12: Porcentaje de impacto por categorías



Nota. El gráfico muestra la distribución porcentual de los impactos observados tras el taller, agrupados en tres categorías: creatividad docente, impacto en estudiantes y limitaciones contextuales.

Fuente: Elaboración propia.

En el taller piloto se observó el uso de la música y la creatividad como herramientas pedagógicas para transformar las prácticas educativas en contextos rurales. Las docentes, aunque inicialmente limitadas por recursos y formación, lograron diseñar y aplicar sus propias estrategias innovadoras, basadas en la exploración sonora y la improvisación musical, que no solo enriquecieron su práctica, sino que también promovieron la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias les permitieron fortalecer la imaginación, la creatividad y las habilidades sociales de los niños, al brindarles espacios para experimentar, expresarse libremente y tomar decisiones en su aprendizaje. Así, los estudiantes ganaron mayor confianza y protagonismo, evidenciando un proceso de empoderamiento educativo.

Este enfoque refleja el potencial de la música para superar barreras estructurales y promover una educación inclusiva y significativa, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023).

4.2.2 Relación entre creatividad docente y lo que se expresó en los niños

La creatividad docente, entendida como la capacidad para diseñar y adaptar actividades educativas a las necesidades del contexto, representa un acto de construcción reflexiva que trasciende las barreras materiales y se centra en la buscar nuevas formas de enseñanza. Este punto de vista se sitúa a los docentes no solo como transmisores de conocimiento, sino como constructores de experiencias significativas que fomentan el desarrollo integral de sus estudiantes.

Esta categoría, denominada *creatividad docente*, emerge como un eje central de esta investigación, resaltando la capacidad de las docentes para diseñar y adaptar estrategias educativas que trascienden las limitaciones del entorno rural. Este enfoque se vincula directamente con las preguntas de investigación, permitiendo explorar el impacto del taller piloto, las estrategias efectivas para fomentar la creatividad y la percepción de las docentes sobre su habilidad para integrar la música en sus actividades pedagógicas.

La primera pregunta de investigación plantea: *¿Qué impacto tiene un taller piloto de educación musical en la práctica docente de preescolar?* A lo largo del estudio, se observó que el taller no solo introdujo nuevas herramientas y técnicas, sino que también transformó la manera en que las docentes concebían la música como recurso pedagógico. Las sesiones prácticas basadas en los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer permitieron a las docentes experimentar la música desde una perspectiva vivencial y reflexiva, lo que les permitió aplicar estos conceptos en sus aulas con una mayor confianza.

Por ejemplo, una de las actividades destacadas fue la improvisación sonora, donde las docentes guiaron a los niños en la creación de paisajes sonoros utilizando sus voces y movimientos. Este ejercicio no solo fortaleció el vínculo entre la música y la imaginación, sino que también fomentó la participación activa de los estudiantes. Como señala Dabdoub Alvarado (2008), la creatividad docente implica no solo diseñar actividades nuevas, sino también crear un ambiente donde los niños puedan explorar y construir significados a partir de sus experiencias.

4.2.2 La voz del docente como vehículo para incentivar

El impacto del taller se refleja en la capacidad de las docentes para resignificar su práctica educativa, pasando de lo conocido a propuestas dinámicas y participativas que promueven la creatividad y la autonomía.

La segunda pregunta en esta investigación plantea *¿Qué estrategias son efectivas para promover la creatividad y la imaginación en docentes generalistas en un entorno rural?*, encontró respuesta en las actividades diseñadas durante el taller piloto. El uso de metodologías como la euritmia de Dalcroze, la percepción auditiva de Willems y los paisajes sonoros de Schafer demostró ser eficaz para estimular la creatividad docente. Las maestras comenzaron a diseñar actividades adaptadas a las necesidades y características de sus aulas, utilizando recursos disponibles. Por ejemplo, transformaron canciones populares en ejercicios rítmicos y narrativos, adaptándolos a temas relevantes para sus estudiantes. Estas prácticas reflejan el concepto de *creatividad pequeña* de Craft (2005), que valora los actos cotidianos de creatividad como herramientas significativas para el aprendizaje.

Además, las docentes reportaron que las estrategias de improvisación y exploración sonora no solo facilitaron la integración de la música en sus clases, sino que también les permitieron reconocer y potenciar las habilidades creativas de sus estudiantes.

4.2.3 Estrategias emergentes para fomentar la participación

La tercera pregunta, *¿Cómo perciben los docentes su capacidad para integrar la música en las actividades del aula tras participar en el taller piloto?*, revela un cambio significativo en la autopercepción de las docentes. Ya que antes del taller, las docentes expresaron inseguridad sobre su habilidad para enseñar música, debido a su limitada formación en esta área. Sin embargo, al finalizar las sesiones, mostraron más confianza para integrar la música en sus prácticas en el aula.

Una de las reflexiones más reveladoras se dio al escuchar a una de las docentes comentar: *“No sabía que mis alumnos podían expresarse tanto a través del sonido. Ahora siento que los entiendo mejor”*. Este testimonio ilustra cómo el taller no solo amplió sus competencias técnicas, sino que también reforzó su sensibilidad hacia el potencial creativo

de sus estudiantes, alineándose con las ideas de Esquivias Serrano (2004) sobre la creatividad como un proceso transformador en el ámbito educativo.

4.3 Triangulación de datos y validación de hallazgos

Las diversas estrategias implementadas, como, por ejemplo: la exploración sonora del entorno, la utilización de objetos cotidianos, la improvisación individual y grupal y la creación de canciones utilizando frases de situaciones cotidianas en el aula, el uso de materiales fuera de lo convencional para realizar sonidos, no solo promovieron la creatividad e imaginación en el aula, sino que también aumentaron la confianza en las docentes para superar barreras contextuales y abrir su perspectiva al uso de materiales.

Esto se debió a que, al participar en el taller y sentir que podían experimentar con recursos simples y accesibles, las docentes se dieron cuenta de que la creatividad no dependía de contar con materiales costosos o especializados, sino de la capacidad para transformar lo cotidiano en experiencias educativas significativas. Esta vivencia práctica les permitió reconocer el potencial de su entorno y sentirse más seguras al incorporar la música como herramienta pedagógica dentro de sus aulas, independientemente de los recursos disponibles.

Pues cuando las docentes integran actividades como la reinterpretación de canciones populares, la creación de dinámicas rítmicas o la incorporación de juegos sonoros, están transformando recursos preexistentes en herramientas educativas. Este proceso no implica necesariamente la creación de nuevos materiales, sino la resignificación de los existentes para convertirlos en vehículos de aprendizaje. Según Craft (2005), esta capacidad de innovar dentro de los límites cotidianos es una manifestación de la *creatividad pequeña*, la cual permite a los docentes responder de manera dinámica a las demandas de su contexto.

Por ejemplo, la adaptación de canciones con letras relacionadas al entorno escolar conecta a los niños con su realidad inmediata y fomenta la apropiación cultural del aprendizaje. Esta práctica no solo mejora la comprensión musical, sino que también promueve un sentido de identidad y pertenencia en los estudiantes, demostrando que la creatividad es una herramienta para el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes y su entorno.

El acto de planificar actividades musicales que integren movimiento, ritmo y expresión vocal evidencia una pedagogía reflexiva que combina la teoría con la práctica. Como plantea Dewey (1938), la enseñanza debe ser una experiencia dinámica en la que el docente reflexiona constantemente sobre su impacto y ajusta sus estrategias en consecuencia. En este caso, las docentes no solo diseñaron actividades diferentes a las cotidianas, sino que también evaluaron su relevancia y efectividad mediante la observación de la participación activa y el entusiasmo de los niños.

Por ejemplo, al utilizar dinámicas como los "*paisajes sonoros*" para trabajar la escucha activa y la imaginación, las docentes no solo facilitaron la exploración creativa de sus estudiantes, sino que también desarrollaron en ellos habilidades de atención, memoria auditiva y autoexpresión. Estas actividades reflejan cómo la creatividad en la enseñanza es un proceso iterativo que se enriquece a través de la práctica reflexiva.

La creatividad docente no solo transforma las actividades, sino que también impacta la dinámica del aula, fomentando la colaboración, así como una activa participación y el pensamiento divergente, esto en lugar de limitarse a una instrucción unidireccional, las docentes que emplean estrategias que promueven un aprendizaje interactivo, donde los estudiantes tienen un rol activo en la construcción del conocimiento se acercan de mejor manera a la creatividad.

Por ejemplo, dinámicas como la elaboración de frases rítmicas en grupo y no de una sola persona en las cuales también se incluya el movimiento, si bien promueven habilidades musicales, también fortalecen el sentido de compañerismo y empatía en el aula. este tipo de prácticas, al poder ser vinculadas con las teorías de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje como un proceso social, permiten que los procesos creativos se incorporen a otros elementos que construyen relaciones significativas entre los docentes y sus estudiantes, así como entre los mismos compañeros.

Si se observa esta perspectiva entonces es posible ver que la creatividad no depende exclusivamente de los recursos materiales, sino de la capacidad del docente para transformar el aprendizaje en una experiencia viva y significativa. Pues es él quien promueve estrategias y adapta estas actividades para fortalecer la enseñanza y con ello puede lograr una mejor integración de la música como herramienta pedagógica, las docentes de nuestro estudio nos

muestran que la creatividad es un motor de cambio que puede superar las limitaciones contextuales y enriquecer la educación.

De manera que esta reflexión destaca que la creatividad no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir una pedagogía transformadora que sitúe al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo no solo su desarrollo académico, sino también su crecimiento social y emocional, en este sentido la categoría *expresión y participación* subraya un principio fundamental en la educación: el docente debe ser el primer canal de expresión creativa para que esta energía fluya hacia sus estudiantes.

En el contexto de este estudio, se observa cómo la música y las estrategias pedagógicas implementadas en el taller piloto permitieron a las docentes redescubrir su propia voz creativa, desbloqueando así su capacidad para transmitir de manera más auténtica y orgánica el potencial creativo a sus alumnos. Este enfoque es particularmente significativo en contextos rurales, donde las limitaciones materiales y estructurales muchas veces inhiben la autoexpresión tanto de los docentes como de los estudiantes.

El concepto de "fluir" creativamente desde el docente hacia los estudiantes es clave en esta categoría. Cuando las docentes participan activamente en dinámicas creativas, como la improvisación musical, no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también experimentan una transformación personal. Este proceso de autodescubrimiento y autoexpresión se convierte en la base para modelar una enseñanza más genuina y significativa.

Este estudio demuestra que la música, cuando se integra de manera estructurada y reflexiva, no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta el desarrollo profesional de las docentes, transformándolas en agentes de cambio en sus comunidades escolares. La creatividad docente, entendida como un acto de adaptación y resignificación, se convierte así en una herramienta clave para promover un aprendizaje significativo en contextos rurales, tal como lo sugieren autores como Frega (2008), Craft (2005) y Hemsy de Gainza (2002a).

4.3.1 Comparación de observaciones y entrevistas

La comparación de observaciones y entrevistas surge de la necesidad de contrastar lo observado durante las actividades del taller con las percepciones y reflexiones expresadas por las docentes en las entrevistas. Este análisis permite profundizar en la relación entre la participación activa de las docentes en las actividades musicales y su impacto en la dinámica del aula.

Durante las observaciones, se evidenció que cuando las docentes se involucraban emocionalmente en actividades musicales, como la creación de frases rítmicas o la improvisación con instrumentos simples, no solo se observaba un aumento en su confianza, sino que también surgían nuevas posibilidades para guiar a los estudiantes hacia una participación más activa. Esto se reflejó en comportamientos como la disposición de las docentes a experimentar sin restricciones, lo que a su vez promovía la participación activa de los niños.

Por otro lado, durante las entrevistas, una de las docentes comentó: *“Ahora entiendo que, si yo me atrevo, los niños también se atreven.”* Esta reflexión pone de manifiesto cómo el despertar creativo del docente puede convertirse en un catalizador para fomentar la participación activa de los niños, confirmando lo observado en el aula. La diferencia entre lo observado y lo que las docentes expresaron en las entrevistas radica en que las primeras se centran en las conductas y actitudes de las docentes durante las actividades, mientras que las entrevistas nos ofrecen una interpretación subjetiva de las docentes sobre cómo sus experiencias en el taller afectan su práctica pedagógica.

La música, permite que los docentes y estudiantes conecten a nivel individual y colectivo, promoviendo un aprendizaje que integra la emoción y el movimiento. Al combinar actividades como la improvisación, el ritmo y la exploración sonora, las docentes no solo exploraron su propio potencial, sino que también crearon un espacio donde los estudiantes pudieron participar de manera activa y auténtica creando un ambiente nuevo en el aula, con dinámicas distintas para la clase, marcando así una diferenciación de la clase de música a la de educación física, por ejemplo. Una de las docentes expresó: "Cuando comenzamos a improvisar y a trabajar con sonidos de manera libre, no solo me di cuenta de lo que podía hacer como docente, sino que también vi cómo los niños se soltaron más y comenzaron a

participar sin miedo, a su manera. Fue un cambio de ambiente total. Se sentían libres para explorar y eso hizo que el aula fuera diferente a cualquier otra clase."

Este comentario refleja cómo la combinación de música, emoción y movimiento transformó el ambiente del aula, haciendo que las docentes no solo descubrieran nuevas formas de interactuar con los estudiantes, sino que también crearon un espacio en el que los estudiantes se sintieron más cómodos para participar activamente, diferenciando claramente esta clase de otras como la de educación física.

En contextos rurales, esta dinámica tiene un impacto aún mayor. Las limitaciones estructurales suelen restringir las oportunidades de autoexpresión, pero la música actúa como un recurso accesible que facilita la conexión emocional y social. Este hallazgo refuerza la idea de que la creatividad no depende de recursos materiales, sino de la disposición para explorar y compartir.

4.3.2 Relación entre cuestionarios iniciales y productos pedagógicos

Las actividades musicales realizadas tanto en el taller como en las clases fueron clave para superar las barreras materiales y estructurales. La música y el ritmo ofrecieron un marco flexible que permitió a las docentes y estudiantes expresarse y colaborar de manera más efectiva.

Además, se crearon videos tutoriales que las docentes pudieron consultar en sus tiempos disponibles, lo que les permitió reforzar su práctica del ukulele y repasar los conceptos trabajados durante el taller. Esto resultó ser una herramienta valiosa para continuar mejorando su habilidad y consolidar lo aprendido.

Al participar en el taller, las docentes modificaron la percepción que inicialmente tenían sobre la música, tal como se reflejaba en los cuestionarios iniciales. Mientras que al principio consideraban la música solo como un complemento en su enseñanza, tras implementar las actividades del taller, comenzaron a verla como un eje central para fomentar la participación activa de los estudiantes. Además, reconocieron su potencial como una herramienta motivacional que favorece la creatividad y la creación dentro del aula.

Esta categoría invita a reflexionar sobre el rol transformador de la creatividad en la educación, particularmente en el contexto del trabajo musical. Aunque la creatividad se

asocia comúnmente con la expresión artística, en este caso es fundamental entenderla como una herramienta pedagógica que posibilita una enseñanza dinámica y adaptativa. Al observar cómo las docentes interactuaron en el taller, quedó claro que el verdadero cambio en su percepción no solo vino de comprender la importancia de la música, sino de reconocer que la creatividad debe ser cultivada activamente en su rol como educadoras.

Inicialmente, las docentes consideraban la música principalmente como un complemento dentro de su enseñanza, es decir, como un recurso adicional que apoyaba otras áreas. Sin embargo, conforme avanzaron en el taller, comenzaron a reconocer que para fortalecer realmente el trabajo musical en el aula es necesario adoptar un enfoque creativo. Esto implica no solo utilizar la música como un recurso, sino integrarla de manera innovadora y significativa en las prácticas pedagógicas. En este sentido, como plantea Freire (1970), el aprendizaje debe ser un proceso compartido donde tanto el maestro como el estudiante participan activamente en la construcción del conocimiento. Así, no se trata solo de transmitir contenidos musicales, sino de generar un espacio en el que las docentes puedan explorar, innovar y liderar con el ejemplo, impulsando una enseñanza más dinámica y creativa.

Este cambio en su visión refleja una transición clave: de ser simplemente guías de contenido a ser modelos de expresión creativa. Al incorporar la creatividad de manera activa, las docentes no solo dan orientación sobre el trabajo musical, sino que también abren un espacio para que los estudiantes descubran y desarrollen su propia capacidad de creación. Así, se establece una dinámica dialógica y colaborativa, donde todos los participantes —tanto docentes como estudiantes— tienen voz y agencia en el proceso educativo, favoreciendo el aprendizaje como un acto de creación conjunta.

En última instancia, esta categoría nos recuerda que la educación no es un acto unilateral, sino un espacio de co-creación donde docentes y estudiantes interactúan de manera colaborativa para construir conocimiento y significado. La co-creación implica un proceso dinámico y bidireccional, en el que no solo el docente transmite contenidos, sino que junto con los estudiantes genera experiencias de aprendizaje significativas, enriquecidas por la diversidad de perspectivas, emociones y saberes presentes en el aula. (Vygotsky, 1978; Mercer, 2000).

En este sentido, la música y los procesos creativos actúan como herramientas poderosas para liberar el potencial humano, ya que permiten que tanto docentes como alumnos se conviertan en agentes activos de su propio desarrollo. A través de la co-creación musical, se fomenta un ambiente donde las ideas emergen, se combinan y se transforman colectivamente, posibilitando la innovación y el pensamiento crítico.

La expresión del docente, entonces, se convierte en un cimientos vivo y flexible, que no impone un camino cerrado, sino que ofrece soporte para que los estudiantes construyan y descubran su propia voz, identidad y sentido de pertenencia (Freire, 2005). Así, el aula se transforma en un espacio de descubrimiento, participación activa y transformación personal, donde el aprendizaje se experimenta como un proceso compartido y enriquecedor, y donde el poder creativo colectivo posibilita nuevas formas de entender y relacionarse con el mundo. (Csikszentmihalyi, 1996).

4.3.3 Análisis de patrones emergentes

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se estructura en torno a tres ejes fundamentales: la interpretación detallada, la comparación con estudios previos y la identificación de patrones y temas emergentes. Cada uno de estos elementos permite no solo dar respuesta a las preguntas de investigación, sino también profundizar en la manera en que el taller piloto impactó en la creatividad y la práctica pedagógica de las docentes.

Interpretación detallada de las categorías

1. Percepción docente y creatividad

La categoría "percepción docente" se conecta directamente con la tercera pregunta de investigación: *¿Cómo perciben los docentes su capacidad para integrar la música en las actividades del aula tras participar en el taller piloto?*

Los datos reflejan que las docentes experimentaron un cambio significativo en su percepción de la música como herramienta pedagógica. En las entrevistas iniciales, ambas mencionaron su inseguridad y falta de conocimiento para implementar actividades musicales. Tras el taller, expresaron sentirse más creativas y seguras, lo que se evidenció en sus prácticas al incluir dinámicas de improvisación y exploración sonora. Como se observa en los anexos E, F y L, este cambio puede interpretarse a través del concepto de *creatividad pequeña* de

Craft (2005), donde pequeños actos cotidianos, como diseñar actividades musicales simples, reflejan creatividad significativa en el contexto educativo.

El proceso de apropiación de la música por parte de las docentes puede entenderse a través del concepto de flujo, propuesto por Csikszentmihalyi (1998), que se refiere a un estado de inmersión total y concentración en una actividad. Antes del taller, el desafío que representaba integrar la música superaba las habilidades de las docentes, generando inseguridad. A medida que las docentes fueron adquiriendo confianza y dominio, gracias a la progresión de actividades diseñadas en el taller —desde ejercicios básicos hasta dinámicas más complejas— lograron experimentar ese estado de flujo, alcanzando un equilibrio entre sus capacidades y los retos planteados, lo que se tradujo en satisfacción y seguridad al aplicar lo aprendido. Como puede observarse en los anexos E, F y L.

Las observaciones en el aula confirmaron que el aumento de la confianza de las docentes tuvo un impacto positivo en la participación y creatividad de los estudiantes. Un ejemplo claro de esto fue en las actividades de paisajes sonoros, donde los niños mostraron mayor interés y creatividad al recrear los sonidos del entorno. Las docentes fomentaron que los niños prestaran atención a los sonidos presentes en el aula, luego extendiendo esa exploración al exterior, diferenciando entre los sonidos familiares y los desconocidos. Este cambio refleja una coherencia entre la percepción de mejora en la confianza de las docentes y el impacto directo en la dinámica del aula. Así, se refuerza la idea de que la confianza docente es fundamental para promover la creatividad y participación activa de los estudiantes.

