



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES
Y EDUCACIÓN



PROGRAMA DE COMPLEMENTACION ACADEMICA DOCENTE

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**LA MUSICA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA DESARROLLAR LA
SOCIALIZACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E. I. N° 191, LOS BANCES
TUCUME- LAMBAYEQUE 2017**

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

Autora:

LLONTOP ROJAS PATRICIA

Asesor: MSC. GRIMALDO DERMALI BENAVIDES CAMPOS

Lambayeque, Marzo 2018

RESUMEN

Los niños y niñas al ingresar a la escuela tienen un impacto de su entorno, hay un nuevo grupo social con el cual interactuar y entablar relaciones sociales, en los cuales participan activamente profesores y compañeros de clase. El cambio y la adaptación resultan más difíciles si es que hay un apego muy grande entre la madre y el hijo y si es que el niño o niña tuvo pocas experiencias sociales, entonces como docentes de inicial tenemos la necesidad de implementar estrategias para lograr la socialización adecuada de los niños y niñas del nivel inicial, de esta manera nuestro objetivo de investigación es utilizar la música como estrategia didáctica para desarrollar la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume. Nuestra hipótesis de investigación se formuló así: Si utilizamos la música como estrategia didáctica, entonces se logrará desarrollar significativamente la socialización en los niños y niñas de 3 años. Las teorías que fundamentan nuestras estrategias son la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner que reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender, y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel que reconoce la adquisición de nuevos conocimientos con significados y, a la inversa. La población está conformada por 42 niños y niñas de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume, la muestra se tomó por conveniencia al aula rosada de tres años con 15 niños y niñas, para la recolección de la información se utilizó la observación y una lista de cotejos, evidenciando que la música como estrategia ayuda a la socialización de los niños

Palabras Claves: Estrategia didáctica –Socialización-Música

INTRODUCCION

Con el ingreso a la escuela hay un cambio drástico en su entorno, hay un nuevo grupo social con el cual interactuar y entablar relaciones sociales, en los cuales participan activamente profesores y compañeros de clase. El cambio y la adaptación resultan más difíciles si es que hay un apego muy grande entre la madre y el hijo y si es que el niño tuvo pocas experiencias sociales, la hipótesis:

Planteada es : Si utilizamos la música como estrategia didáctica, entonces se lograra desarrollar significativamente la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume, el objetivo general es utilizar la música como estrategia didáctica para desarrollar la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume. Las teorías que fundamentan la investigación son Las Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la población está conformada por 42 niños y niñas de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume, la muestra eestá conformada por 15 niños y niñas del Aula Rosada de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume, escogidas por conveniencia de la investigadora

Los resultados diagnósticos de la socialización de los 15 niños y niñas del aula Rosada I.E.I. N°191 Los Bances-Tucume muestran que 6 estudiantes se comunican con su docente ,7 a veces, 2 siempre, en el indicador respeta las normas de convivencia 6 nunca lo hacen,5 a veces y 3 siempre; en el indicador se relaciona con sus compañeros 5 nunca lo hacen,6 a veces y 4

nunca , en el indicador se expresa delante del grupo 1 estudiante nunca lo hace, 11 a veces y 3 lo hacen siempre.

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. TÍTULO: LA MUSICA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA
DESARROLLAR LA SOCIALIZACION EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.I N°
191 LOS BANCES TUCUME-LAMBAYEQUE 2017

1.2. AUTORES:

Llontop Rojas Patricia

1.3. ASESOR : MSc.Grimaldo Benavides Campos

1.4. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Didáctica Proceso enseñanza aprendizaje

1.5. LUGAR : Los Bances Tucume ,Lambayeque ,Institución educativa

Inicial 192

1.6. DURACIÓN ESTIMADA DEL PROYECTO:

1.6.1. FECHA DE INICIO : Abril 2017

1.6.2. FECHA DE TÉRMINO : Diciembre 2017

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN:

2.1. SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En el curso de la existencia del niño, el medio juega un rol primordial. El medio comienza por ser, para todos los seres vivos, un medio físico. Pero lo que caracteriza especialmente a la especie humana, es que ella ha sustituido o superpuesto al medio físico un medio social. En la infancia y en la etapa deambuladorio, el medio del niño está constituido primordialmente por su familia, especialmente su madre; y si bien esta familia sigue siendo durante algunos años su marco de referendo fundamental, comienza a ingresar en la edad preescolar, en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, esta etapa del niño comienza en casa y es absolutamente necesaria, por tanto es necesario comenzar con ella desde los primeros años de vida de los niños, es a raíz aproximadamente de los 3 años que las condiciones físicas y psicológicas se inician, por lo cual los padres son los primeros agentes de socialización para el niño y el ejemplo de ellos, por ello es fundamental que prediquen con el ejemplo siendo ellos seres sociales, que gustan de juntarse con amigos, asistir a eventos, reuniones donde hay mucha gente ,haciendo al niño participar en todas ellas.