2. Expresión y participación: Estrategias efectivas para la creatividad

La categoría "Expresión y participación" aborda la segunda pregunta de investigación: *¿Qué estrategias son efectivas para promover la creatividad y la imaginación en docentes generalistas en un entorno rural?*

Las actividades del taller, como la improvisación rítmica y la exploración con el ukulele, demostraron ser estrategias clave para fomentar la creatividad, pues durante las sesiones, las docentes exploraron su capacidad expresiva a través de dinámicas que conectaban el movimiento corporal, el ritmo y la voz, lo que les permitió experimentar un

espacio de autoexpresión que luego pudieron trasladar al aula realizando actividades similares con los estudiantes, como la creación de ritmos y canciones improvisadas, utilizando instrumentos sencillos y objetos cotidianos.

La propuesta de Schafer (2013) sobre la conciencia sonora se reflejó en los ejercicios de escucha activa, donde tanto docentes como estudiantes identificaron y recrearon sonidos del entorno. Este enfoque no solo permitió afinar su escucha, sino que fue un terreno que fomentó la creatividad, y fortaleció la conexión entre la percepción individual y la participación colectiva, al integrar a los estudiantes en actividades de exploración sonora que les permitieron compartir sus ideas y experimentos sonoros con el grupo.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, Hemsy de Gainza (2002a) señala que la improvisación musical no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también promueve la creatividad al permitir a los participantes explorar sin miedo al error. Esta idea pudo evidenciarse en el taller cuando las docentes, al practicar con el ukulele, comentaron sentirse más abiertas a experimentar con nuevos enfoques en sus clases, como integrar la improvisación en las actividades diarias y permitir a los estudiantes crear y explorar sin la presión de la perfección.

Mientras que las docentes enfrentaron inicialmente barreras emocionales y técnicas para participar en actividades musicales, los niños, al observar su ejemplo, también se involucraron más activamente en las dinámicas grupales. En una de las observaciones, se registró que los estudiantes se mostraron más atentos y entusiastas cuando la docente lideró una actividad con confianza y entusiasmo, subrayando la importancia de la expresión docente como modelo para la participación estudiantil.

Por lo que se puede concretar que, al fortalecer la confianza de las docentes en su capacidad creativa y musical, se generó un impacto positivo tanto en su enseñanza como en la disposición y creatividad de los estudiantes, demostrando que la creatividad en la práctica docente no solo transforma la metodología, sino también el ambiente de aprendizaje, impulsando una participación más activa y auténtica por parte de los alumnos.

4.4 Comparación con estudios previos

Los hallazgos de esta investigación muestran tanto coincidencias como diferencias al compararlos con ideas clave que señalan diversos investigadores en el campo de la educación musical:

Autor	Coincidencia	Diferencia
Frega (2006)	La creatividad musical contribuye al desarrollo integral. En este estudio, las actividades musicales mejoraron la expresión emocional y la interacción social en los estudiantes.	La implementación de un estudio creativo en contextos rurales requirió estrategias adaptadas, como la fabricación de instrumentos caseros y el uso de recursos no convencionales.
Schafer (2013)	La escucha activa y la exploración sonora fueron estrategias efectivas para fomentar la imaginación.	En este estudio, las docentes carecían de formación previa en conciencia sonora, lo que sugirió la necesidad de trabajar la limpieza de oídos y la escucha activa en este taller
Hemsey de Gainza (2002a)	La improvisación musical permitió a los participantes explorar su creatividad y superar barreras emocionales.	A diferencia de otros contextos, las docentes en este estudio necesitaban mayor tiempo para adaptarse a la improvisación, debido a la falta de experiencia previa con la música como recurso pedagógico.

Estas comparaciones subrayan la relevancia de adaptar los enfoques teóricos al contexto rural, asegurando que las metodologías respondan a las realidades y necesidades de las docentes.

Uno de los patrones más consistentes fue el aumento de la confianza de las docentes al aplicar actividades musicales. Antes del taller, ambas expresaron inseguridad sobre su capacidad para integrar la música en sus clases. Sin embargo, las entrevistas posteriores revelaron que se sentían más seguras y creativas, lo que se tradujo en un incremento en la

calidad y frecuencia de las actividades musicales en el aula. Por ejemplo, en el anexo E lo mencionan en las conclusiones las docentes.

La investigación evidenció que, a través de estrategias simples y accesibles, como el uso de instrumentos caseros y la exploración vocal, es posible transformar las limitaciones materiales en oportunidades pedagógicas. Este tema refuerza la idea de que la creatividad docente es esencial para implementar metodologías innovadoras en contextos con recursos limitados.

CAPITULO 5: Análisis crítico y conclusiones

El análisis detallado de las categorías y su relación con las preguntas de investigación, el marco teórico y los estudios previos permite concluir que el taller piloto no solo impactó en la percepción y práctica docente, sino que también evidenció el potencial transformador de la música en la educación preescolar. La triangulación de datos confirma la coherencia entre los cambios observados en las docentes y su impacto en los estudiantes, destacando la importancia de programas de formación continua adaptados a las realidades específicas de los contextos rurales. Este estudio refuerza la idea de que la creatividad y la música no son solo herramientas pedagógicas, sino motores de transformación educativa y social.

5.1 Evaluación de fortalezas y limitaciones del estudio

Una de las principales fortalezas de este estudio radica en el impacto que generó en las docentes, ya que dicho taller se percibió de manera positiva, que, si bien estaba enfocado en las docentes, el trabajo trascendió hacia los estudiantes. La implementación del taller piloto permitió observar una transformación progresiva en la confianza de las docentes respecto al uso de la música en el aula, lo que se tradujo en una mayor integración de estrategias creativas en su práctica pedagógica.

Este hallazgo se alinea con la teoría de *creatividad pequeña* de Craft (2005), que subraya la importancia de cambios graduales en el pensamiento y las prácticas docentes para generar un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo es relevante porque permitió a las docentes comprender que la transformación de sus prácticas en el aula va más allá de seguir una serie de parámetros establecidos o basarse únicamente en un libro de texto.

5.1.1 Impacto positivo en docentes y estudiantes

En lugar de ello, reconocieron que la enseñanza debe adaptarse al contexto específico de sus alumnos en cada momento, utilizando tanto herramientas pedagógicas ya conocidas como otras que pueden explorar y desarrollar junto con los estudiantes. En este proceso, estrategias como la rítmica, la exploración sonora del entorno y la creación colectiva de canciones a partir de esos sonidos emergieron como recursos clave. Al integrar estos elementos con movimientos ascendentes y descendentes, así como con variaciones de velocidad y matices expresivos, las docentes descubrieron que la música se convierte en un medio dinámico para potenciar la creatividad y el aprendizaje, promoviendo una enseñanza más flexible, significativa y conectada con la experiencia de los niños.

5.1.2 Adaptación de métodos musicales a contextos rurales

Asimismo, la adaptación de los métodos musicales que se utilizaron en este taller piloto como los enfoques de Dalcroze, Willems y Schafer, permitió validar estrategias pedagógicas y aplicarlas en un contexto rural. Como menciona Frega, (2006). En *Didáctica de la educación musical*. Explica cómo el aprendizaje experiencial en la música permite desarrollar la creatividad, promoviendo metodologías activas que integran la exploración sonora y la improvisación. La combinación de estos métodos facilitó la conexión entre la percepción sonora, la expresión corporal y la improvisación, ofreciendo a las docentes estas herramientas prácticas para fomentar la creatividad en sus aulas. La aplicación de estas metodologías también confirma la importancia del aprendizaje experiencial, donde la música se convierte en un medio para la exploración y el descubrimiento (Frega, 2006).

Otro aspecto clave del estudio es su diseño cualitativo y enfoque participativo, que permitió capturar las percepciones y experiencias de las docentes a lo largo del proceso. El hecho de incluir a las docentes como protagonistas activas del taller y no solo como observadoras fortaleció la apropiación del conocimiento y la aplicabilidad de las estrategias aprendidas. Esta dinámica promovió la reconstrucción de saberes, lo que refuerza la importancia de la investigación-acción participativa (IAP) en la formación docente (Herr & Anderson, 2015).

5.1.2.1 Limitaciones

No obstante, el estudio también presenta diversas limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, la implementación del taller estuvo condicionada por recursos limitados, tanto en términos materiales como de acceso a instrumentos musicales. No se contó con una variedad suficiente de instrumentos convencionales, lo que limitó algunas de las actividades previstas para fomentar la exploración sonora. Si bien el espacio físico fue adecuado en términos de capacidad, no siempre facilitó la realización de actividades que requirieran mayor movilidad. La disponibilidad de tiempo también fue otro factor limitante, ya que las docentes debieron ajustarse a horarios restringidos que dificultaron la continuidad de algunas dinámicas. A pesar de estas restricciones, la creatividad de las docentes permitió compensar estas carencias mediante el uso de materiales improvisados, lo que les permitió seguir promoviendo experiencias sonoras enriquecedoras, aunque la falta de instrumentos convencionales pudo haber restringido la exploración sonora en algunas actividades.

5.1.3 Desafíos en la implementación y evaluación

Otro desafío importante fue la duración reducida del taller. Si bien las sesiones lograron generar un cambio perceptible en las docentes, el tiempo disponible para la consolidación de las estrategias aprendidas fue relativamente corto. Estudios previos en educación musical sugieren que la apropiación efectiva de nuevas metodologías requiere procesos de formación más prolongados y acompañamiento continuo para garantizar su sostenibilidad (Hemsey de Gainza, 2002a). La limitación temporal también restringió la posibilidad de evaluar el impacto a largo plazo del taller en la práctica docente y en el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, el tiempo dedicado a este taller piloto representa una limitación metodológica del estudio. Si bien el análisis cualitativo permitió profundizar en la experiencia de las docentes participantes, el número reducido de participantes impide generalizar los hallazgos a un espectro más amplio de docentes en contextos rurales. No obstante, este estudio puede servir como referencia para futuras investigaciones que busquen ampliar la muestra y evaluar el impacto de estrategias similares en otros entornos educativos.

5.2 Reflexión sobre validez y confiabilidad de la investigación

La validez y confiabilidad de un estudio cualitativo dependen en gran medida de la rigurosidad en la recolección, análisis e interpretación de los datos. En este caso, se utilizaron múltiples instrumentos de recolección de datos, como observaciones directas, entrevistas estructuradas y cuestionarios, lo que permitió triangular la información y fortalecer la credibilidad de los hallazgos. Para verificar esto se plantean una serie de preguntas al estudio las cuales señalan los niveles de acercamiento al estudio.

¿Los instrumentos capturaron suficientemente las percepciones y transformaciones?

Los cuestionarios y entrevistas proporcionaron información valiosa sobre las percepciones de las docentes antes y después del taller, permitiendo evidenciar transformaciones en su confianza y creatividad. Sin embargo, una limitación en este aspecto es que la autoevaluación de las docentes puede estar influida por factores subjetivos, como el deseo de mostrar progreso o el entusiasmo inmediato posterior al taller. Para mejorar la validez del estudio, en futuras investigaciones se podrían implementar escalas de medición más detalladas o instrumentos de evaluación longitudinal que permitan observar cambios a mediano y largo plazo.

¿Los datos reflejan de manera justa las realidades observadas?

Las observaciones realizadas en el aula corroboraron los cambios mencionados en las entrevistas, proporcionando evidencia de que las docentes aplicaron en su práctica lo aprendido en el taller. No obstante, dado que las observaciones se realizaron en un periodo corto, no es posible determinar si estos cambios se mantendrán en el tiempo. Para fortalecer la confiabilidad del estudio, sería recomendable un seguimiento posterior que permita evaluar la consolidación de las estrategias implementadas.

Adicionalmente, la influencia del investigador en el contexto educativo puede haber afectado los resultados. La presencia de una facilitadora externa puede haber motivado a las docentes y estudiantes a participar más activamente en las actividades, lo que podría haber generado un sesgo en la interpretación de los resultados. Para mitigar este efecto, futuras investigaciones podrían incluir metodologías de observación más prolongadas y procesos de retroalimentación con otros actores educativos.

5.3 Discusión de implicaciones

Este estudio aporta elementos clave para el diseño de programas de formación docente en zonas rurales. La evidencia recopilada sugiere que la música y la creatividad pueden ser herramientas poderosas para mejorar la práctica pedagógica, incluso en entornos con recursos limitados. Sin embargo, para que estos cambios sean sostenibles, es necesario implementar programas de capacitación más extensos y con seguimiento continuo.

Además, el estudio destaca la importancia de diseñar estrategias de formación contextualizadas. Las metodologías utilizadas en el taller demostraron ser efectivas porque se adaptaron a la realidad de las docentes, priorizando el aprendizaje a través de la experiencia y la exploración. Esto sugiere que los programas de formación en educación musical deben evitar enfoques rígidos y, en su lugar, fomentar espacios de experimentación y creatividad.

5.3.1 Relevancia del estudio en la formación docente en contextos rurales

Otro aspecto fundamental es la necesidad de sensibilizar a las instituciones educativas sobre el papel de la música en el currículo preescolar. En muchos contextos rurales, la educación artística sigue siendo vista como un complemento en lugar de un eje central del desarrollo infantil. Para replicar el impacto del taller, sería necesario pensar en un cambio de paradigma en las políticas educativas, promoviendo una visión más integral de la enseñanza musical.

5.3.2 Aportes a la educación musical preescolar

Este estudio aporta nuevas perspectivas al debate sobre la relación entre creatividad y educación musical en el nivel preescolar. Si bien existen numerosas investigaciones sobre los beneficios de la música en la infancia, este estudio enfatiza su impacto en la creatividad docente, un aspecto que ha sido menos explorado en la literatura académica. La evidencia sugiere que cuando los docentes experimentan la música de manera vivencial y creativa, no solo desarrollan nuevas estrategias pedagógicas, sino que también transforman su propia relación con la enseñanza.

Además, el estudio refuerza las propuestas de autores como Frega (2006), Hemsy de Gainza (2002a) y Schafer (2013), al demostrar que la improvisación, la exploración sonora

y la conciencia del entorno son elementos esenciales para el desarrollo de la creatividad musical en el aula. Sin embargo, también sugiere la necesidad de ampliar estos enfoques para incluir estrategias específicas para docentes con poca formación musical previa, algo que no siempre se aborda en los métodos tradicionales de educación musical.

5.3.3 Implicaciones para el desarrollo de metodologías inclusivas y accesibles

Por último, este estudio plantea un punto de reflexión sobre la importancia de la creatividad como competencia docente. Más allá de su aplicación en la música, la creatividad emergió como un factor clave para la resolución de problemas, en el sentido de que permitió a las docentes encontrar estrategias alternativas para enfrentar limitaciones en su entorno educativo. Por ejemplo, en contextos rurales con escasez de materiales didácticos, las docentes aprendieron a diseñar actividades musicales utilizando recursos disponibles, como el cuerpo y objetos cotidianos, en lugar de depender de instrumentos tradicionales.

Asimismo, la creatividad fue fundamental en la gestión de recursos, ya que permitió a las docentes optimizar y reutilizar materiales de manera eficiente para enriquecer su enseñanza. Por ejemplo, en el taller se propuso el uso de semillas en botellas y palos como instrumentos de percusión, así como la adaptación de canciones tradicionales con nuevas letras relacionadas con el entorno de los niños. Esto demuestra cómo la creatividad no solo facilita el aprendizaje musical, sino que también fomenta el desarrollo de estrategias para enfrentar la falta de materiales.

En cuanto a la estrategia pedagógica, la creatividad se manifestó en la capacidad de las docentes para transformar sus prácticas de enseñanza mediante enfoques más dinámicos y participativos. Por ejemplo, en lugar de enseñar música de manera tradicional a través de la repetición mecánica de canciones, aprendieron a incorporar el juego, la improvisación y la exploración sonora como herramientas para potenciar el aprendizaje. Esto permitió generar experiencias más significativas para los niños, donde la música se convirtió en un medio para la experimentación y el descubrimiento.

En este sentido, el estudio sugiere que la educación musical puede ser un catalizador no solo para la creatividad infantil, sino también para la adecuación de la práctica docente,

en la medida en que impulsa a las maestras a repensar su rol en el aula y a adoptar metodologías más flexibles e innovadoras. Al experimentar con estrategias musicales creativas, las docentes fortalecieron su capacidad de adaptación y resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje más activo e inclusivo en sus entornos educativos.

Este estudio ha demostrado que la educación musical no solo es una herramienta de enseñanza, sino un motor de adecuación en la práctica pedagógica. A través de un análisis crítico sobre las fortalezas y limitaciones, se ha evidenciado la necesidad de programas de formación más sostenibles, adaptados a las realidades de las docentes en contextos rurales. Asimismo, se han identificado contribuciones clave para la educación musical y la creatividad docente, abriendo nuevas posibilidades para futuras investigaciones en el campo de la pedagogía musical.

El presente estudio responde de manera directa a las preguntas planteadas en la investigación al analizar el impacto de un taller piloto de educación musical en la práctica docente en el nivel preescolar y su influencia en la creatividad e imaginación de las docentes en un contexto rural.

Los datos recabados evidencian que la participación en el taller permitió a las docentes ampliar su comprensión sobre la música como herramienta pedagógica y modificar sus estrategias de enseñanza. El uso del modelo de creatividad pequeña de Craft (2005) se reflejó en la transformación gradual de sus prácticas, al experimentar con nuevas metodologías musicales y reconocer su potencial para estimular el aprendizaje de los niños.

CAPITULO 6: Propuestas y áreas de mejora

El diseño y la implementación del taller piloto se sustentaron en diversas estrategias que promovieron el desarrollo de la creatividad e imaginación en las docentes participantes. Estas estrategias no solo se aplicaron durante la planificación del taller, sino también en su ejecución, asegurando que las docentes pudieran experimentar de manera vivencial los principios de creatividad antes de aplicarlos en su aula. A continuación, se describen las estrategias clave desarrolladas en relación con las teorías de Torrance (1974), De Bono (2014) y Csikszentmihalyi (1998), cada una de ellas contribuyendo a potenciar diferentes aspectos del proceso creativo en las docentes.

6.1 Implementación de estrategias creativas en la educación preescolar

Paul Torrance (1974) propuso la teoría de la incubación como una de las fases clave del pensamiento creativo, en la cual el individuo necesita un tiempo de asimilación y procesamiento inconsciente antes de generar soluciones innovadoras. En el contexto del taller piloto, la incubación se implementó a través del diseño de espacios de pausa y reflexión dentro del taller, donde las docentes podían distanciarse temporalmente del proceso de enseñanza y permitir que las ideas emergieran de manera espontánea. La introducción de actividades que implicaban reflexionar sobre un problema musical y retomarlo en una siguiente sesión, permitió a las docentes observar cómo evolucionaban las soluciones. Aunque las limitaciones de tiempo fueron un factor a considerar, se intentó maximizar el impacto de estas actividades mediante el uso de recursos como los tutoriales, que les brindaron la oportunidad de profundizar en los conceptos y prácticas exploradas durante la primera intervención en julio de 2023. Esta primera intervención, seguida por el envío de tutoriales que permitieron a las docentes practicar y reflexionar en sus tiempos disponibles, preparó el terreno para la segunda visita presencial en septiembre de 2024. Durante esta visita, las docentes pudieron compartir sus avances y reanudar el trabajo de reflexión colectiva sobre las ideas y métodos planteados, consolidando así el proceso de aprendizaje y la evolución de sus prácticas pedagógicas.

Se llevaron a cabo ejercicios de improvisación musical, en los cuales las docentes exploraban libremente ritmos y sonidos sin buscar una solución inmediata. Estas sesiones permitieron que su creatividad emergiera de manera natural, sin presión por obtener resultados instantáneos. Se utilizaron actividades basadas en la exploración sensorial (como la escucha activa de sonidos del entorno) para estimular la conexión intuitiva con la música antes de estructurar una propuesta pedagógica.

Se promovió la retroalimentación diferida, en la que después de participar en actividades creativas, las docentes reflexionaban sobre sus experiencias y compartían nuevas ideas en sesiones posteriores. Las docentes comenzaron a desarrollar una mayor confianza en su capacidad para improvisar y generar nuevas estrategias pedagógicas, ya que

comprendieron que la creatividad no surge de la inmediatez, sino que requiere un tiempo de maduración y exploración.

Edward De Bono (2014) introdujo el concepto de pensamiento lateral, que implica abordar problemas desde ángulos no convencionales, rompiendo con patrones rígidos de pensamiento. En el taller piloto, este principio se integró mediante el diseño de ejercicios donde las docentes debían resolver problemas sin recurrir a las estrategias tradicionales. Por ejemplo, en lugar de enseñar una canción de manera repetitiva, se les pidió que inventaran formas alternativas de enseñarla sin utilizar la voz (por medio de gestos, movimientos o percusión corporal).

Se promovió la reinterpretación de materiales disponibles en el aula para generar experiencias musicales nuevas, como transformar objetos cotidianos en instrumentos de percusión. Se introdujeron desafíos creativos, como desarrollar una actividad musical sin utilizar palabras o integrar elementos visuales en una composición sonora. Se fomentó el error positivo, animando a las docentes a explorar sin temor a equivocarse, redefiniendo los errores como oportunidades de aprendizaje y experimentación. Lo que derivó en un ambiente más flexible y abierto, donde las docentes pudieron asumir riesgos creativos, mejorando no solo su confianza en el uso de herramientas musicales no convencionales, sino también su capacidad para guiar a los estudiantes en un proceso similar de exploración y expresión, sin la presión de hacer todo "perfecto". Esta dinámica fortaleció el sentido de pertenencia y colaboración en el aula, permitiendo una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y transformadora tanto para docentes como para estudiantes.

El uso del pensamiento lateral llevó a que las docentes rompieran con su forma tradicional de enseñar música, atreviéndose a explorar métodos no convencionales. En las entrevistas posteriores, expresaron que esta estrategia les permitió ver la música desde una nueva perspectiva, ayudándolas a generar experiencias más dinámicas e inclusivas en el aula.

Mihaly Csikszentmihalyi (1998) desarrolló el concepto de flujo, entendido como un estado de inmersión total en una actividad, en el que se experimenta una profunda concentración, disfrute y conexión con la tarea realizada. En el contexto del taller piloto, este concepto resulta útil para interpretar algunas de las experiencias vividas por las docentes. La estructura de las sesiones —con actividades de complejidad creciente y tiempos prolongados

de práctica sin interrupciones— favoreció condiciones propicias para el surgimiento de este estado. En las entrevistas posteriores a cada jornada, tanto la Docente A como la Docente B describieron momentos en los que se sintieron completamente concentradas, perdieron la noción del tiempo y expresaron satisfacción al superar retos musicales. Estos testimonios permiten inferir que, en ciertos momentos del proceso, lograron alcanzar un estado de flujo, lo que contribuyó a fortalecer su confianza y disfrute en la integración de la música en sus prácticas pedagógicas.

Se promovió la improvisación musical como un espacio donde las docentes pudieran experimentar la sensación de flujo, entendida como un estado de inmersión total y disfrute en la actividad, sin restricciones externas (Csikszentmihalyi, 1998). Una de las estrategias consistió en invitar a las participantes a tocar el ukulele sin una estructura fija, explorando libremente sus posibilidades sonoras. En sus testimonios, las docentes describieron un momento de apropiación significativa del conocimiento musical, señalando que comenzaron a comprender no solo los conceptos, sino también su aplicación práctica, lo que les generó confianza y entusiasmo., “*despreocupadas por si estaba bien o mal*” y “*concentradas en lo que salía*”, lo cual sugiere una vivencia cercana al estado de flujo. Estas experiencias espontáneas no solo fomentaron la confianza en sus capacidades musicales, sino que también reforzaron su disposición a crear e innovar en el aula sin temor al error.

La exploración del instrumento las llevó a desarrollar una mayor confianza en su capacidad expresiva, permitiéndoles experimentar con nuevas formas de interacción sonora y a reconocer la música como un espacio para la creatividad sin la necesidad de seguir normas estrictas. Esto abrió nuevas puertas para que se sintieran más cómodas improvisando y adaptando el instrumento a sus propias ideas, lo cual se tradujo en una mayor apertura y flexibilidad para abordar actividades musicales con sus estudiantes.

Se incorporaron actividades de repetición dinámica, en las cuales las docentes practicaban una misma actividad varias veces con pequeñas variaciones, lo que les permitió alcanzar un estado de concentración profunda y fluida. Esto no solo fomentó la mejora técnica, sino que también ayudó a fortalecer la conexión emocional y creativa con la música, creando un ambiente de aprendizaje continuo y experimentación.

6.2 Áreas de mejora en la investigación

Las docentes reportaron haber experimentado momentos en los que se olvidaron del tiempo y se sumergieron por completo en la actividad musical. Esto coincidió con observaciones en el aula, donde las docentes guiaban actividades con mayor espontaneidad y confianza. En sus reflexiones, destacaron que, al alcanzar el flujo, lograban conectar mejor con sus alumnos y facilitar experiencias de aprendizaje más profundas.

Estas estrategias permitieron el desarrollo de la planeación e implementación del taller piloto para que de esta manera las docentes vivieran la creatividad en primera persona antes de trasladarla a sus aulas. La combinación de incubación (Torrance), pensamiento lateral (De Bono) y flujo (Csikszentmihalyi) facilitó un proceso de aprendizaje significativo donde las docentes no solo adquirieron herramientas pedagógicas, sino que también transformaron su autopercepción como educadoras.

Este enfoque nos permite observar que la creatividad no es un rasgo innato, sino una habilidad que puede cultivarse mediante experiencias estructuradas que fomenten la exploración, el cuestionamiento y la inmersión en el proceso de creación. Al adoptar estas estrategias, las docentes no solo enriquecieron su práctica, sino que también potenciaron la creatividad y participación de sus alumnos, creando un entorno de aprendizaje dinámico y estimulante en sus aulas de preescolar en una zona rural.

Esto es clave para la capacitación docente en contextos rurales, ya que evidencia que con metodologías adecuadas, es posible superar las limitaciones materiales y transformar la educación musical en una experiencia accesible, significativa y profundamente humana.

La triangulación de datos permitió confirmar que estas transformaciones no solo fueron percibidas por las docentes, sino que también tuvieron un impacto observable en la participación y expresión de los niños, consolidando así la validez de los hallazgos.

6.2.1 Expansión del estudio

Este estudio aporta al campo de la educación musical en contextos rurales, abordando tres ejes fundamentales:

Creatividad en contextos rurales: La investigación evidencia que la creatividad en la enseñanza no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos materiales, sino de la

capacidad del docente para generar estrategias adaptativas. Esto coincide con los planteamientos de Frega (2006) y Dabdoub Alvarado (2008), quienes enfatizan que la creatividad docente surge de la interacción entre la formación, la experiencia y la exploración de nuevas metodologías.

Adaptabilidad de métodos musicales a recursos limitados: Los resultados de esta investigación evidencian que la implementación de los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer es posible incluso en contextos con infraestructura y materiales limitados. La clave radica en la capacidad de adaptación de estos enfoques, los cuales no dependen exclusivamente de instrumentos formales o tecnología avanzada, sino que aprovechan el entorno, el cuerpo y la exploración sonora como recursos fundamentales para el aprendizaje musical.

Uno de los hallazgos más significativos fue el papel de la improvisación sonora como una estrategia efectiva para integrar la educación musical en aulas con escasez de materiales. Inspirado en las ideas de Schafer (2013), este enfoque permitió que las docentes y los niños reconocieran y transformaran los sonidos de su entorno en experiencias musicales. La escucha activa y la identificación de sonidos naturales y artificiales —el viento, las hojas secas, los pasos en la tierra, el crujido de los muebles— se convirtieron en un punto de partida para la creación musical.

Este proceso no solo fomentó la conciencia acústica y la creatividad, sino que también ayudó a los niños y docentes a situarse en su propio contexto, comprendiendo el valor educativo de su entorno inmediato. Como lo plantea Schafer (2013), los paisajes sonoros pueden ser utilizados para desarrollar una percepción más rica y crítica del mundo, permitiendo que los estudiantes sean conscientes del espacio sonoro en el que viven. En este sentido, la música deja de ser un fenómeno aislado para convertirse en una herramienta de exploración y autoconocimiento.

El método Dalcroze, basado en la rítmica y el movimiento corporal como elementos esenciales del aprendizaje musical (Bachmann, 1998), resultó especialmente adecuado para este contexto. La falta de instrumentos no fue un obstáculo cuando se exploró el cuerpo como recurso rítmico y expresivo. Las docentes y los niños participaron en actividades en las que

exploraron cómo su cuerpo podía generar distintos sonidos, desde palmadas, chasquidos y pisadas hasta la modulación de la voz y la respiración como elementos sonoros.

El reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades sonoras fue un descubrimiento importante para las docentes, quienes mencionaron que no habían considerado anteriormente la dimensión musical del movimiento en su enseñanza. Esta conciencia permitió una mayor integración del ritmo y la expresión corporal en sus prácticas pedagógicas, validando la propuesta de Dalcroze de que la musicalidad puede desarrollarse a través del movimiento antes de formalizarse en la ejecución instrumental (Bachmann, 1998).

Por otro lado, esta exploración también tuvo implicaciones emocionales y cognitivas. Según Hemsy de Gainza (2002a), la improvisación musical permite que los niños desarrollen confianza en su autoexpresión y refuercen su identidad a través de la exploración sonora. En este contexto, el uso del cuerpo como instrumento no solo solucionó una barrera material, sino que también fortaleció la autonomía creativa de los niños y las docentes.

Un elemento clave del taller piloto fue la introducción del ukulele como una herramienta accesible para la enseñanza musical en aulas rurales. Su tamaño, facilidad de aprendizaje y versatilidad lo convierten en un recurso ideal para docentes sin formación musical avanzada. Este hallazgo coincide con la propuesta de Willems (Frega, 2006), quien enfatiza la importancia de proporcionar instrumentos simples y funcionales en los primeros acercamientos musicales.

Durante las sesiones del taller, las docentes aprendieron acordes básicos y progresiones sencillas que les permitieron acompañar canciones en el aula. Más allá de la adquisición técnica, el aprendizaje del ukulele representó un cambio en la percepción de las docentes sobre su capacidad para integrar la música en su enseñanza. Muchas de ellas expresaron que inicialmente se sentían inseguras, pero que, al ver que podían aprender con relativa facilidad, experimentaron un aumento en su confianza y en su disposición para explorar la música en el aula.

Además, el uso del ukulele permitió que la música se convirtiera en una actividad participativa y colaborativa. En las actividades del taller, las docentes trabajaron en conjunto para explorar nuevas combinaciones de acordes y desarrollar estrategias para incorporar la

música en distintas dinámicas de clase. Como lo señala Hemsy de Gainza (2002a), la música debe entenderse no solo como un contenido a enseñar, sino como un espacio de encuentro y construcción colectiva que fortalece la comunicación y la creatividad en el aula.

Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la educación musical puede ser accesible y significativa en cualquier contexto, incluso en aquellos con limitaciones materiales. Como se ha mencionado anteriormente, la creatividad no depende exclusivamente de los recursos disponibles, sino de la capacidad del docente para adaptar estrategias pedagógicas a la realidad de sus estudiantes. Como lo plantea Hemsy de Gainza (2002a), en entornos con pocos materiales, la exploración sonora y la improvisación pueden convertirse en herramientas fundamentales para desarrollar la musicalidad y la expresión artística.

En este sentido, la educación musical en contextos rurales no solo es viable, sino que puede generar un impacto profundo en la percepción de las docentes sobre su propio rol creativo. Antes del taller, muchas de ellas concebían la música como una disciplina técnica que requería conocimientos especializados e instrumentos costosos. Sin embargo, tras experimentar con los métodos de Dalcroze, Willems y Schafer, reconocieron que la música podía ser integrada a sus prácticas diarias de manera orgánica, a través del movimiento, la exploración del entorno y el uso de instrumentos accesibles como el ukulele.

Este estudio valida lo propuesto por Hemsy de Gainza (2002a) al demostrar que los métodos musicales pueden adaptarse a cualquier realidad, siempre que exista una actitud abierta y flexible por parte del docente. En última instancia, la música no solo enriquece la enseñanza, sino que también transforma la manera en que los docentes perciben su capacidad para abrir espacios de expresión y construir nuevas experiencias de aprendizaje para sus estudiantes.

6.3 Posibles líneas de investigación futura

El fortalecimiento de la formación docente en preescolar es clave para promover un enfoque educativo que fomente la creatividad y la imaginación en el aula. En este sentido, la implementación de capacitaciones periódicas para docentes debe integrar metodologías que

permitan no solo la apropiación de conocimientos teóricos, sino también la experimentación y aplicación práctica de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo creativo.

Para lograr un impacto significativo en la práctica educativa de los docentes de preescolar, es fundamental incluir en la capacitación enfoques metodológicos que estimulen la creatividad desde diversas perspectivas. Por mencionar algunos ejemplos basados en esta investigación: La técnica de los seis sombreros para pensar (De Bono, 2014)

Esta estrategia fomenta el pensamiento divergente y la toma de decisiones desde diferentes perspectivas. Durante la capacitación, los docentes pueden analizar situaciones didácticas utilizando los seis sombreros:

Sombrero blanco (objetividad): ¿Cuáles son los datos concretos sobre el uso de la música en el aula?

Sombrero rojo (emociones): ¿Cómo se sienten los niños y docentes cuando integran la música en su aprendizaje?

Sombrero negro (riesgos): ¿Cuáles son los desafíos o limitaciones al implementar actividades musicales?

Sombrero amarillo (beneficios): ¿Qué ventajas tiene la música en el desarrollo infantil?

Sombrero verde (creatividad): ¿Qué nuevas ideas pueden surgir para hacer la música más accesible en el aula?

Sombrero azul (organización): ¿Cómo se puede estructurar un plan de implementación musical en la escuela?

Este ejercicio permite que los docentes reflexionen sobre su práctica desde múltiples perspectivas y generen estrategias viables para integrar la música en su enseñanza.

El método de incubación de Torrance (1974) Este enfoque enfatiza la importancia del tiempo y la reflexión en el proceso creativo. Aplicado a la capacitación docente, se puede estructurar en tres fases:

Preparación: Introducir a los docentes en conceptos clave de educación musical y creatividad.

Incubación: Permitir un tiempo de reflexión donde los docentes puedan imaginar cómo adaptar lo aprendido a su contexto.

Iluminación y verificación: Los docentes experimentan con nuevas estrategias en el aula y comparten sus experiencias en sesiones de retroalimentación.

Esta metodología fomenta un aprendizaje profundo y significativo, evitando respuestas superficiales y promoviendo soluciones originales para integrar la música en el preescolar.

La teoría del flujo de Mihaly Csíkszentmihályi (1998) El flujo ocurre cuando una persona se encuentra completamente inmersa en una actividad, con un equilibrio adecuado entre desafío y habilidad. En el contexto de la capacitación docente, se pueden diseñar experiencias en las que los participantes vivan este estado a través de: Exploración libre de instrumentos y sonidos para fomentar la experimentación.

Creación colaborativa de piezas musicales, permitiendo que los docentes diseñen actividades que luego podrán implementar con sus alumnos.

Sesiones de improvisación y composición, donde los docentes descubran nuevas maneras de integrar la música en el aula, música con el cuerpo, música con la voz, música con los sonidos del entorno, permitiendo la vivencia de la música para que a partir de ello se generen nuevas estrategias de trabajo en el aula. Al experimentar el flujo de manera personal, los docentes comprenderán cómo facilitar experiencias similares para sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje más inmersivo y significativo.

Movimiento, exploración sonora y pedagogía del paisaje sonoro: Un aspecto fundamental de estas capacitaciones es la integración del movimiento y la exploración sonora en la enseñanza. Siguiendo los principios de Dalcroze, Willems y Schafer, las sesiones pueden incluir: Actividades de euritmia y expresión corporal basadas en el método Dalcroze, permitiendo que los docentes experimenten la música a través del movimiento. Ejercicios de exploración sonora inspirados en Schafer, donde los docentes descubran y clasifiquen los sonidos de su entorno para convertirlos en recursos pedagógicos.

Uso del paisaje sonoro como herramienta educativa, promoviendo la escucha activa y la creación de composiciones basadas en el entorno acústico de los niños. Este enfoque no

solo facilita el aprendizaje musical en aulas con pocos recursos, sino que también ayuda a desarrollar una conciencia auditiva y creativa en los estudiantes.

Implementación y evaluación de las capacitaciones, para garantizar la efectividad de estas capacitaciones, se recomienda un modelo de formación continua que combine: Sesiones presenciales y virtuales, asegurando accesibilidad para docentes en zonas rurales.

Talleres prácticos, donde los docentes experimenten directamente con los métodos propuestos.

Seguimiento en el aula, con observaciones y asesoramiento para adaptar las estrategias según las necesidades específicas del contexto.

Autoevaluación y reflexión, mediante diarios de aprendizaje donde los docentes registren sus avances y descubrimientos.

Además, la creación de una comunidad de práctica entre los docentes permitirá intercambiar experiencias, consolidar aprendizajes y fomentar la colaboración en la implementación de estrategias creativas en el aula.

Desarrollar este tipo de talleres prácticos que permitan a los docentes generalistas experimentar la música de manera vivencial antes de aplicarla en el aula. En conjunto, buscan no solo fortalecer la formación de los docentes en educación musical, sino también consolidar un modelo educativo en el que la creatividad y la expresión artística sean pilares fundamentales del aprendizaje en la primera infancia. La música, en este sentido, no solo se concibe como una disciplina, sino como un lenguaje que amplifica la capacidad de enseñanza y el desarrollo integral de los niños.

Conclusiones

Este estudio ha demostrado el impacto positivo de la música como herramienta pedagógica en la educación preescolar, particularmente en un contexto rural con recursos limitados. A través del taller piloto basado en metodologías de Dalcroze, Willems y Schafer, las docentes experimentaron una transformación en su práctica pedagógica, al tiempo que los niños evidenciaron un mayor compromiso y expresión creativa. Las siguientes conclusiones sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación:

Uno de los logros más significativos del taller fue el incremento en la confianza de las docentes, un cambio que no solo se reflejó en su disposición para implementar nuevas estrategias, sino también en la manera en que se percibían a sí mismas como educadoras. En un principio, las dos mencionaron que no tenían una capacitación especializada en música y que su enseñanza musical se basaba en videos de YouTube o en libros escolares con ejercicios descontextualizados, los cuales rara vez se adaptaban a las realidades y necesidades específicas de sus estudiantes. La música, para ellas, era un recurso valioso, pero inaccesible, algo reservado para quienes tenían una formación profesional en el área.

Al comienzo del taller, la inseguridad era palpable. Ambas docentes comentaron que evitaban incluir música en sus clases porque sentían que no la dominaban o que carecían de los conocimientos suficientes para aplicarla correctamente. Este temor no solo limitaba el uso de la música como herramienta pedagógica, sino que también restringía su propio potencial creativo y su capacidad para experimentar con nuevas formas de enseñanza.

Sin embargo, el proceso de exploración y aprendizaje en el taller fue transformador. Al experimentar con su propio cuerpo como herramienta rítmica, al escuchar los sonidos de su entorno y al aventurarse en la improvisación, comenzaron a descubrir que la música no es solo una técnica, sino un espacio de libertad y expresión. Como mencionó una de ellas en una de las sesiones finales:

"Pensé que nunca podría tocar un instrumento, pero ahora veo que puedo usar el ukulele para acompañar a los niños, y ellos participan también".

Este cambio de perspectiva se alinea con el concepto de "creatividad pequeña" de Craft (2005), que enfatiza que la creatividad no siempre surge de grandes innovaciones, sino de pequeños actos cotidianos que, acumulados con el tiempo, generan un impacto significativo en la educación. Cada momento en el que una docente se permitió explorar sin miedo al error, cada canción creada junto con sus alumnos y cada ejercicio de improvisación fueron pasos hacia un reconocimiento de su propio potencial creativo.

La experimentación con el ukulele, la exploración sonora del entorno y la composición colaborativa no solo les brindaron herramientas concretas, sino que también les demostraron que la música podía ser accesible y flexible. A medida que las docentes se

sentían más cómodas, comenzaron a crear canciones con sus estudiantes, a jugar con ritmos improvisados y a utilizar su voz como instrumento, integrando la música de manera natural en sus clases.

Este hallazgo es clave porque demuestra que la creatividad docente no depende exclusivamente de los recursos materiales, sino de la disposición para explorar, experimentar y arriesgarse. Cuando las docentes lograron trascender el miedo a “hacerlo mal”, se dieron cuenta de que la música no solo era una herramienta para sus estudiantes, sino también un medio para su propio crecimiento profesional y personal.

Como señala Csikszentmihalyi (1998) en su teoría del flujo, la creatividad y el aprendizaje emergen cuando la persona se encuentra inmersa en una actividad desafiante pero accesible, experimentando un estado de concentración plena y disfrute. En este taller, las docentes vivieron esa experiencia de flujo, al permitirse conectar con la música sin la presión de la perfección, sino desde la exploración y el descubrimiento.

Al final, la transformación no solo ocurrió en la forma en que enseñaban la música, sino en la forma en que se relacionaban con ella. La música dejó de ser algo ajeno y lejano para convertirse en un recurso vivo, en una posibilidad de conexión con sus estudiantes y consigo mismas. En este proceso, no solo ganaron herramientas pedagógicas, sino que también redescubrieron su propia voz, su propia creatividad y su propio poder para inspirar a los niños con quienes trabajan cada día.

El análisis de las sesiones mostró que la música no solo incrementó la participación activa de los niños, sino que también fortaleció su expresión emocional, coordinación motriz y trabajo en equipo. Antes del taller, la mayoría de los estudiantes presentaban interacciones limitadas en actividades grupales. Después de la implementación de estrategias musicales, como la improvisación y los juegos rítmicos, se observó un notable aumento en la cohesión grupal y en la confianza para expresarse libremente.

Desde la perspectiva de Csikszentmihalyi (1998) y su teoría del flujo, se puede afirmar que los niños experimentaron un estado de inmersión en el aprendizaje cuando participaron en actividades musicales. Su disposición a explorar nuevas formas de expresión

y su capacidad para responder creativamente a estímulos sonoros reflejan la importancia de la música como vehículo para potenciar la imaginación y el pensamiento divergente.

La improvisación con el cuerpo como instrumento rítmico, el uso de objetos cotidianos para la exploración sonora y la creación de paisajes sonoros permitieron que las docentes integraran la música de manera accesible y efectiva en sus aulas. Este hallazgo coincide con la propuesta de Hemsy de Gainza (2002a) sobre la educación musical en entornos rurales, donde la creatividad docente es clave para compensar la falta de infraestructura y materiales especializados. El enfoque adoptado en este taller sugiere que la pedagogía musical no depende de la cantidad de recursos disponibles, sino de la forma en que estos se aprovechan para estimular la exploración y el aprendizaje significativo.

Si bien los resultados obtenidos reflejan un impacto positivo en la comunidad educativa, se identifican ciertas áreas que pueden optimizarse en futuras implementaciones del taller piloto.

El impacto del taller fue inmediato, pero su continuidad a largo plazo no se ha evaluado sistemáticamente. Se recomendaría extender la duración del programa, permitiendo que las docentes desarrollen progresivamente su competencia musical. Así como implementar un seguimiento longitudinal, para observar cómo las estrategias aprendidas evolucionan con el tiempo y cómo afectan la práctica pedagógica a largo plazo. También incluir más participantes en futuras investigaciones, lo que permitiría comparar los resultados en distintos niveles educativos y comunidades rurales.

Si bien la investigación utilizó observaciones, entrevistas y productos pedagógicos como instrumentos de análisis, es necesario incorporar herramientas de medición más estructuradas para evaluar con mayor precisión el impacto del taller. Algunas propuestas podrían incluir más cuestionarios pre y post intervención, que permitan cuantificar los cambios en la percepción docente sobre la creatividad y el uso de la música en el aula, algunas rubricas de observación, para medir el nivel de participación de los niños en actividades musicales antes y después del taller. También indicadores específicos, como la fluidez creativa de los niños, su capacidad de improvisación y su expresión emocional a través de la música.

Para fortalecer el impacto del taller, sería beneficioso involucrar a las familias y a la comunidad educativa en el proceso. Esto podría lograrse a través de talleres abiertos a padres y cuidadores, donde se promueva la exploración sonora en casa y se refuercen los aprendizajes de los niños. Algunos eventos de muestra musical, donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias creativas con la comunidad.

Colaboración con otras instituciones educativas, para crear redes de aprendizaje entre docentes interesados en la enseñanza musical.

Si bien este estudio arrojó resultados significativos, se identifican ciertos vacíos en la información que podrían explorarse en futuras investigaciones:

Seguimiento a largo plazo:

¿Se mantuvo el impacto del taller una vez finalizado?

¿Las docentes continuaron aplicando las estrategias musicales en su práctica cotidiana?

¿Se generaron cambios sostenibles en la enseñanza musical dentro de la escuela?

Percepción de los niños:

¿Cómo experimentaron los niños las actividades?

¿Se sintieron más motivados para participar en dinámicas grupales después del taller?

¿Cómo influyó la música en su confianza y expresión emocional?

Evaluación de aprendizajes específicos: ¿Cómo se pueden medir con precisión los cambios en la creatividad infantil tras el taller? ¿Se observó una mejora en las habilidades motrices y de coordinación rítmica de los niños? ¿La expresión emocional y la interacción social de los niños cambiaron significativamente con la implementación de la música en el aula?

Reflexión Final

Este estudio resalta la importancia de la creatividad y la música como herramientas transformadoras en la educación preescolar, especialmente en comunidades con recursos limitados. La implementación del taller piloto demostró que es posible integrar estrategias

musicales de manera flexible y accesible, promoviendo la creatividad tanto en docentes como en estudiantes.

Las conclusiones obtenidas no solo responden a las preguntas de investigación planteadas, sino que también abren nuevas líneas de exploración sobre la relación entre educación musical, creatividad y contexto socioeducativo. La capacidad de los docentes para adaptar su enseñanza y la manera en que los niños responden a estas estrategias reafirman la necesidad de incorporar metodologías musicales en la formación docente.

El desafío para futuras investigaciones radica en fortalecer la continuidad de los procesos experimentados en este estudio, evaluando su impacto a largo plazo y diseñando modelos replicables que faciliten la expansión de la educación musical en zonas rurales. Este trabajo ha establecido una base sólida para comprender la importancia de la música en la educación preescolar, pero aún queda por explorar cómo consolidar la integración de estas prácticas dentro del currículo, asegurando que sean sostenibles y accesibles en contextos diversos.

La creatividad y la imaginación son esenciales en la educación infantil, y la música, como herramienta pedagógica, juega un papel central en el desarrollo de estas cualidades. Este estudio confirma que, cuando se emplean enfoques pedagógicos apropiados, la música tiene el poder de transformar la enseñanza, independientemente de las limitaciones contextuales. Como destacó Craft (2005), los pequeños actos cotidianos, sumados a la experimentación constante, son los que generan cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza el valor de mantener la música como eje fundamental en la educación preescolar.

Referencias bibliográficas

- Abril, C., y Gault, B. (2006). The State of Music in the Elementary School: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54, 6–20.
<https://doi.org/10.1177/002242940605400102>

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aporte del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51–74.
- Aigen, K. (2005). *Music-centered music therapy*. Barcelona Publishers.
- Alcazar, A. (2008). Pedagogía de la Creación Musical: Fundamentos, aportaciones. En Ministerio de Educación (Ed.), *La Competencia Artística: Creatividad y Apreciación Crítica* (pp. 25–42). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación—Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Aquino, F., y Sánchez de Bustamante, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1(2), 131–153.
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música* (Alphabet, Trad.). Pirámide.
- Balestrini Acuña, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación* (Séptima Edición). BL Consultores Asociados.
- Bernabeu Morón, N., y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica* (Vol. 113). Narcea Ediciones.
- Bernal Escámez, S., Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial Curso: 2010- 2011*.
- Blanco García, Y. (2018). La pedagogía de creación musical: Aulas y talleres creativos. *Tabanque: Revista pedagógica*, 31, 42–58. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Burgos, N. E. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes: Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa* (3a. edición). Homo Sapiens Ediciones.
- Camon, V. (2020). *Hola. CREATIVIDAD* (M. Garcíadiego, Ed.; Kindle).
- Cantillo-Muñoz, F. (2023). Las Competencias Investigativas desde la Práctica Pedagógica Docente en la Educación Básica Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 19–28. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.364>
- Capetillo Velázquez, R. (2020). *Metodologías y estrategias evaluativas que aplica en aula el profesorado de la universidad de Tarapacá: Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671636/rcv1del1.pdf
- Cárdenas-Soler, R. N., y Martínez-Chaparr, D. (2015). El paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2), 129–140. <https://doi.org/10.19053/20278306.3717>
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: Una relación compleja. *Anuario de psicología*, 69, 183–188.
- Choksy, L. (1974). *The Kodály Method: Comprehensive Music Education from Infant to Adult* (1ª ed.). Prentice-Hall.
- Colmenares E., A. M., y Piñero M., Ma. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Diseño de investigación cualitativa*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Diseño de investigación cualitativa: Entre cinco enfoques* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Cruz Senovilla, M. del C., & Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: Los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 85-102.

Disponible en: <https://riea.inec.gob.mx/index.php/riea/article/view/63>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una psicología de la felicidad* (R. Córdoba, Trad.). Ediciones Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir y la psicología del compromiso con la vida cotidiana* (R. Córdoba, Trad.). Ediciones Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Ediciones Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implicaciones de una perspectiva sistémica para el estudio de la creatividad. En R. J. Sternberg (Ed.), *Manual de la creatividad* (pp. 313–335).

Dabdoub Alvarado, L. (2008). *Desarrollo de la creatividad para el Docente: Estrategias para estimular las habilidades del alumno*. Esfinge.

de Bono, E. (2014). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/LIBRO_Seis_Sombros_Para_Pensar.pdf

de Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Ediciones Paidós.
https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/38/37101/El_pensamiento_lateral.pdf

De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. Trillas.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños* (S. G. Artal, Trad.). Melos.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–17). SAGE Publications.

Dewey, J. (1960a). *Democracia y educación*. The Macmillan Company.

Dewey, J. (1960b). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Ed. y Trad.). Losada.

Díaz, M. L., Morales Bopp, R., y Díaz Gamba, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102–108.

- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100–104. <https://doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- El Zahili González, L. F. A. (2011). *Docencia: Riesgos y Desafíos* (1ª ed.). Trillas.
- Elliott, D., y Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1).
- Figuroa, M. & Torres, L. (2017). *Desafíos de la educación preescolar en comunidades rurales de México*. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 12(3), 45-62.
- Fink, A. (2009). *How to Conduct Surveys: A Step-by-step Guide*. SAGE.
- Fraser, M. W., y Galinsky, M. J. (2010). Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice*, 20(5), 459–466. <https://doi.org/10.1177/1049731509358424>
- Frega, A. L. (1994). *Metodología comparada de la Educación Musical* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. GRAÓ.
- Frega, A. L. (1997). Creatividad, una constante deseable en la educación artística. *Eufonía: Didáctica de la música*, 8, 51–54.
- Frega, A. L. (2000a). *La formación artística, una encrucijada pedagógica* (Boletín 42; Boletín de la Academia Nacional de Educación). Academia Nacional de Educación.
- Frega, A. L. (2000b). Las enseñanzas musicales y la investigación especializada: Un mundo fascinante. *Electronic Journal of Music in Education*, 5, 1.
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte* (1ª ed.). Bonum.
- Frega, A. L. (2007a). *Didáctica de la música: Las enseñanzas musicales en perspectiva* (2ª ed.). Editorial Bonum.
- Frega, A. L. (2007b). *Educar en creatividad* (1ª ed.). Academia Nacional de Educación.
- Frega, A. L. (2008). Creatividad y Educación Musical. *Creatividad y sociedad*, 13, 1–23.

- Frega, A. L. (2009a). Arte, Música, Educación e Interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso. *Cuadernos Interamericanos De Investigación En Educación Musical*, 2(4).
- Frega, A. L. (2009b). Creatividad y Educación Musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 9–31.
- Frega, A. L. (2010). Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: Informe sobre una línea de investigación. *Revista da ABEM*, 24, 13–24.
- Frega, A. L. (2013a). Creatividad en enseñanzas artísticas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 6–8.
- Frega, A. L. (2013b). Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 68–79.
- Frega, A. L. (2015). La alfabetización en creatividad. En P. L. Barcia y J. A. Ratto (Eds.), *Reflexiones sobre la formación docente* (1ª ed.). Academia Nacional de Educación.
- Frega, A. L., y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo* (Libro electrónico). División Desarrollo Musical Casa América.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellano, Trad.; 2ª ed.). Siglo XXI editores.
- García, M. (2018). *Situación de la investigación educativo-musical en México. Retos y perspectivas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 129-140. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1632>
- García Sempere, P. J., y Tejada Romero, P. L. (2016). Entrevista a Ana Lucía Frega: Educar por medio de experiencias que estimulen la creatividad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 425–434. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5784>
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Ediciones Paidós.
- Ghaetzer, G., y Yepes, A. (2020). *Guía para la práctica de música para niños de Carl Orff*. Ricordi Amerciana.
- Gómez Cumpa, J. W. (2005). *Desarrollo de la Creatividad* (2ª ed.). Fondo editorial FACHSE. <https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcuppa/5.pdf>

- González Álvarez, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13–32. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. G.I.A. Publications.
- Green, L. (2001). *Música, Educación y Multiculturalismo*. University College London.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (1ª ed.). Grao.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications* (1ª ed.). Robert R. Knapp.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (A. L. Frega, D. Graetzer, y O. Musumeci, Trads.; 1ª ed.). GRAÓ.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricodi.
- Hemsey de Gainza, V. (2002a). *La educación musical en la escuela elemental*. GRAÓ.
- Hemsey de Gainza, V. (2002b). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hernández Martínez, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=184039>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herr, K., y Anderson, G. L. (2015). *La disertación de investigación-acción: Una guía para estudiantes y profesores* (2ª ed.). SAGE Publications.
- Jiménez, R. (2019). *La educación preescolar en zonas rurales: Limitaciones y estrategias para el desarrollo integral de los niños*. *Revista de Educación Infantil*, 27(2), 35-49.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas* (Fondo Editorial de la UIGV). Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

- Katz, L. (1993). Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. *ERIC Digest*.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa: La acción comunicativa y la esfera pública. En *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 3). Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410909>
- Kraus, N. (2014). Music is Good for the Brain [Noticias]. *BBC NEWS*. <http://www.bbc.com/news/health-28703013>
- Krumm, G. L., Arán Filippetti, V., Aranguren, M., Lemos, V., y Vargas Rubilar, J. (2013). Invariancia de Medidas de la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance según la edad: Un estudio en niños y adolescentes de habla hispana. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(2), 29–49.
- López de la Calle Sampedro, M. de los Á. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 107–120.
- Malbrán, S. (2008). La creatividad de los maestros y la educación musical. *Creatividad y sociedad*, 13, 80–105.
- Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, 18(35), 84–98. <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p84-98>
- Maturana Romesín, H., y Nisis de Rezepka, Sima. (2002). *Formación humana y capacitación* (4ª ed.). Dolmen Ediciones.
- Matussek, P. (1984). *La Creatividad: Desde una perspectiva psicodinámica* (2ª ed.). Herder.
- McNiff, J., y Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage Publications. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0972/mcniff-a-jack-whitehead-all-you-need-to-know-about-action-research-2006.pdf>

- Merriam, S. B. (2009). *Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.
- Muñoz Cruz, N. P. (2014). *El uso de la creatividad como herramienta de formación docente* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/518>
- Orff, C., y Keetman, G. (1963). *Music for Children* (M. Murray, Trad.; Vol. 3). Schott Musik International.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson Educación, S. A. <https://planificacionmusica.blogspot.com/2020/01/didactica-de-la-musica-pilar-pascual.html>
- Patraca Paredes, T. G. (2015). *Arte y docencia en preescolar: El proceso creativo como una posibilidad de reflexionar y fortalecer su práctica* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. XPLORA - Repositorio Institucional de UPN.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/120>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4^a ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com.co/books?id=-CM9BQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Pérez Ríos, E., & Cárdenas Vera, E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: Reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 123-144.
<https://doi.org/10.48102/rlee.v50i1.283>
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Ediciones SM. <https://archive.org/details/educar-para-un-mundo-cambiante-que-necesitan-aprender-realmente-los-a/page/n1/mode/2up>

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1ª ed.). GRAÓ. <https://josedominguezblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Ramírez Acosta, P. J. (1995). Conocimiento e imaginación creadora: Un acercamiento a la poética de Bachelard. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 80, 59–68.
- Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., y Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1, 36–47.
- Robinson, K. (2001). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Editorial Turner
- Rockwell, E., & Garay Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 33-56. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.191>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13–43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_a_para_aprender_ensenar_e_investigar
- Rubio Hernández, F. J., y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7–25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020>
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 89–106.
- Sarget Ros, M. A. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197–209.

Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (V. G. Cazorla, Trad.; 1ª ed.). Prodimag, S. L.

<https://tamborparlante.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/el-paisaje-sonoro-y-la-afinacion-del-mundo.pdf>

Schopenhauer, A. (2016). *Sobre la música* (E. Ovejero y Maury y E. González Blanco, Trads.). Casimiro. <http://www.elargonauta.com/libros/sobre-la-musica/978-84-15715-81-8/>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Programa de Educación Preescolar 2017*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Manual de Aplicación del Programa de Educación Preescolar 2017*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Retos de la docencia ante el marco curricular*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general* (1ª ed.). SEP. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2012). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata.

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.; 6ª ed.). Ediciones Morata, S. L.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf

Standley, J. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32.

<https://doi.org/10.1177/8755123308322270>

- Stringer, E. T. (2013). *Action Research* (4ª ed.). SAGE Publications.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=324883>
- Torrancés, E. P. (1974). *Orientación del talento creativo*. Troquel.
- Trehub, S., y Trainor, L. (1998). Singing to infants: Lullabies and play songs. *Advances in Infancy Research*, 12, 43–77.
- Trías, E. (2007). *El canto de las sirenas* (1ª ed.). Galaxia Gutenberg, S. L.
https://www.galaxiagutenberg.com/wpcontent/uploads/2012/10/Canto_Sirenas_rus_web.pdf
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Ideas Books.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229–240.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1960). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Akal.
- Weisberg, R. W. (1989). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Labor.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-psicologia/articulo/weisberg-rw-creatividad-el-genio-y-otros-mitos-barcelona-ed-labor-1987-211-p>
- Willingham, L., y Sullivan, T. (2002). *Creativity and Music Education*. Canadian Music Educators' Association.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (S. Esquerdo, Trad.; 7ª ed., 17. reimpr). GRAÓ.
- Zilli, L. R. (2017). *La enseñanza de la música en la Educación Inicial: Un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral].
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1043/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuleta, A. (2012). El método Kodály en Conlombia -Fase II. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(1), 21–39.

Anexos

Anexo A. Entrevista a docentes

Docente A:

11. ¿Cuál es su último grado académico?

Soy Licenciada en Educación Preescolar estude en la normal del estado de Querétaro, Qro.

12. ¿De qué edades son tus alumnos?

4 a 5 años de edad

13. ¿Cuántos alumnos tienes en el salón de clase?

23 alumnos

14. ¿Cuántos años tiene como docente titular de grupo?

8 años en preescolar

15. ¿Cómo se siente al abordar un nuevo tema y cómo lo aplicas en clase?

Bien normalmente, Uso la grabadora para saludarse y después les pone rimas con movimientos de manos menciona ejercicios que me enseñaron en la escuela normal para introducir a mis alumnos a un nuevo tema.

16. ¿Qué es para ti la creatividad?

Para mí, la creatividad es poder dejar a los niños explorar de maneras distintas el material y que den los resultados esperados dependiendo de su edad.

17. ¿Te consideras una maestra creativa? ¿Y por qué?

Si, porque considero que tengo habilidad para hacer rendir el material que tenemos disponible, muchas veces le encargamos a las mamás traer, pero no cuentan con los recursos así que para que todos tengan para trabajar veo la manera de resolver.

18. ¿Qué elementos crees que te servirían para un mayor incremento de tu creatividad en la clase?

Me gustaría aprender a tocar un instrumento musical, para poder enseñar música a los niños y haya una diferenciación de la clase de educación física o deporte s a la clase de música

19. ¿Cuenta con conocimientos musicales?

Si, pero muy poco en la escuela normal del estado vimos elementos básicos para enseñar a los niños, pero no llegamos a profundizar como tal.

20. ¿Te gustaría tomar un taller donde veamos elementos musicales para fomentar tus conocimientos y explorarlos para incentivar la creatividad en tu aula?

Si, me parece que participar en un taller que me brinde la oportunidad de explorar y desarrollar mis habilidades musicales, así como de aprender nuevas formas de integrar la música en el aula, sería una experiencia invaluable. Estoy emocionada por la posibilidad de adquirir nuevas herramientas y recursos que me permitan ofrecer experiencias musicales enriquecedoras y estimulantes para mis niños, y estoy segura de que los beneficios de este taller se reflejarían en el ambiente de aprendizaje y el desarrollo de ellos.

Docente B:

1. ¿Cuál es su último grado académico?

*Soy licenciada en educación preescolar estude en la UPN de Michoacán
Y tome un curso aparte llamado: La escucha interactiva*

2. ¿De qué edades son tus alumnos?

5 a 6 años de edad

3. ¿Cuántos alumnos tienes en el salón de clase?

27 alumnos

4. ¿Cuántos años tiene como docente titular de grupo?

7 años en preescolar

5. ¿Cómo se siente al abordar un nuevo tema y cómo lo aplicas en clase?

Recurro a internet para tener elementos y ejercicios que pueda implementar.

6. ¿Qué es para ti la creatividad?

Creo que, para mí, la creatividad en el contexto educativo representa la capacidad de los alumnos para pensar de manera distinta y resolver problemas.

7. ¿Te consideras una maestra creativa? ¿Y por qué?

Si, porque tengo la capacidad de adaptar y personalizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de mis alumnos.

8. ¿Qué elementos crees que te servirían para un mayor incremento de tu creatividad en la clase?

Creo que participar en programas de desarrollo profesional, ya sean cursos o diplomados que nos permitan explorar y experimentar diferentes actividades que podrían llevarse al aula.

9. ¿Cuenta con conocimientos musicales?

No como tal, solo cuento con la escucha interactiva, la cual es una técnica de un curso que aprendí de manera externa a la institución y utilizo las hojas y la música que me dieron

10. ¿Te gustaría tomar un taller donde veamos elementos musicales para fomentar tus conocimientos y explorarlos para incentivar la creatividad en tu aula?

Estaría encantada de participar en un taller donde se exploran elementos musicales para fomentar mis conocimientos y aprender nuevas formas de incentivar la creatividad en mi aula.

Pienso que la música tiene un papel fundamental en el desarrollo de los niños pequeños, y sé que integrarla de manera efectiva en mi práctica pedagógica puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de ellos. Además, estoy convencida de que la creatividad es un aspecto fundamental de su proceso.

Anexo B. La observación docente

Tabla 2.1.

Ficha de observación Docente A

FICHA OBSERVACIÓN DOCENTE	
Docente:	A
Grado:	1er grado preescolar
Observador:	Paulina Ruiz Lemus
Lugar:	Preescolar Adolfo Ferreire, Huimilpan Centro, Querétaro 76993
Fecha:	13 de Julio de 2023
Descripción:	<p>Los alumnos, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, asisten a clases desde las 9:00 am hasta las 12:00 pm, mientras que la docente está presente desde las 8:30 am hasta las 12:30 pm. La docente tiene una Licenciatura en Educación Preescolar obtenida en la normal. Se pudo observar que la docente inicia la clase con actividades de ritmo y juego, seguidas de un momento de relajación al final.</p> <p>La docente utiliza una grabadora para saludar a los niños y luego les pone rimas con movimientos de manos, aprovechando ejercicios que aprendió durante su formación en la escuela normal del estado de Querétaro. Manifestó su deseo de contar con herramientas para crear su propio material didáctico.</p> <p>La estructura del programa preescolar es flexible y se adapta a las necesidades de los niños, denominados "campos formativos". Por ejemplo, si la semana se enfoca en el lenguaje, todas las actividades giran en torno a este tema.</p> <p>Los martes, la docente imparte educación física, donde realiza ejercicios de coordinación con los niños. Sin embargo, a veces se queda sin recursos y recurre a juegos con pelotas. Expresó su interés en aprender a utilizar sus conocimientos para explicar mejor a los niños.</p> <p>Los jueves, durante la clase de cantos y juegos, la docente no siempre cuenta con suficiente material para todos los niños. Para abordar esta situación, primero muestra cómo usarlo y luego divide a los niños en equipos para compartir. Además, trabaja con un grupo pequeño mientras los demás exploran de manera independiente.</p> <p>Para fomentar la creatividad, la docente a veces encarga a los niños que traigan materiales de casa para crear sus propios instrumentos, como botes de plástico con semillas. También utiliza canciones con letras simples que indican movimientos físicos, como "arriba", "abajo" o "de lado a lado".</p>

Tabla 2.2.*Ficha de observación Docente B*

FICHA DE OBSERVACIÓN DOCENTE	
Docente:	B
Grado:	2do y 3r grado de preescolar
Observador:	Paulina Ruiz Lemus
Lugar:	Preescolar Adolfo Ferreire, Huimilpan Centro, Querétaro 76993
Fecha:	13 de Julio 2023
Descripción:	<p>Los alumnos, de entre 5 y 6 años, asisten a clases desde las 9:00 am hasta las 12:00 pm, mientras que la docente está presente desde las 8:30 am hasta las 12:30 pm. Para recibir a las mamás. Durante la observación, se solicitó a la docente que describiera la rutina diaria de sus clases. La docente explicó que no trabaja la música de manera específica durante la semana debido a la falta de recursos para llevar a cabo estas actividades. Al indagar sobre qué considera como herramientas, mencionó que utiliza una grabadora para reproducir música, principalmente para el saludo de los niños y para acompañar algunos movimientos. Además, informó que los martes se lleva a cabo la clase de educación física, y ella misma se encarga de planificarla, recurriendo a recursos en línea para obtener ideas y ejercicios. Los jueves, se dedica al trabajo de música y ritmos, aunque expresó sentirse incómoda con esta materia, ya que solo utiliza la técnica de escucha interactiva, aprendida externamente a la institución. Mencionó que cuenta con material impreso y música para llevar a cabo esta actividad, y que planea continuar utilizando este enfoque durante el ciclo escolar actual. Señaló que este método se centra en trabajar aspectos emocionales en los niños. La docente tiene una licenciatura en educación preescolar de la UPN de Michoacán y ha realizado un curso adicional sobre la técnica de la escucha interactiva. Anteriormente, solo impartía clases los días sábado a niños de 6 años.</p>

Anexo C. Planeación de Sesiones

Primera Sesión

Tabla 2.3.

Planeación de la primera sesión

Sesiones y Fechas	Objetivos de la Sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
Sesión 1-2023 10 min 5 min 10 min 10min 15 min	Primera parte Reconocimiento de las docentes Relajación Sensibilidad sonora Control muscular Memorización rítmico-motriz	Necesidades del docente Pulso y ritmo 2/4,3/4,4/4	Primero platicar con las docentes, que necesidades encuentran en su labor cotidiano, sensibilizar a las docentes con los sonidos del entorno y hacer un mapeo general del ritmo en las docentes.	Claves instrumentos de percusión.
10 min	Segunda Parte Construcción de frases y ritmo	Actividades sensoriales y juegos rítmicos	Escribirán en el pizarrón palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas o polisílabas. Siempre relacionadas con alguna situación en el aula o de sus alumnos en casa.	Hojas blancas, pizarrón, plumones marcadores.
10 min	Tercera parte Aprendizaje y utilización de un instrumento para la aplicación del ritmo creado	Palabra rítmico-motriz	Repasamos la frase creada con el ritmo y las palabras usando claves o maracas.	Maracas, claves y ukulele
15 min	Partes del ukulele		Identificamos las partes del ukulele	
15 min	Acorde de C y rasgueo descendente		Conocemos el acorde de C (do) en el ukulele, así como la forma de rasguear descendente.	
15 min	Rasgueo ascendente y acorde de C		Una vez dominado el acorde de C utilizamos la	

	<p>Acorde de F y rasgueo descendente y ascendente</p> <p>Intercalando acorde de C y de F</p> <p>Reflexiones finales</p>		<p>frase antes creada con el ritmo y la ponemos en práctica. Ahora aprenderemos a rasguear ascendente con este mismo acorde de C</p> <p>Después conocemos la posición de un nuevo acorde llamado F (fa) practicamos esta nueva posición y de igual manera unimos este acorde con la frase y rasgueo descendente y después ascendente.</p> <p>Una vez dominados estos dos acordes es momento de intercalarlos cuatro tiempos con C y cuatro tiempos con F primero descendente el rasgueo y una vez terminado el ciclo se comienza de nuevo ascendente después se hará dos tiempos descendente con C y dos tiempos ascendente C y lo mismo para F. Por último, se pedirá a las docentes realicen este cambio, pero con la frase ya creada.</p> <p>Se pedirá a las docentes platicuen de su experiencia con el Instrumento la creación de frases y la sesión en general.</p>	
--	---	--	---	--

Tabla 2.4.

Planeación de la segunda sesión

Sesiones y Fechas	Objetivos de la Sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
Sesión 2-2023 10min 20 min	Primera parte Caminamos por el espacio Sensibilidad sonora Relajación Control muscular	Música ritmo instrumental variaciones	Primero caminar por el espacio con una pregunta con las docentes, ¿cómo se sintieron con la sesión de ayer y como se encuentran hoy? ¿Qué sonidos nos rodean el día de hoy? ¿Qué sonidos se encuentran lejanos cuales cercanos?	Mascadas de colores Música grabadora
	Memorización rítmico-motriz	Pulso y ritmo 2/4,3/4,4/4	Utilizamos mascadas para seguir el ritmo de la música.	
10 min	Segunda Parte Construcción de la entonación vocal	Calentamiento vocal Reconocimiento del sonido propio Reconocimiento del manejo del aire Utilización de escala mayor para entonación	Después se les da una indicación mostrando y diferenciando un sonido ascendente y otro descendente Se utiliza un metro de estambre para cada una de manera que lo puedan detener con ambas manos y así seguir la escala mientras se entona	Estambre Instrumento melódico (piano, ukulele, flauta o guitarra.
10min		Actividad sensorial corporal Palabra rítmico-motriz-entonada	Se utiliza el movimiento para soltar el cuerpo y mover la voz. Se platica un poco cómo se sienten al hablar, si hay tensión o si sienten apretado al hablar, etc.	
10 min		Ahora utilizamos las frases:	Repasamos la frase para identificarlas con las figuras rítmicas	Hojas de papel con escala mayor y con diferentes figuras rítmicas
15min			Después se le cambia la frase a nombre de las notas	

15min	Recordando y aprendiendo nuevas figuras rítmicas	“para arriba voy” “para abajo voy” una vuelta doy”	Do re mi fa sol Sol fa mi re do Do re mi re do	
20 min	<p>Tercera parte</p> <p>Un repaso de los acordes del ukulele unión de ritmos con palabras y entonación.</p> <p>Aprendiendo acorde de G(sol) y rasgueo descendente</p> <p>Rasgueo ascendente y acorde de G (sol)</p> <p>Intercalando acorde de C, F y G</p> <p>Reflexiones finales</p>	<p>Explorando diferentes formas de mezclar las hojas que contienen figuras rítmicas. Reconocer la rítmica de las palabras en relación con las hojas.</p> <p>Practicamos la entonación con el ritmo de las palabras escogidas en relación con las hojas</p> <p>Debajo de la letra y figuras elegidas por las docentes se les ayuda poniendo la inicial del acorde que deben tocar en la parte de abajo de cada inicio de frase.</p> <p>Aprendiendo la canción estrellita.</p>	<p>Lo importante es que recuerden cómo entonar estas figuras, recordar el sonido y el ritmo.</p> <p>Escribimos en el pizarrón una serie de palabras donde describimos acciones, insectos y comida.</p> <p>Cada una hace su historia seleccionando las palabras y las figuras rítmicas escritas en las hojas.</p> <p>Repasamos el acorde de C (do) en el ukulele, así como la forma de rasguear descendente y descendente. Después recordamos la posición de acorde F (fa) practicamos la unión de este acorde con la frase y rasgueo descendente y después ascendente. Una vez dominados estos dos acordes es momento de unirlo con las frases creadas. Por último, se pedirá a las docentes realicen este cambio, pero con la frase ya creada.</p>	<p>Pizarrón Plumones</p> <p>Ukuleles</p>

			<p>Sin perder la entonación ya aprendida de las hojas. Se les enseña a las docentes como identificar la manera en que es una tablatura de ukulele. Así cómo tocar una canción por ejemplo estrellita e Itsy Witsy araña partiendo de canciones conocidas con esta secuencia de acordes pueden modificar la letra dependiendo de lo que se trate su clase.</p>	
--	--	--	---	--

Anexo D. Bitácoras de desarrollo de sesión

Tabla 2.5.

Bitácora de la primera sesión

Ejercicios basados en elementos de técnica Dalcroze y exploración de objetos sonoros de Murray Schafer.	Materiales: <ul style="list-style-type: none">● Claves o sonajas● Ropa cómoda● Ukuleles● Pizarrón● Plumones para pizarrón
Registro de sesión: Paulina Ruiz Lemus	Música y movimiento
Fecha: 13 de Julio 2023	<i>Explorando la creatividad y la imaginación a través de la música</i>

Inicio de la Sesión

Relajación:

Haremos esta sesión en el salón de clase y comenzaremos caminando por el espacio, soltando los brazos y las piernas tratando de no caminar en círculos, relajando los brazos, observamos un punto en la periferia me detengo, respiro, hago consciencia de mi respiración y de mi cuerpo, ¿Cómo me encuentro en este momento? ¿Cómo están mis brazos?, ¿cómo está mi cuello? ¿Qué sonidos identifico en mi entorno? ¿Qué sonidos reconozco? Una vez que lo reconozco sigo caminando y hago consciente mis pies, hago consciente ¿Como se pasa el peso de un pie a otro pie? ¿Cómo está mi respiración ahora? ¿Cómo suena mi respiración? ¿Puedo escuchar el latido de mi corazón? ¿Cambia o no dependiendo de la entrada del aire? Una vez teniendo esta conciencia y relajación del cuerpo con mi espacio de trabajo, delimito una línea recta en el piso y trato de caminar por esa línea tratando de mantener mi equilibrio y mi respiración tranquila, sin tensar, camino por esta línea recta y cuando se acabe la línea observo otra línea recta me detengo respiro reconozco mi cuerpo y camino por esta nueva línea que reconocí en el espacio. Lo importante es tener clara la línea recta y el punto a donde voy a llegar. Esto ayuda a reconocer nuestro espacio en el que trabajo día a día, y reconocer también si existe algún dolor en nuestro cuerpo si algún músculo está tenso.

Una vez que encontramos un punto o lugar donde se sientan cómodas ahí nos detenemos, y relajamos los hombros hacia delante, hacia atrás, la cabeza hacia la derecha y hacia la izquierda siempre respirando, hacemos pequeño círculo suavemente.

Figura 2.1.

Relajación



Control energía muscular:

Rotamos los hombros, levantándolos y dejamos caer, hacemos movimientos circulares de muñecas, girarlas hacia ambos lados. Ahora giramos el tronco hacia los costados. Y después realizamos movimientos de caderas (girarla) en seguida realizamos movimientos de rodillas, semi inclinados, apoyándonos en los muslos. Así como también movimientos con los tobillos: intercalando entre un tobillo y otro y los hacemos girar poniéndolos en punta de pie. Por último, relajamos la cadera, primero doblando un poco las piernas y después bajando el torso, lentamente sin tensar y finalmente la cabeza, y suelo subimos estirando las rodillas regresando el torso y por último subimos la cabeza.

Acentuación métrica regular e irregular:

Vamos a sentir el propio ritmo de nuestro cuerpo, lo primero que hacemos es hacer pequeño molleo con las rodillas una vez que el grupo se tenga un flujo constante se les pide a las docentes que solo hagan cuatro molleo y después se detengan suavemente para respirar regresamos a una posición neutra respiro y comienzo el molleo con el impulso de la exhalación. Continuamos hasta sentir un pulso constante de cuatro, después, cuando voy a relajar, siento como mi cuerpo se va llenando poco a poco y después suelto.

Ahora para darle más acentuación a este ritmo vamos a hacer una palmada fuerte cuando llego hasta abajo y las otras tres palmadas suaves cuando voy ascendiendo. Cada una a su tiempo para que vayan explorando y sintiendo que pasa en su cuerpo. Una vez que ya se

sienta más orgánico el hacer palma mientras me muevo, ahora voy a caminar por el espacio sintiendo estas palmadas en todo mi cuerpo, ordenando a mis pasos el sentir de este movimiento. ¿Qué pasa ahora con mi cuerpo al utilizar las palmas? ¿El movimiento se acelera o se hace lento? ¿Cuándo uso la pierna derecha doy la palmada más fuerte? ¿Qué pierna es más difícil coordinar con la palmada?

Figura 2.2.

Acentuación métrica



Memorización rítmico-motriz:

Para ayudarnos a lograr la memorización de nuestro cuerpo con el movimiento rítmico utilizaremos claves, ya que estas tienen un sonido brillante y es fácil su ejecución.

Lo primero que se les pide a las docentes es dar un paso y yo doy dos golpes con la clave, cuando dejen de escuchar estos dos golpes con la clave avanzan nuevamente, después se hace con tres golpes y luego con cuatro golpes de la clave.

Una vez que ya escucharon las claves y las diferencias de 2, 3 y 4 es momento de usar las claves, se le proporciona a cada docente dos claves. Primero sin caminar seguimos el pulso de dos, y después caminamos lo importante es no perder el ritmo.

Hacemos énfasis en el tiempo fuerte, sin mencionar técnicamente, solo contando y sintiendo el pulso caminando.

Figura 2.3.

Memorización y ritmo



Reflexiones:

En este primer bloque las docentes experimentaron tensión-relajación, curiosidad-ansiedad y facilidad-dificultad, en específico al seguir una secuencia de movimiento con el pulso y el objeto, pero al final lograron unificar un ritmo y seguir un pulso constante.

Segunda parte de la primera sesión

Un repaso de los ritmos 2/4, 3/4 y 4/4:

Hacemos una relación de las palabras con el ritmo, Las palabras tienen ritmo propio que se corresponde perfectamente con el ritmo de las figuras musicales. La negra se corresponde con palabras monosílabas, dos corcheas se corresponden con palabras llanas de dos sílabas, el tresillo se corresponde con esdrújulas de tres sílabas y el grupo de 4 semicorcheas se corresponden con palabras llanas de cuatro sílabas.

Para esta actividad seleccionaremos palabras para la creación de un texto que más adelante servirá para la creación de una canción, pero por el momento solo queremos darle la estructura rítmica. Para la primera lectura se eligen entre todas palabras monosílabas, después de dos sílabas, después esdrújulas y por último de 4 semicorcheas que sería de cuatro sílabas.

Entonces utilizamos palmas para seguir el ritmo y después utilizamos las claves o las maracas junto con la voz para unirlo todo.

Memorizamos la frase creada y caminamos por el espacio siguiendo el ritmo sin perderlo mientras avanzamos.

Se pide a las docentes que creen una frase junto con las figuras rítmicas que se vieron, pero ahora con relación al tema que tratarían en la semana.

Reflexiones:

Las docentes en esta parte comentan que es una manera fácil y práctica para adecuar un ritmo con las palmas asociando palabras que los niños conocen en un contexto cotidiano. También mencionan que se les dificultó seguir las palmas con el caminar y que olvidaban como era la secuencia de la letra. Una de ellas mencionó que le daba ganas de ponerle como un “tonito” para no confundir lo que seguía.

Tercera parte de la primera sesión

Conociendo un Instrumento musical:

En esta siguiente parte se platicó con las docentes y se les preguntó si sabían tocar algún instrumento o si habían tenido experiencia de tocar algún instrumento o bien si acaso tenían algún instrumento en casa, ambas docentes comentaron que no. Para una motivación en su proceso creativo de las docentes, le proporcione un ukulele a cada una les mencione que lo vieran, lo conocieran, lo exploraran y observaran las partes del instrumento.

El ukulele:

Comenzamos reconociendo el nombre y las partes del ukulele, también la manera de sostener el instrumento, y qué mano interactúa en cada parte del instrumento

Una vez que las docentes tuvieron la experiencia de sentir el instrumento comencé con explicarles el nombre de las cuerdas y la posición de los dedos, cómo es que cada dedo tiene un número y como si solo utilizamos los dedos el alguno de los trastes se forma un sonido al rasgar las cuatro cuerdas sin levantar los dedos.

Pero ¿cómo se ve esto si queremos leerlo y practicarlo más adelante? Los diagramas de acordes de ukulele son fáciles de entender. Para leer los diagramas de acordes de ukelele, debe imaginar que tiene un ukelele frente a usted y que está mirando el diapason con el

clavijero en la parte superior. Las cuerdas se ilustran como líneas verticales (de izquierda a derecha la cuerda G C E A) y los trastes son las líneas horizontales.

Las diferentes formas de los acordes están representadas por puntos. Cada punto representa la colocación del dedo.

Figura 2.5.

Ukulele



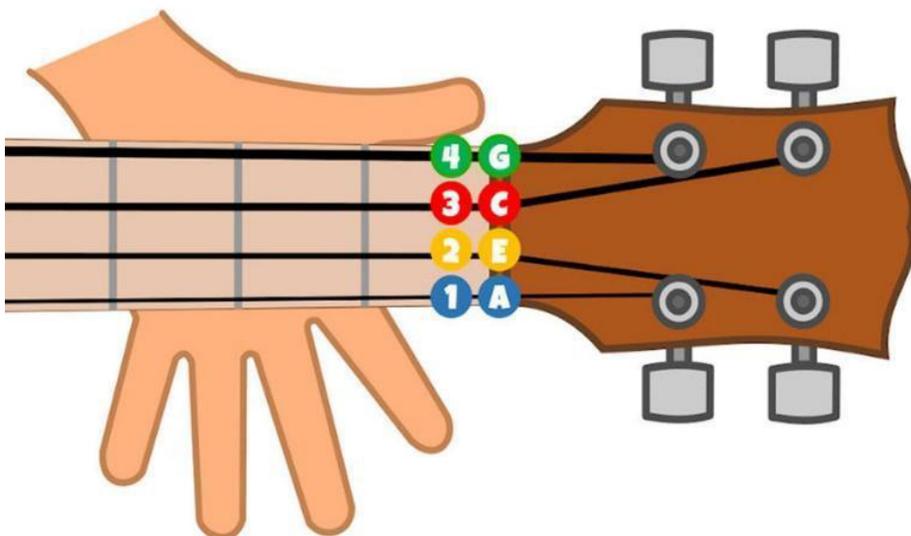
Acordes del Ukulele:

Una vez que las docentes experimentaron el rasgueo se les pidió que solo oprimieran con el dedo anular el tercer traste de la cuerda A (la) se les hizo la siguiente gráfica en el pizarrón y se les mencionó el nombre de esa posición C (do):

Se comentó que la mano izquierda es la que debe mantener presionado el dedo anular en el traste 3 de la cuerda A mientras que las cuerdas son rasgueadas por la mano derecha.

Figura 2.6.

Acordes del Ukulele

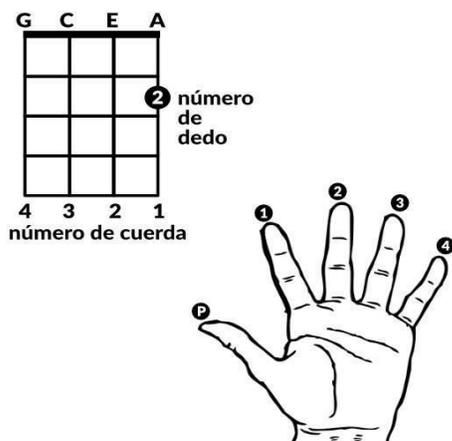


Una vez teniendo fuerza en este dedo anular se pidió regresar al ejercicio que hicimos inicialmente de ritmo, en lugar de usar palmas, claves o maracas, haremos el rasgueo correspondiente a la rítmica de la frase.

Una vez que dominaron el ritmo con la frase previamente escrita se les muestra un segundo acorde. (esto es porque se les facilitó el uso del instrumento y la determinación de seguir adelante).

Figura 2.7.

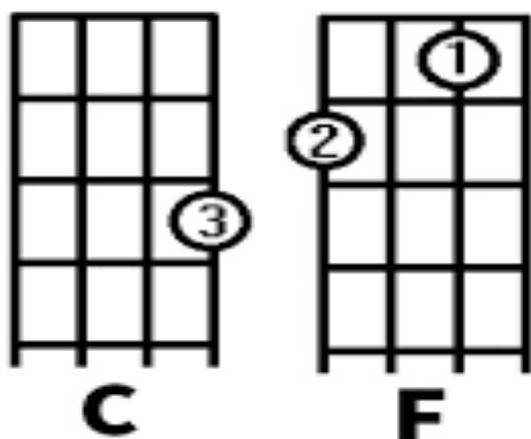
Posición correcta



El siguiente acorde que se les explicó a las docentes fue el F (fa) esto por la facilidad de cambio en la posición de los dedos.

Figura 2.8.

Acorde C y F



Antes de unir la frase con este nuevo acorde se les pide a las docentes ponga la posición correcta de su mano izquierda, así como sentir la sensación del rasgueo con esta nueva posición.

Una vez teniendo dominada esta posición se pide que hagan cuatro rasgueos dirección ascendente en acorde C y cuatro rasgueos dirección ascendente en acorde F, después dos descendente en C y dos ascendentes en C, dos descendente en F y dos ascendentes en F sintiendo: ¿Qué necesito modificar en mis dedos para llegar a esta nueva posición? ¿Cómo puedo economizar el movimiento para lograr los menos pasos posibles de una posición a otra? ¿Qué pasa cuando hago rasgueo ascendente? ¿Qué sucede cuando hago rasgueo descendente? ¿Cuál es más sencillo para mí?

Una vez identificando que rasgueo lo siento más cómodo sin tensiones, y puedo moverme de un acorde a otro, regresó nuevamente a mi ejercicio donde realice una frase con ritmo de las palabras y cada dos palabras cambio de acorde. Junto con el rasgueo que elegí.

Esta última parte donde las docentes se enfrentaron a un instrumento fue compleja, ya que tenían miedo a utilizarlo, una de las docentes comentó al finalizar el ejercicio, que tenía la idea que los instrumentos musicales eran para ella imposibles de tocar, se le hizo ameno y una forma fácil de abordar el instrumento. La otra docente comentó que le dificulto un poco el rasgueo y juntar las frases con los acordes sin embargo con la práctica en ese momento pudo percatarse que es posible tocar, y se animó mucho porque se le ocurrió que podría adquirir uno y utilizarlo para el saludo de sus alumnos.

Figura 2.9.

Saludo



Tabla 2.5.

Bitácora de la segunda sesión

Ejercicios basados en elementos de rítmica Dalcroze y exploración de creación de canciones Willems	Materiales: Mascadas de colores Ropa cómoda ukuleles Pizarrón y plumones para pizarrón Hojas blancas
Registro de sesión: Paulina Ruiz Lemus	Ritmo y entonación
Fecha: 14 de Julio 2023	<i>Explorando la creatividad y la imaginación a través de la música</i>

Inicio de la segunda sesión

Relajación:

Haremos esta sesión en el salón de clase y comenzaremos, caminando por el espacio, ¿Cómo me encuentro en este momento? ¿Cómo están mis brazos, cómo está mi cuello? Una vez que lo reconozco sigo caminando y lo hago consciente ¿Qué recuerdo de la sesión del día anterior? ¿Qué aprendí? ¿Tengo dudas? Una vez teniendo esta conciencia y relajación del cuerpo con mi espacio de trabajo.

Primera parte del taller

Recordando y aprendiendo nuevas figuras y la rítmica:

Se le entrega a cada docente una mascada y se le pide escuche la música de fondo, se da la instrucción que cada vez que escuche un cambio musical es decir de ritmo o volumen muevan la mascada. Lo importante es tener clara la intención musical. Ahora se da el ejemplo en el momento donde se escucha un sonido ascendente y uno descendentes, se pide a las docentes que en cuando reconozcan el ascendente suban las mascadas y en cuanto descienda las bajen Esto ayuda a reconocer las cualidades del sonido. Una vez que reconocimos estos cambios nos unimos las tres unimos nuestras mascadas y agregamos otras para lograr hacer un círculo esto para hacer el ejercicio en conjunto de manera de ronda, cuando hay un cambio musical me acerco al centro uniendo las mascadas, después otro cambio me alejo y tercer cambio doy una vuelta, se repite el tema musical y repito la secuencia.

Figura 2.10.

Recordando y aprendiendo



Rotamos los hombros, levantándolos y dejamos caer, hacemos movimientos circulares de muñecas, girarlas hacia ambos lados. Ahora giramos el tronco hacia los costados. Y después realizamos movimientos de caderas (gírala) en seguida realizamos movimientos de rodillas, semi inclinados, apoyándonos en los muslos. Así como también movimientos con los tobillos: intercalando entre un tobillo y otro y los hacemos girar poniéndolos en punta de pie. Por último, relajamos la cadera, primero doblando un poco las piernas y después bajando el torso, lentamente sin tensar y finalmente la cabeza, y suelo subimos estirando las rodillas regresando el torso y por último subimos la cabeza.

En este primer bloque de la segunda sesión se notó una disposición mejor que el día anterior la rítmica de las maestras era más clara y la relajación de su cuerpo más presente.

Segunda parte del taller

Control de la respiración y manejo de la voz:

Una vez relajado el cuerpo se les entrega un pedazo de estambre a cada docente esto ayudará a que ellas relacionen el movimiento con el sonido y puedan incorporarlo al cuerpo. Con el ejemplo hago una serie de sonidos y ellas la repiten a manera de espejo.

Después a estos sonidos le ponemos nombre de notas, comenzamos a caminar explorando con el estambre como sería el recorrido con el sonido que escuchamos y mientras hacemos estos movimientos, haciendo consciente nuestra respiración, ¿Qué pasa con mi cuerpo? ¿Me cuesta trabajo emitir el sonido? ¿Me cuesta trabajo mover el estambre, caminar, y entonar?

Al dejar de realizar el ejercicio reflexionamos el cómo se sintió cada docente y a partir de ahí surgieron las siguientes dudas, ¿cómo memorizar los sonidos? ¿cómo lograr mantener la entonación mientras camino? A continuación, se utilizó un piano digital para apoyar a las docentes y que logren entonar los sonidos mientras mueven el estambre. Y se mencionó que hay frases que ayudan a afianzar las notas ascendentes y descendentes, así como variaciones, por ejemplo: para arriba voy es do re mi fa sol, para abajo voy sol fa mi re do, una vuelta doy do re mi re do o re mi fa mi re

Vamos a hacer consciente nuestra voz mientras tratamos de imitar el sonido del piano, ¿Qué pasa con mi voz? ¿Es fácil emitir el sonido? ¿Qué hago para lograr transmitir mi voz y sea escuchada? ¿Dónde está mi respiración?

Se reflexiono acerca de esto y se llegó a la conclusión de que es difícil llegar a ciertas notas, a continuación se hizo un ejercicio de respiración con el propio ritmo de nuestro cuerpo, respiro moviendo las piernas haciendo primero un pequeño molleo con las rodillas una vez que el grupo se tenga un flujo constante se les pide a las docentes que solo hagan un sonido, que ese sonido surja a partir de ese molleo y después se detengan suavemente para respirar regresamos a una posición neutra respiro y comienzo una vocalización guiada con el piano digital y las docentes imitan con su voz.

Figura 2.11.

Recordando y aprendiendo



Figura 2.12

rítmica



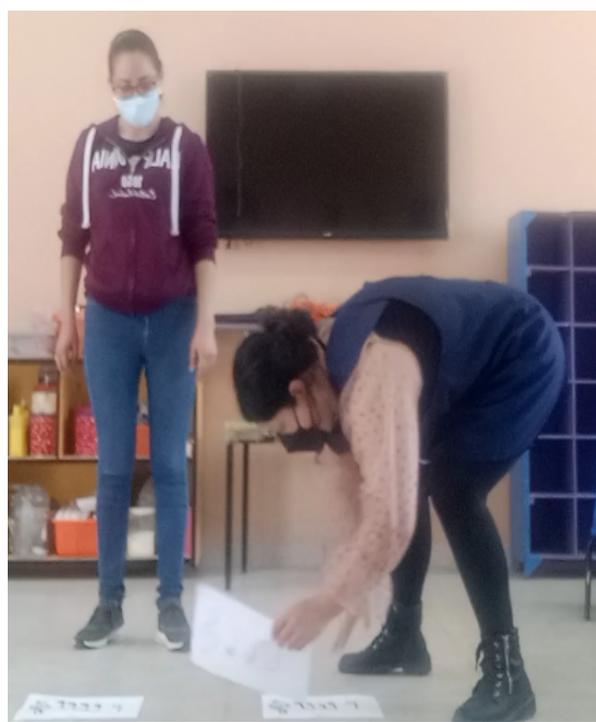
Figura 2.13.

Movimiento con estambre



Figura 2.14.

ritmo y entonación



Se escucha a cada una de las docentes por separado para verificar su respiración y se pone especial atención si hay tensión en los hombros, así como en alguna otra parte del cuerpo.

Para ayudarnos a lograr la memorización de nuestro cuerpo con el movimiento rítmico utilizaremos hojas que tienen pentagrama y notas con figuras rítmicas, este elemento visual ayudará a las docentes a identificar por medio de patrones como se ven, como relacionarlo con el sonido y cómo puedo llevarlo al movimiento.

Estas hojas se colocan en el piso de manera que puedan ser ejecutadas rítmicamente con los pies y con las manos. Lo primero que se les pide a las docentes imitar cómo yo llevo a cabo estas figuras de manera rítmica con las palmas. Después con los pies y después con los sonidos. Al principio será para con las frases “para arriba voy” (do, re, mi, fa, sol), para abajo voy (sol, fa, mi, re, do), una vuelta doy (do, re, mi, re do). Una vez dominado esto se incorpora el nombre de las notas con la entonación.

Escuchamos con apoyo del piano digital el sonido de las notas mientras entonamos y caminamos en el espacio, para abajo me voy agachando y para arriba me voy levantando una vuelta giro, sin dejar de entonar. Esto ayudara a apropiarse de los sonidos.

Se les pide a las docentes que creen una secuencia de qué manera acomodaron las hojas para entonarlas y como sería más sencillo para ellas.

Hacemos énfasis en el tiempo fuerte, sin mencionar técnicamente, solo contando y sintiendo el pulso mientras lo ejecutan.

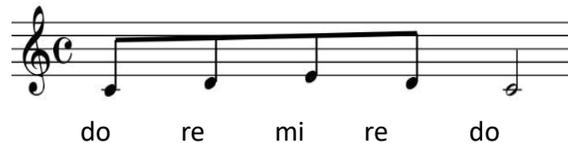
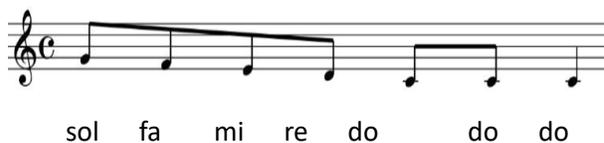
A continuación, se agregan en el pizarrón una serie de palabras con la temática de los insectos, acciones y lugares para poner rítmica a estas palabras. Se deja un momento a cada docente que elija las combinaciones que les guste de palabras.

Después se ayuda a entonarlas con el piano digital y se repite un par de momentos hasta tener aprendida la entonación y ritmo elegidos.

Se explica el nombre del pentagrama y de la clave de sol, así como la relación entre ellas, se explica también el porqué de las figuras rítmicas y su relación con el compás.

sol fa mi re do do re mi fa sol

do re mi fa sol sol re mi fa mi re



Reflexiones: En este primer bloque las docentes utilizaron la entonación y la rítmica para lograr hacer una secuencia uniendo estos dos elementos con el nombre de las notas. Y después se le agrega con las palabras que ellas eligieron aquí un ejemplo:



Tercera parte del taller

Un repaso de los ritmos con palabras y el ukulele:

Hacemos una relación de las palabras con el ritmo, Las palabras tienen ritmo propio que se corresponde perfectamente con el ritmo de las figuras musicales.

Para esta actividad se seleccionaron palabras para la creación de un texto que más adelante servirá para la creación de una canción.

Una propuesta creativa:

Para la propuesta creativa se escribe en el pizarrón las palabras que junto con palmas podamos seguir el ritmo de la palabra y el texto creado debe estar relacionado a una actividad cotidiana del niño, ya sea en casa o en el salón de clase en este sentido las docentes eligieron el tema de los insectos y relacionaron la palabra con el ritmo y la entonación para lograr memorizar.

Entonces utilizamos palmas para seguir el ritmo y después utilizamos el teclado digital para entonar. Memorizamos la frase creada y caminamos por el espacio siguiendo el ritmo sin perder la entonación mientras yo acompañaba con acordes en el ukulele.

Reflexiones: Las docentes comentan que con la historia es más sencillo seguir la entonación y el ritmo a pesar de que está el acorde de ukulele acompañando.

Para continuar con la motivación en su proceso creativo de las docentes, le proporcione nuevamente un ukulele a cada una les mencione que repasaríamos los acordes visto previamente C (do) y F (fa).

Antes de unir la frase del ejercicio previo tocando y entonando se pidió practicar un par de veces más después se mencionó que para la guía del momento exacto donde cambian el acorde al momento de cantar se coloca la letra mayúscula en el texto o el esquema de la posición de los dedos que deberá aplicarse en el ukulele. Rasgueo hacia abajo

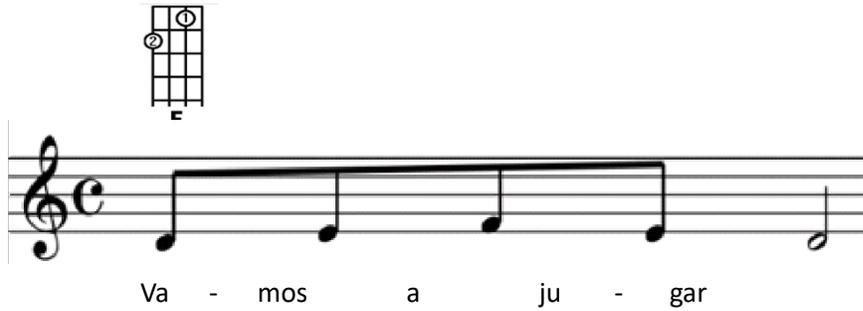
Ejemplo:



Co - chi - ni - lla ven - ven

Una vez teniendo dominada esta posición con la entonación y la rítmica de la letra, se une el acorde de F (Fa)

Ejemplo:



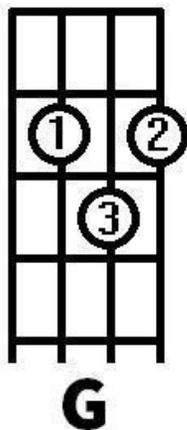
Se pide se practique un par de veces hasta que lo sientan cómodo y a continuación se unen las dos frases una vez dominada la unión sin perder la entonación se enseña un nuevo acorde:

Sol (G)

El acorde de Sol mayor en ukelele lo formamos mediante la fórmula 1 3 5, siendo el siguiente esquema:

Figura 2.15.

Acorde G



Practicamos este acorde junto con el acorde de C y F abordando las improvisaciones creadas por las maestras, para finalizar se enseñó a las docentes una canción conocida que fue “*Estrellita*” y “*Itsy Bitsy araña*” como partiendo de esta secuencia de acordes se puede modificar la letra tomando de referencia algo ya establecido.

Tabla 2.6.

Nombrar

Estrellita	Itsy Bitsy araña
C F C <i>Estrellita, ¿dónde estás?</i>	C <i>Itsy Bitsy araña</i>
F C G C <i>Quiero verte titilar</i>	G C <i>Subió su telaraña.</i>
C F C G <i>En el cielo sobre el mar</i>	C <i>Vino la lluvia</i>
C F C G <i>un diamante de verdad.</i>	G C <i>y se la llevo.</i>
C F C <i>Estrellita, ¿dónde estás?</i>	C <i>Salió el sol</i>
F C G C <i>Quiero verte titilar.</i>	G C <i>se secó la lluvia</i>
	C <i>e Itsy Bitsy araña</i>
	G C <i>Otra vez subió.</i>

Síntesis del taller piloto

Primera Sesión

Exploración corporal y ritmo: La primera sesión del taller piloto se diseñó con el propósito de establecer una base sólida para el proceso creativo, centrándose en la exploración corporal y el desarrollo del sentido del ritmo en las docentes de preescolar. Esta sesión inicial buscaba sensibilizar a las participantes hacia la conexión entre cuerpo, mente y creatividad, ofreciendo herramientas prácticas para integrar estos aspectos en su práctica docente diaria.

Exploración corporal y relajación: La sesión comenzó con un ejercicio de exploración corporal, en el que las docentes fueron guiadas a través de una caminata consciente por el espacio. Durante esta caminata, se enfatizó la importancia de soltar la tensión muscular, respirar profundamente y estar presentes en el momento. Se alentó a las participantes a observar su entorno y a tomar conciencia de su postura, su respiración y los sonidos que las rodeaban.

Control de energía muscular: Después de la exploración inicial, se llevaron a cabo una serie de ejercicios diseñados para liberar la energía muscular acumulada y promover la relajación. Estos ejercicios incluyeron rotaciones de hombros, movimientos circulares de

muñecas, giros de tronco y caderas, flexiones de rodillas y movimientos de tobillos. El objetivo de estos ejercicios era aumentar la conciencia corporal, mejorar la circulación sanguínea y preparar el cuerpo para el siguiente paso del taller.

Acentuación métrica regular e irregular: Una vez que las participantes estuvieron más relajadas y conectadas con su cuerpo, se introdujo el concepto de ritmo y acentuación métrica. Se realizaron ejercicios para explorar diferentes patrones rítmicos, utilizando palmadas y movimientos corporales para marcar los acentos. Se alentó a las docentes a experimentar con ritmos regulares e irregulares, sintiendo cómo el ritmo afectaba su movimiento y su percepción del tiempo.

Memorización rítmico-motriz: Para consolidar el aprendizaje del ritmo, se llevaron a cabo ejercicios de memorización rítmica-motriz. Las docentes practicaron la coordinación entre el ritmo y el movimiento, utilizando claves rítmicas para guiar sus acciones. Se les animó a internalizar los patrones rítmicos y a sentir cómo el movimiento y el ritmo se entrelazaban de manera orgánica.

Reflexiones: Al finalizar la sesión, se dedicó tiempo para que las docentes reflexionaran sobre su experiencia y compartieran sus impresiones. Se destacó la importancia de la relajación, la respiración consciente y la coordinación corporal en el proceso creativo. A pesar de las dificultades iniciales y las tensiones encontradas, las participantes expresaron su entusiasmo por explorar más a fondo estos aspectos en las sesiones siguientes del taller.

Segunda Sesión: Exploración rítmica y vocal

Inicio de la Sesión: relajación y reconexión: La segunda sesión comenzó con un ejercicio de relajación similar al de la sesión anterior. Las docentes fueron guiadas a través de una caminata consciente por el espacio, invitadas a reflexionar sobre lo aprendido en la sesión anterior y a tomar conciencia de su cuerpo y su estado mental en ese momento.

Primera parte del taller: explorando el ritmo: Para esta parte, se utilizó música de fondo y se entregó a cada docente una mascada. Se les pidió que movieran la mascada de acuerdo con los cambios en la música, enfatizando la conexión entre el movimiento y la música. Luego, se formó un círculo con las mascadas y se realizaron movimientos coordinados en respuesta a la música.

Control de la respiración y entonación: Después de una serie de ejercicios de relajación muscular, se introdujo el control de la respiración y la entonación. Se entregó un pedazo de estambre a cada docente para relacionar el movimiento con el sonido. Se practicó caminar mientras se emitían sonidos vocales, tomando conciencia de la respiración y explorando la relación entre el movimiento y el sonido.

Memorización rítmico-motriz: Se utilizó material visual con hojas de pentagrama y notas para ayudar a las docentes a internalizar los patrones rítmicos y entonar las palabras relacionadas con los insectos. Se exploraron diferentes secuencias de notas y ritmos, utilizando el piano digital como apoyo. Se alentó a las docentes a crear sus propias secuencias y a practicar la entonación mientras caminaban por el espacio.

Reflexiones: Al final de esta parte, se reflexionó sobre la experiencia y se discutieron las dificultades y los logros. Se destacó la importancia de la coordinación entre el ritmo, el movimiento y la entonación en el proceso creativo. Se alentó a las docentes a seguir practicando y explorando estas habilidades en su trabajo diario con los niños.

Tercera Parte: repaso de los acordes y creación musical: En la última parte de la sesión, se revisaron los acordes aprendidos previamente (C y F) y se introdujo un nuevo acorde (G). Se practicaron secuencias de acordes mientras se entonaban letras relacionadas con actividades cotidianas de los niños. Se alentó a las docentes a improvisar y crear sus propias letras y melodías, utilizando como referencia canciones conocidas.

La segunda sesión del taller proporcionó a las docentes herramientas adicionales para explorar el ritmo, la entonación y la creación musical en el aula. Se observó un progreso en la comprensión y la aplicación de estos conceptos, y se fomentó la creatividad y la experimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en el preescolar.

Anexo E. Cuestionario después de la aplicación

El presente instrumento tiene el propósito de dar seguimiento a las docentes del preescolar a quienes fue dirigido el taller para conocer el alcance obtenido hasta el momento en sus aulas.

Responder cada una las siguientes preguntas:

13. ¿Qué herramientas de este taller te han permitido tener más opciones para crear actividades en tu clase?
14. ¿Qué herramientas de este taller has podido implementar en tus clases, y por qué?,
15. ¿Podrás aplicar alguna melodía sencilla en algún momento de la clase?
16. ¿Piensas que el ukulele es un instrumento como herramienta que te permite llevar a cabo alguna actividad en tu aula?
17. ¿El ukulele puede ayudarte a generar entusiasmo y ganas de aprender en los alumnos?
18. ¿Cómo podrías aprovechar la educación sonora para ampliar el aprendizaje y la creatividad en el aula?
19. ¿Crees que la introducción del ukulele y la música en general puede influir en la percepción y conciencia del entorno sonoro a tus alumnos?
20. ¿Se podrá fomentar la expresión de los niños y la creatividad a través del sonido en el aula?
21. ¿Qué impacto tendría la sensibilización sonora para conciencia del entorno social y desarrollo integral de los niños?
22. ¿Cómo la improvisación y la experimentación con la música pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niños?
23. ¿Qué recursos y herramientas podrían usar para facilitar la exploración del entorno sonoro y la música en el aula?
24. Puedes agregar algún comentario o alguna observación que hayas notado antes y después de aplicar alguna de estas herramientas con tus alumnos

Anexo F. Respuestas de las docentes posterior a la implementación de la primera fase del taller piloto

Docente A

1. ¿Qué herramientas de este taller te han permitido tener más opciones para crear actividades en tu clase?

Pues una de ellas fomentar la música a través de objetos que se tienen dentro del salón utilizando material reciclado.

2. ¿Qué herramientas de este taller has podido implementar en tus clases, y por qué?

Los sonidos por medio de tiempos. Utilizo tambores hechos de caja de cartón que los niños los han decoran a su gusto, maracas hechas de botellas de plástico con semillas de frijol o lenteja dentro, los niños identifican los diferentes sonidos dependiendo del material que utilizamos.

3. ¿Podrás aplicar alguna melodía sencilla en algún momento de la clase?

Sí siempre y cuando lo practique ya que no ha sido tan sencillo ya que no tengo tan buena coordinación, pero poco a poco lo iré mejorando.

4. ¿Piensas que el ukulele es un instrumento como herramienta que te permite llevar a cabo alguna actividad en tu aula?

Sí la verdad que es un instrumento que dentro de lo que cabe es básico y creo que es una herramienta que se puede aprender a tocar siempre y cuando se practique.

5. ¿El ukulele puede ayudarte a generar entusiasmo y ganas de aprender en los alumnos?

Bastante ya que los niños se muestran entusiasmados al observar un nuevo instrumento que tal vez ya han visto pero que no lo han tocado y cantado con él.

6. ¿Cómo podrías aprovechar la educación sonora para ampliar el aprendizaje y la creatividad en el aula?

Principalmente a través de la música y que los niños se dejen llevar por el sonido implementando movimientos en su cuerpo.

7. ¿Crees que la introducción del ukulele y la música en general puede influir en la percepción y conciencia del entorno sonoro a tus alumnos?

Sí ya que es una herramienta llamativa además de que permite escuchar los sonidos que este nos proporciona claramente.

8. ¿Se podrá fomentar la expresión de los niños y la creatividad a través del sonido en el aula?

Por supuesto. He notado que al proponer a los niños que personalicen sus instrumentos los vuelven propios y esto les permite que reconozcan más fácilmente como suenan, y esto a su vez los motiva a seguir el ritmo y expresar con los diferentes objetos.

9. ¿Qué impacto tendría la sensibilización sonora para conciencia del entorno social y desarrollo integral de los niños?

Mayor desenvolvimiento en el área musical, así como en lo social. También una mejor comprensión de su entorno y como están relacionados con los otros.

10. ¿Cómo la improvisación y la experimentación con la música pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niños?

Contribuye a que el niño pueda desenvolverse mejor y logre procesos de desarrollo que se sugieren dentro de su nivel. También pude notar que recuerdan más fácilmente lecciones que vimos en clase utilizando su memoria visual y auditiva.

11. ¿Qué recursos y herramientas podrían usar para facilitar la exploración del entorno sonoro y la música en el aula?

Se pueden utilizar botellas, panderos, cascabeles, vasos, los pies, el sonido de la boca, las palmas, etc. Lo que más le gusta a los alumnos es usar las palmas y los pies les gusta seguir las canciones con las manos y con la voz así como la marcha en todo el salón.

12. Puedes agregar algún comentario o alguna observación que hayas notado antes y después de aplicar alguna de estas herramientas a tus alumnos

Por el momento no lo he logrado aplicar al 100% pero he notado mayor relajación, así como mayor atención a la hora de seguir indicaciones.

Docente B

1. ¿Qué herramientas de este taller te han permitido tener más opciones para crear actividades en tu clase?

Emplear materiales que no había pensado antes como los pañuelos y que los niños puedan tener una participación activa para crear sus propias “canciones”.

2. ¿Qué herramientas de este taller has podido implementar en tus clases, y por qué?,
El uso de materiales e instrumentos para llevar el ritmo. Antes mis niños no seguían ninguna indicación todos estaban dispersos era más sencillo sentarlos y que siguieran una instrucción, sin embargo, el aplicar diferentes entonaciones y cambios de velocidad en las dinámicas de clase logre captar mayor atención en ellos.

3. ¿Podrás aplicar alguna melodía sencilla en algún momento de la clase?
Sí, me ha sido más sencillo usando solo el acorde de do ya que se me complica por el momento usar dos acordes, sin embargo, creo que no se me dificulta crear historias y canciones de entrada y salida para la clase.

4. ¿Piensas que el ukulele es un instrumento como herramienta que te permite llevar a cabo alguna actividad en tu aula?
Sí, como lo comenté anteriormente no soy muy hábil aun pero el hecho de que haya un instrumento en la clase hace que los niños se emocionen y marca la pauta para un inicio y un final de la clase, lo que lo hace motivador para ellos y un reto para mí.

5. ¿El ukulele puede ayudarte a generar entusiasmo y ganas de aprender en los alumnos?
Sí, al inicio no coordinaba muy bien para tocar la canción de bienvenida, así que solo les cantaba “hola, hola bienvenidos a la clase va empezar” con un solo acorde, aun así, los niños se emocionaban y querían tocar el instrumento pues algunos de ellos nunca habían visto.

6. ¿Cómo podrías aprovechar la educación sonora para ampliar el aprendizaje y la creatividad en el aula?
Un ejemplo sería trabajando el campo formativo Lenguajes, donde los niños trabajen con rimas, las cuales acompañen con palmadas y después creen una de forma grupal.

7. ¿Crees que la introducción del ukulele y la música en general puede influir en la percepción y conciencia del entorno sonoro a tus alumnos?

Sí, me parece que el ukulele es un instrumento sencillo, accesible esto me permite explorar y experimentar diferentes ritmos y sonidos. Lo que ayuda a que los niños reconozcan diferentes timbres tanto de los instrumentos que creamos en la clase como las diferentes voces y sonidos externos. Creando una conciencia de quien son y donde se encuentran.

8. ¿Se podrá fomentar la expresión de los niños y la creatividad a través del sonido en el aula?

Sí, desarrollando una atención auditiva mayor esto ayudara a expresar sus emociones y que desarrollen su creatividad para demostrarlas.

9. ¿Qué impacto tendría la sensibilización sonora para conciencia del entorno social y desarrollo integral de los niños?

Que los niños conozcan y adquieran una nueva forma de expresión, ya que en ocasiones tenemos alumnos introvertidos que no les gusta expresarse oralmente, y les podemos dar herramientas de expresión en otros lenguajes como los artísticos, fomentando así su confianza y habilidades sociales con el resto del grupo.

10. ¿Cómo la improvisación y la experimentación con la música pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niños?

En muchas fuentes e incluso programas de educación se menciona que la música ayuda al desarrollo del lenguaje, mejora las aptitudes sociales, habilidades motoras y la creatividad, por ello siempre ha estado presente en la educación básica.

11. ¿Qué recursos y herramientas podrían usar para facilitar la exploración del entorno sonoro y la música en el aula?

Instrumentos musicales convencionales y también de fabricación propia, materiales como hojas, pañuelos, telas que permitan movimiento y expresión corporal.

12. Puedes agregar algún comentario o alguna observación que hayas notado antes y después de aplicar alguna de estas herramientas a tus alumnos:

Únicamente se ha aplicado el uso de sonajas para llevar el ritmo y bailar, en un principio sus movimientos eran toscos y con la curiosidad de hacer ruido sin orden, pero poco a poco escuchan y siguen a los demás para hacer un sonido unificado y agradable.

Anexo G. Guion para tutorial de seguimiento del aprendizaje del ukulele

Guion para tutorial de seguimiento del aprendizaje del ukulele y de esta manera se pueda continuar una línea musical. Como resultado del taller piloto aplicado previamente, las docentes detectaron que estas lecciones les ofrecieron la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para incorporar este instrumento en sus clases. Actualmente, las docentes expresan tener dificultad para acceder a un curso extracurricular. Es aquí donde surge la necesidad de crear estos tutoriales con una duración no máxima a los 6 minutos, con el fin de permitirles ejercitar de manera personalizada los conocimientos adquiridos durante el taller piloto.

Este instrumento es poco común en el contexto de su formación previa, a pesar de que las docentes son generalistas, el ukulele ha demostrado ser de gran utilidad en su aula de música.

Primer Tutorial

Recordando la posición de las manos y practicando acordes: En esta clase de seguimiento, vamos a repasar la posición de las manos para tocar el ukulele, así como practicar la transición entre los acordes de do y fa con el ritmo negra, corchea, corchea negra. (se menciona a las docentes el ritmo con las siguientes onomatopeyas: ta, ti-ki, ti-ki, ta)

Primeramente, recordamos la posición de las manos para tocar el ukulele, asegurándonos de que los dedos estén colocados en los trastes correspondientes y que la presión sea uniforme para lograr un sonido limpio.

Se trabajó la canción de bienvenida “*Hola, hola a la clase de música*” utilizando acorde de Do (C) y Fa (F). Así como las figuras ritmas y el rasgueo.

Link al Tutorial 1: <https://youtu.be/GHWgXjL-XCk?feature=shared>

Segundo Tutorial

Repaso de acordes y ritmo, aprendiendo un nuevo acorde: En el siguiente video, repasamos los acordes de fa y do en el ukulele, así como el ritmo negra corchea, corchea, negra se menciona a las docentes el ritmo con las siguientes onomatopeyas: ta, ti-ki ti-ki, ta). Se hace hincapié en la posición de los dedos y la ejecución precisa de cada acorde en relación

con el ritmo mencionado. Practicaremos para asegurarnos de la soltura en la ejecución de estos acordes y ritmo.

Después del repaso, comenzamos a introducir un nuevo acorde: el acorde de sol. En este punto, nos enfocamos en acomodar los dedos de manera correcta para lograr que el sonido sea fiel al acorde de sol. Se revisa la colocación de los dedos en los trastes correspondientes para garantizar un sonido adecuado y limpio.

Además, añadimos un nuevo ritmo al aprendizaje: corchea, corchea, negra y corchea, corchea. se menciona a las docentes el ritmo con las siguientes onomatopeyas: ti-ki ti-ki, ta, ti-ki ti-ki) Se practica este nuevo ritmo en conjunto con el acorde de sol, para lograr integrar la ejecución del acorde con el nuevo ritmo de forma precisa y fluida.

Al finalizar, realizamos la muestra de cómo se realiza una improvisación de una canción como se vio en el taller piloto aplicado con anterioridad a las docentes, para dar la bienvenida a una clase de preescolar utilizando estos recursos nuevamente mencionados.

Link al Tutorial 2: <https://youtu.be/dRZkt7uISWQ?feature=shared>

Tercer Tutorial

Repaso de acordes y ritmo, transición de acorde do y sol: En el seguimiento de la clase, se recuerda la posición de las manos para tocar el ukulele y se repasan los acordes de do, fa y sol, junto con los ritmos: negra, corchea, corchea, negra y corchea, corchea, negra, corchea y corchea. (se menciona a las docentes este ritmo con las siguientes onomatopeyas: ta, ti-ki ti-ki ta y ti-ki ti-ki, ta, ti-ki ti-ki). Se practica la transición entre los acordes, asegurándose de la correcta posición de los dedos.

Debido a la dificultad de la posición del acorde de sol, se invita a realizar un rasgueo caracterizado por la posición del pulgar en las cuerdas, realizando un rasgueo hacia abajo en cada transición de acorde do y sol.

Esto con el objetivo de dominar la transición y poder ejecutar una improvisación al finalizar la clase, en el video se dará el ejemplo de cómo se puede crear con estos elementos una canción de despedida.

Se trabajo la canción de despedida “Adiós, adiós, hasta mañana, me voy, me voy, adiós”. Entendiendo canción como la suma de ritmos y letras dando una composición que se

canta. Finalmente, se anima a las docentes a invitar a sus alumnos a participar en la improvisación, añadiendo movimientos o propuestas para enriquecer la canción.

Link: Tutorial 3: <https://youtu.be/YWXbp1kB-II?feature=shared>

Anexo H. Cuestionario posterior a los videos tutoriales segunda fase del taller piloto

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al utilizar los videos tutoriales para el continuo aprendizaje del ukulele?

Docente A: *Los videos me parecieron muy claros y útiles, pude practicar solo una vez a la semana por la carga de trabajo.*

Docente B: *Me ayudaron a recordar lo visto en el taller, lo que hacía más sencillo el practicar en casa.*

2. ¿Fue de ayuda para la creación de improvisación de una canción de bienvenida y despedida a tus estudiantes de preescolar, por qué?

Docente A: *Si intente hacer una canción de bienvenida, pero aún no logro coordinar cantar y tocar, así que solo les cantaba a los niños*

Docente B: *Si, pude hacer una canción de hola para saludar, pero no me anime a utilizar otro acorde que no fuera el de Do.*

3. ¿En qué medida sientes que los tutoriales han contribuido a la continuidad de aprendizaje del ritmo?

Docente A: *Me gusto como está la figura en el video, así le entiendo a cuando debo de tocar y si me facilito las cosas.*

Docente B: *Pude entender, como cuando en el taller estaban las hojas en el piso y seguíamos el ritmo con las palmas, fue fácil seguir en el tutorial.*

4. ¿Qué cambios has observado en tus estudiantes después de haber utilizado el ukulele?

Docente A: *En general a los niños les gusta mucho bailar, pero ahora que ven el ukulele, ya saben que es clase de música y tienen una disposición más atenta.*

Docente B: *Lo que note al inicio fue mucha emoción y querían tocar el ukulele, puedo notar que algunos niños están más relajados en la clase y les gusta cantar en grupo.*

5. ¿Crees que los video tutoriales han fomentad tu creatividad, en las dinámicas del canto improvisando, movimientos y rimas en las canciones de bienvenida y despedida de clase, por qué?

Docente A: *Si, lo que pasa que yo solo ponía la grabadora y no me animaba a cantar mucho con los niños, no se me había ocurrido que ellos podían formar parte de la canción y juntos lograr rimas y ritmos.*

Docente B: *Si, me ha ayudado a recordar la canción de bienvenida, ya que puedo repetir y esto me ayuda también a que los niños coordinen sus movimientos, la canción de despedida aun la estoy practicando más.*

6. ¿Has observado un aumento en el interés de tu clase de los estudiantes al utilizar la música de manera distinta a como anteriormente lo aplicabas? ¿Podrías compartimos un ejercicio que hayas implementado?

Docente A: *Si, he notado que anteriormente cuando daba la clase de música, los niños solo hacían las actividades que yo les ponía y seguíamos la música, era como una tabla rítmica de educación física más que una clase de música. Un ejercicio que me gusta mucho implementar es la coordinación de voz, cuerpo y memorización. Bueno lo que hago es que primero cerramos los ojos, les digo a los niños que escuchen su entorno, se acuerden muy bien de ese sonido y lo guarden. Después abren los ojos empezamos a caminar, y luego seguimos caminando aplaudiendo todos en un solo tiempo, y después voy mencionando el nombre de alguno de los niños, cuando escucha su nombre debe de imitar el sonido que recuerda, de lo que escucho al inicio, todos lo imitamos, si están concentrados tratamos de movernos como se movería ese sonido, ya sea un pájaro, un camión, etc.*

Docente B: *Bueno, los niños están muy animados porque me escuchan cantar y tocar el ukulele, aunque aún no lo hago tan hábilmente, me gusta. Si es distinta la clase, antes lo que hacía era sentarnos y escuchar la música mientras dibujaban. Ahora ya les pongo ejercicios de atención y ritmo, el que más me ha gustado que pude aplicar fue, todos formamos un círculo, y cantábamos corre, corre por el círculo. Repetido tres veces después yo les decía: “silencio ¿que se escucha?” todo ponían mucha atención y hago un ritmo con las manos, por ejemplo: tiki,tiki,ta con las manos y con los pies, ellos me tienen que imitar, lo hacemos tres veces y canto de nuevo corre, corre por el círculo, corremos y después repito: “silencio ¿Qué se escucha?” Y cambio la rítmica y ellos la imitan pies y manos.*

Anexo I. Cuadro de observación de las docentes en clase

Observación de Clase Docente A

Fecha: 11 de abril 2024

Hora: 9 am, finalizo 10 am

Docente Observado: docente A

Escuela: Preescolar Adolfo Ferreire

Ubicación: Ciudad de Querétaro, Municipio San Ignacio Huimilpan

Contexto: La observación tuvo lugar en el aula de preescolar del turno matutino del plantel Preescolar Adolfo Ferreire. La clase estuvo dirigida por el docente generalista **Docente A**, quien imparte clases a un grupo de 27 niños de entre 4 y 5 años de edad. El enfoque educativo se basa en el plan de estudios establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017.

Observaciones: La docente se queda en la entrada recibiendo a las más con sus niños a las 8:45 am, cada niño se dirige a su lugar en el aula, saca de su mochila su botella de agua y la pone en una mesa que esta frente de ellos, después de eso se quedan sentados en su lugar esperando que su maestra entre a la clase después de recibir a todos los niños, la docente A entra a su salón de clase. Debo mencionar que los niños se mantuvieron en su lugar.

Inicio de la Clase: La docente recibió a los niños saludando con un juego de palabras donde los niños completaban la última frase, con una sonrisa y un saludo cálido, estableciendo así un ambiente acogedor desde el principio. Asimismo, utilizó una canción de bienvenida para iniciar la clase, fomentando la participación activa de los niños y estableciendo un vínculo afectivo con ellos desde el inicio de la jornada.

Actividades de Aprendizaje: Durante la sesión, el docente presentó actividades que abarcaron diversos aspectos del desarrollo integral de los niños, incluyendo áreas cognitivas, físicas, emocionales y sociales. Esta actividad fue *cuentacuentos interactivo* utilizando un libro ilustrado sobre animales de la granja. Mientras narraba la historia, los niños fueron invitados a imitar los sonidos de los animales, moverse como ellos y participar en diálogos cortos. Esta actividad promovió el desarrollo del lenguaje oral, la creatividad y la expresión corporal. También, se observó actividad estructurada y dirigidas por el docente utilizando el sonido y la imitación para que el niño pudiera relacionar por medio del juego libre en los que

los niños tuvieron la oportunidad de explorar y descubrir por sí mismos las posibilidades sonoras de su cuerpo.

Al finalizar la clase la docente tomo el ukulele y con una sola cuerda comenzó a cantar una canción para decir adiós, que si bien no estaba del todo cantada más bien recitada motivaba a los alumnos a seguir la métrica de la canción, promoviendo la participación activa de los niños.

Figura 2.16.



Interacción con los alumnos docente A

Interacción Docente-Alumno: El docente demostró habilidades efectivas de comunicación y gestión del aula, manteniendo la atención y el respeto de los niños en todo momento. Se observó una interacción cercana y afectuosa entre el docente y los alumnos, con un enfoque en el refuerzo positivo y el estímulo de la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños. Además, el docente se mostró receptivo a las necesidades individuales de cada niño, brindando apoyo y orientación personalizada según fuera necesario.

Recursos y Materiales Didácticos: La docente hizo uso de los libros que ya se encontraban en el aula mostrando a los niños las ilustraciones, también repartió a los niños hojas que contenían dibujos los cuales los niños coloreaban cada que escuchaban uno de estos

animales para ayudar la facilitación de la relación. Los materiales fueron seleccionados cuidadosamente como crayolas o colores para apoyar los objetivos de aprendizaje y promover la exploración y el descubrimiento activo por parte de los niños.

Clima de Aula: Se observó un ambiente de aula positivo y colaborativo, en el que los niños estaban atentos y tranquilos, a excepción de uno que continuamente le hacía preguntas a la docente muchas veces que no estaba relacionado con el tema del cual estaban trabajando. Sin embargo, los niños se sintieron seguros y motivados para participar activamente en las actividades propuestas.

El docente promovió valores de respeto, tolerancia y trabajo en equipo, fomentando así un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula.

Conclusiones: En general, la clase observada demostró un enfoque pedagógico centrado en el bienestar y el desarrollo integral de los niños, así como un compromiso genuino por parte del docente para proporcionar experiencias educativas significativas y enriquecedoras. El docente mostró habilidades creativas al momento de ejecutar su clase ya que me percaté de que proporciona oportunidades para la exploración, la experimentación y la expresión individual, también pude observar que ofrece espacio para que los niños exploren y desarrollen sus propias soluciones. También pude observar que la docente fomenta un ambiente de confianza donde los niños se sienten seguros para expresarse libremente. Al percatarse la docente que no contaba con todos los colores y crayones se vio flexible a que utilizaran estos dos materiales siendo de distinta textura sin embargo la docente demuestro flexibilidad y adaptabilidad para realizar la actividad.

Observación de Clase Docente B

Fecha: 11 de abril 2024

Hora: 10 am a 11 am

Docente Observado: Docente B

Escuela: Preescolar Adolfo Ferreire

Ubicación: Ciudad de Querétaro, Municipio San Ignacio Huimilpan

Contexto: La observación tuvo lugar en el aula de preescolar del turno matutino del plantel Preescolar Adolfo Ferreire. La clase estuvo dirigida por el docente generalista Docente B, quien

imparte clases a un grupo de 23 niños de entre 5 y 6 años de edad. El enfoque educativo se basa en el plan de estudios establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017.

Observaciones: La docente comienza la clase cantando una canción de bienvenida acompañada de gestos y movimientos corporales simples que los niños puedan imitar.

Actividades de Aprendizaje: Durante la sesión, el docente presentó actividades que abarcaron diversos aspectos del desarrollo integral de los niños, incluyendo áreas cognitivas, físicas, emocionales y sociales.

Ya que la docente menciona a los niños que escojan de la caja el instrumento que les guste o llame la atención, les muestra una caja de plástico donde tiene instrumentos musicales de percusión, como tambores, maracas y sonajas. Los niños tienen la oportunidad de explorar los sonidos que pueden producir estos instrumentos, así como su textura y peso.

A continuación, se realiza un juego que involucran el ritmo y la coordinación, siguiendo el ritmo con palmadas, golpes en diferentes superficies. La docente toca una secuencia simple (ta ti-ki ta ti-ki) con el ukulele, y los niños intentan imitarla utilizando instrumentos de percusión o simplemente sus manos y pies. Después los niños terminan de explorar su instrumento y lo dejan en la caja que la docente mostro anteriormente.

La siguiente actividad es una canción que involucra movimiento esta vez hace uso de la grabadora para reproducir la música "Cabeza, Hombros, Rodillas y Pies". Se improvisó una canción de despedida en esta ocasión la docente no utilizo el ukulele sino más bien recito la palabra adiós y los niños proponían un momento de la clase que les gusto y le decían adiós. Se observaron actividades estructuradas y dirigidas por el docente, así como momentos de juego libre en los que los niños tuvieron la oportunidad de explorar y descubrir por sí mismos.

Interacción Docente-Alumno: El docente demostró habilidades efectivas de comunicación y gestión del aula, manteniendo la atención y el respeto de los niños en todo momento. Se observó una interacción cercana y afectuosa entre el docente y los alumnos, con un enfoque en el refuerzo positivo y el estímulo de la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños. El docente se mostró receptivo a las necesidades individuales de cada niño, brindando apoyo y orientación personalizada según fuera necesario.

Recursos y Materiales Didácticos: Algunos de los instrumentos ya se encontraban rotos a lo que la maestra menciona que podían prestárselos intercalando distintos

instrumentos y así compartir. También hizo uso de la grabadora, siendo esta solo un recurso momentáneo y no el punto de enfoque de toda la clase. Los materiales fueron seleccionados cuidadosamente para apoyar los objetivos de aprendizaje y promover la exploración y el descubrimiento activo por parte de los niños.

Clima de Aula: Se observó un ambiente ordenado, positivo y colaborativo, en el que los niños se sintieron seguros y motivados para participar activamente en las actividades propuestas. El docente promovió valores de respeto, tolerancia y trabajo en equipo, fomentando así un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula.

Figura 2.17.



Docente B

Conclusiones: En general, la clase propuso varios momentos donde pude observar como la docente se enfrentaba retos que la invitaban a utilizar la creatividad para mantener un ambiente en el aula ordenado, por ejemplo; brindo un espacio para explorar, experimentar y crear música de manera libre, lo que fomento la creatividad y autoexpresión. También al darse cuenta que alguno de los alumnos no coordinaba o no entendían la rítmica supo adaptar la actividad realizando un pulso sencillo y constante, así demostró un enfoque pedagógico centrado en el bienestar y el desarrollo integral de los niños. El docente mostró habilidades

creativas de enseñanza se observó en el momento en que la docente modifica la actividad sobre la marcha para mantener el interés de los niños y garantizar su participación activa de los niños en los ejercicios de movimiento corporal y coordinación.

Anexo J. Planeación del modelaje de clases

Edades: De 4 a 5 años de edad, 27 alumnos

Tabla 2.7.

Nombrar

Sesiones y Fechas	Objetivos de la Sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
Sesión 1 Alumnos de 3 a 4 años de edad Duración 50 min	<p>Primera parte Sensibilidad sonora Relajación Control muscular Memorización rítmico-motriz</p> <p>Segunda Parte Identificación de variación en el sonido</p> <p>Tercera parte: Canción de despedida</p>	<p>Sensibilizar y reconocimiento del entorno sonoro Música ritmo instrumental</p> <p>Pulso y ritmo 4/4</p> <p>Rápido o lento y silencio</p> <p>Canción el cuento del oso (instrumental rusia)</p> <p>Improvisación</p>	<p>¿Qué sonidos nos rodean el día de hoy? ¿Qué sonidos se encuentran lejanos cuales cercanos? Como me muevo con esos sonidos</p> <p>Ejercicio de rítmica con las manos como imito esos sonidos con las manos, como imito los sonidos con la voz</p> <p>Utilizamos el ukulele con una canción para variar la velocidad y lograr la atención y el silencio.</p> <p>Se reparte a cada alumno un instrumento distinto para escuchar los distintos timbres, la escuela cuenta con poco material sin embargo la variación de timbres permite la exploración</p> <p>En esta parte se comienza a despedir a los niños pidiendo que cada uno incorpore un movimiento que le signifique el decir adiós y los demás lo</p>	<p>Música Grabadora</p> <p>Instrumento melódico (ukulele)</p> <p>Sonajas hechas por los alumnos y panderos que proporciono la escuela</p> <p>Ukulele</p>

			imitamos sin dejar de cantar.	
--	--	--	-------------------------------	--

Edades: De 5 a 6 años de edad, 23 alumnos

Tabla 2.8.

Nombrar

Sesiones y Fechas	Objetivos de la Sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
Sesión 1 Alumnos de 3 a 4 años de edad Duración 50 min	<p>Primera parte Sensibilidad sonora Relajación Control muscular Memorización rítmico-motriz</p> <p>Segunda Parte Identificación de variación en el sonido</p> <p>Tercera parte: Canción de despedida</p>	<p>Sensibilizar y reconocimiento del entorno sonoro</p> <p>Música ritmo instrumental</p> <p>Pulso y ritmo 4/4</p> <p>Rápido o lento y silencio</p> <p>Canción rítmica (instrumental rusia)</p> <p>Cantaremos una ronda, “acitrón de un fandango”</p>	<p>¿Qué sonidos se encuentran lejanos cuales cercanos? Como me muevo con esos sonidos Ejercicio de rítmica con las manos como imito esos sonidos con las manos, como imito los sonidos con la voz</p> <p>Utilizamos el ukulele con una canción para variar la velocidad y lograr la atención y el silencio.</p> <p>Se reparte a cada alumno un instrumento distinto para escuchar los distintos timbres, la escuela cuenta con poco material sin embargo la variación de timbres permite la exploración</p> <p>Nos sentamos en círculo cada niño en su silla ponemos una mano con la otra para jugar acitrón esto permitirá lograr una coordinación con las manos y la voz</p>	<p>Música Grabadora</p> <p>Instrumento melódico (ukulele)</p> <p>Sonajas hechas por los alumnos y panderos que proporciono la escuela</p> <p>A capella</p>

		Improvisación	En esta parte se comienza a despedir a los niños pidiendo que cada uno incorpore un movimiento que le signifique el decir adiós y los demás lo imitamos sin dejar de cantar.	Ukulele
--	--	---------------	--	---------

Anexo K. Bitácora de desarrollo de las clases a preescolar Adolfo Ferreire

Bitácora para alumnos de 4 a 5 años de edad de la Docente A

Tabla 2.9.

Nombrar

Ejercicios basados en elementos de rítmica Dalcroze y exploración sonora Schafer 4 a 5 años de edad, 27 alumnos de Docente A	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> ● Ukulele ● Sonajas ● Instrumentos creados por los niños
Registro de sesión: Paulina Ruiz Lemus	Duración: 50 min
Fecha: 12 de abril 2024	<i>Explorando la creatividad y la imaginación a través de la música</i>

Inicio de la Sesión: Al comenzar la clase, me presenté ante los niños y les anuncié que sería su maestra durante el día. Vi que estaban atentos y listos para participar, así que decidí iniciar con una actividad musical. Saqué mi ukulele y les di la bienvenida cantando una canción simple, marcando acordes de I grado C, seguidos por IV grado F y V grado G, para finalizar nuevamente con I grado C.

Figura 2.18. aula docente A



Reconocimiento del Entorno: Luego, llevamos a cabo una actividad para explorar nuestro entorno a través del sentido del oído. Los niños cerraron los ojos y se concentraron en los sonidos que escuchaban alrededor. Les pedí que identificaran la distancia y la dirección de los sonidos, y que imaginaran de dónde provenían y cómo se movían. Después, los animé a imitar suavemente el sonido que más les gustara, primero la mitad del grupo y luego la otra.

Exploración Rítmica: Para trabajar en la coordinación y el ritmo, formamos un círculo en el salón y seguimos el pulso con nuestras manos. Luego, utilicé música rítmica en compás de 4/4 reproducida por una grabadora, y les pedí a los niños que siguieran el ritmo con las palmas y los pies. Introduje un juego con el ukulele para variar el pulso, alternando entre ritmos rápidos, lentos y momentos de silencio, desafiándolos a seguir las instrucciones auditivas y de movimiento.

Figura 2.19.



aula docente A

Figura 2.20.



aula docente A

Identificación de Instrumentos y Timbre: Después, los niños regresaron a sus lugares y distribuí instrumentos musicales como sonajas, maracas y tambores. Trabajamos en grupos para explorar los sonidos y las texturas de los instrumentos, identificando características como agudos y graves. Luego, los guíe para seguir el ritmo de una pieza musical titulada "La Danza de la Polka", primero a capella y luego con el respaldo de la grabadora.

Canción de Despedida: Finalmente, les pedí a los niños que aportaran ideas para una canción de despedida, donde cada uno contribuyó con una manera de decir adiós. Esta actividad promovió la participación activa de los niños y cerró la sesión de manera lúdica y colaborativa.

Figura 2.21.



Aula docente A

Figura 2.22.



Aula docente A

Bitácora para alumnos de 5 a 6 años de edad de la Docente B

Tabla 2.10.

Nombrar

<p>Ejercicios basados en elementos de rítmica Dalcroze, la canción Willems y exploración sonora Schafer</p> <p>5 a 6 años de edad. 23 alumnos de docente B</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ukulele ● Sonajas ● Instrumentos creados por los niños
<p>Registro de sesión: Paulina Ruiz Lemus</p>	<p>Duración: 50 min</p>
<p>Fecha: 12 de abril 2024</p>	<p><i>Explorando la creatividad y la imaginación a través de la música</i></p>

Inicio de la Sesión: Para comenzar la clase, me presenté ante los alumnos y les expliqué que sería su maestra durante ese día. Observé que mostraban disposición para participar, lo cual fue alentador. Inicié la clase con una canción de bienvenida, acompañada por el ritmo de sus palmas. Luego, les pedí que se recostaran en sus mesas y cerraran los ojos para que prestaran atención a los sonidos a su alrededor. Los desafíé a identificar sonidos

lejanos y cercanos, a imaginar cómo se mueven y a qué les recuerdan esos sonidos. Mencionando las siguientes preguntas ¿Qué sonidos reconoces afuera del salón? ¿Qué sonidos reconoces adentro del salón? ¿Cómo te imaginas que se mueve ese sonido? ¿Qué color tendría?

Imitación del Entorno Sonoro: Después de esta actividad de escucha consciente, les pedí a los niños que imitaran los movimientos de los sonidos que acababan de identificar, manteniendo los ojos cerrados. Una vez que abrieron los ojos, los animé a ponerse de pie y formar un círculo. Juntos, comenzamos a movernos al ritmo del sonido y los movimientos que habían imaginado, primero siguiendo mi liderazgo y luego imitando los movimientos de un compañero.

Ejercicio Rítmico: Continuamos con un ejercicio rítmico donde formamos dos filas enfrentadas. Escuchamos una pieza instrumental de ritmo irlandés y seguimos el compás 4/4 primero con los pies, luego con las palmas y finalmente realizando una vuelta. Solo la mitad del grupo recibió instrumentos musicales para mantener el control del sonido y la ejecución rítmica, mientras que la otra mitad mantuvo el ritmo con movimientos corporales. Después se cambiaron los roles.

Cantando una Ronda: Después de guardar los instrumentos, organizamos las sillas en un círculo para que todos pudieran tomarse de las manos. Cantamos la ronda "Acitrón", lo que nos permitió experimentar la coordinación entre la vista y las manos, así como la relación entre la música y el movimiento mientras cantábamos y nos movíamos al mismo tiempo.

Canción de Despedida: Para concluir la clase, les pedí a los niños que ayudaran con un movimiento para despedirnos. Cantamos una canción de despedida utilizando acordes simples, comenzando con I grado G, seguido de IV grado C, luego V grado D y finalmente regresando al primer grado I. Esta actividad no solo marcó el final de la clase, sino que también reforzó lo aprendido y proporcionó un cierre armonioso a la sesión.



Figura 2.23.
Aula docente B



Figura 2.24



Figura 2.26.
B
Aula docente B



Figura 2.25.
Aula docente

Anexo L. Entrevista a docentes después de realizar el modelaje de las sesiones, segunda fase del taller piloto

Después de observar el modelaje de estas dos sesiones de clase, las docentes generalistas se plantearon diversas preguntas para comprender mejor cómo llevar a cabo actividades similares en sus propias aulas. Algunas de estas preguntas fueron:

9. *¿Cómo puedo adaptar estas actividades para diferentes edades y niveles de habilidad?*
10. *¿Cómo puedo integrar la música y el movimiento en otras áreas del currículo? Las actividades presentadas se centran en la música y el movimiento, pero ¿cómo se podrían vincular estas experiencias con otras áreas de aprendizaje, como matemáticas, ciencias o lenguaje?*
11. *¿Cuáles son las consideraciones de planificación y logística necesarias para implementar estas actividades en el aula?*
12. *¿Cómo puedo evaluar el progreso y el aprendizaje de los estudiantes durante estas actividades?*
13. *¿Qué tipo de indicadores o criterios de evaluación serían relevantes para medir el éxito de las actividades de música y movimiento en el aula?*
14. *¿Cómo puedo fomentar la participación activa y el compromiso de todos los estudiantes durante estas actividades?*
15. *¿Cómo puedo aprovechar al máximo los recursos disponibles de la escuela para llevar a cabo estas actividades?*
16. *¿Cómo puedo abordar las necesidades individuales de los estudiantes durante estas actividades?*

Para responder a estas preguntas se hizo de manera de dialogo donde tanto la docente A y B retroalimentaban, así como compartiendo mi experiencia llegamos a las siguientes conclusiones:

Adaptación para diferentes niveles de habilidad: simplificarse la complejidad de las actividades, utilizando canciones más cortas y movimientos más simples.

Para niños mayores, se podrían agregar desafíos adicionales, como la introducción de conceptos musicales más avanzados o juegos rítmicos más elaborados.

Integración de la música y el movimiento en otras áreas del currículo por ejemplo en matemáticas, se podrían utilizar ritmos y patrones musicales para enseñar conceptos como secuencias y fracciones. En ciencias, se podrían explorar conceptos como el sonido y la vibración a través de actividades musicales y experimentos. En lenguaje, se podrían utilizar canciones y rimas para mejorar la pronunciación, la comprensión auditiva y la expresión oral.

Consideraciones para tomarse en cuenta cuando se quiere realizar una actividad es importante asegurarse de tener suficiente espacio para que los estudiantes se muevan libremente durante las actividades de música y movimiento.

Se debe planificar con anticipación el tiempo necesario para preparar y distribuir los materiales, así como para realizar transiciones suaves entre las actividades.

Es fundamental evaluar con anterioridad con que recursos y equipos se cuenta, como instrumentos musicales, grabadoras de audio, y otros materiales que puedan ser didácticos.

La evaluación podría realizarse mediante la observación directa de la participación y el compromiso de los estudiantes durante las actividades.

También se podrían utilizar registros de seguimiento para documentar el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos para cada actividad.

Las evaluaciones formativas, como preguntas de retroalimentación y discusiones en grupo, también pueden ser útiles para evaluar el entendimiento y la retención de los conceptos musicales.

Fomento de la participación activa y el compromiso de todos los estudiantes como estrategias, por ejemplo, el modelado, la instrucción diferenciada y la retroalimentación positiva para motivar a todos los estudiantes a participar activamente.

La inclusión de actividades colaborativas y de trabajo en equipo puede fomentar un sentido de comunidad y pertenencia en el aula. Se pueden establecer colaboraciones con otros docentes o departamentos para compartir recursos y materiales.

Abordaje de las necesidades individuales de los estudiantes mediante ofrecer adaptaciones y modificaciones para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, como proporcionar instrucciones claras, apoyo o desafíos adicionales según sea necesario.

La diferenciación instruccional puede incluir la adaptación de las actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como la atención a las necesidades de aquellos con habilidades especiales o necesidades educativas particulares.