Con el ingreso a la escuela hay un cambio drástico en su entorno, hay un nuevo grupo social con el cual interactuar y entablar relaciones sociales, en los cuales participan activamente profesores y compañeros de clase. El cambio y la adaptación resultan más difíciles si es que hay un apego muy grande entre la madre y el hijo y si es que el niño tuvo pocas experiencias sociales.

Nos damos cuenta de cuándo un niño no socializa cuando no quiere tener contacto con nadie más aparte de su madre y su padre, el apego hacia ellos es muy fuerte y simplemente no les interesa tener contacto con otras personas, puede ser que ni con los padres ni con nadie quiere tener contacto ya por razones fuertes como sentir que es rechazado por la familia.

Las conductas problema que se presentan con más frecuencia tanto en el medio familiar, como escolar son: violencia y riñas entre los iguales, pataletas o rabietas por la negativa a los deseos del niño, poca tolerancia a la frustración, tomar lo que no es suyo, oposicionismo.

Cuando se observa alguna alteración o deficiencia en el niño se debe pedir apoyo a profesionales, es de vital importancia que los adultos que se encuentren a cargo del niño tengan la suficiente atención para detectar y prevenir alteraciones graves, los padres deben estar informados acerca del proceso y de cómo prevenir algún trastorno.

Durante la niñez, la intervención en el desarrollo físico, cognoscitivo y social, logrará un avance significativo si se trabaja en conjunto, profesionales y familia todos coordinados para obtener mejores resultados.

2.2. FORMULACION DEL PROBLEMA:

¿Cuál es el nivel de socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume?

¿En qué medida la estrategia didáctica musical desarrollara la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume?

2.3. HIPÓTESIS:

Si utilizamos la música como estrategia didáctica, entonces se lograra desarrollar significativamente la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume.

2.4.OBJETIVOS

2.4.1. Objetivo General:

Utilizar la música como estrategia didáctica para desarrollar la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume

2.4.2. Objetivos específicos:

2.4.2.1. Diagnosticar el nivel de socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume

2.4.2.2. Evaluar la estrategia didáctica a través de la música en el desarrollo de la socialización en los niños y niñas de 3 años aula Rosada de la institución educativa I.E.I N° 192 Los Bances-Tucume

3. DISEÑO TEÓRICO:

3.1. Antecedentes del problema.

Boza (2011) en su tesis “acción del docente para afianzar la lateralidad dominante mediante la danza folklórica en niños de 5 años del taller de danzas peruanas del programa de verano “vacaciones creativas” del centro cultural teatro de cámara”; para optar el título de licenciada en Educación menciona entre otras conclusiones:

La enseñanza de danzas folklóricas a niños es posible si esta es adecuada a su edad, sin alterar la danza en sí, lo cual puede hacerse por medio del juego, pues es a través de las actividades lúdicas que se logra realizar los movimientos, desplazamientos, pasos en forma aislada para luego integrarlas cuando se empieza a estructurar la coreografía de la danza. La enseñanza de una danza no le exige al docente un esquema de clase ni tampoco una sola estrategia, sino, por el contrario, le permite elegir su propio estilo.

La acción docente durante la enseñanza de la Danza Saqra, y de cualquier otra danza, debe involucrar los pasos y los movimientos que estén más acordes con el desenvolvimiento motriz que el grupo presenta. De esta manera, el niño logra un desenvolvimiento que vaya con su propia naturaleza corporal y la etapa de desarrollo en la que se encuentra, además de canalizar sus sentimientos y emociones mediante el movimiento.

La acción docente en relación al clima de trabajo debe generar espacios de diálogos para escuchar las interrogantes sobre la clase o la danza en sí. Las clases de danzas peruanas no están sujetas simplemente a la

propuesta de la docente, sino que también se debe consensuar la propuesta del propio grupo y la motivación de los niños. Se debe brindar al niño la confianza necesaria para desenvolverse.

De este trabajo de investigación consultado, resaltamos que a través de la danza los niños van afianzando su propia identidad. Se generan espacios de diálogo para todos los participantes.

Además, se muestra como una alternativa como recurso educativo y que puede ser un complemento útil para potenciar la socialización de los niños.

Además, que con otras estrategias educativas, ayuda a realizar sesiones totalmente distintas de las tradicionales.

González (2012) en su investigación titulada: Diseño de estrategias didácticas para las actividades musicales que faciliten el desarrollo de la motricidad de los niños y niñas del C.E.I. “José Manuel Fuentes Acevedo”, Valle de la Pascua, Estado Guárico. Venezuela. Tesis para Magíster Scientiarum en Educación Inicial. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas. Presenta entre otras las siguientes conclusiones:

La Educación Musical debe estar presente en todo momento de la formación integral del niño, la que en unión de otras áreas de desarrollo contribuye a formar convicciones, valores, sentimientos, imaginación, desarrollan procesos psíquicos tales como memoria, atención, etc., pero especialmente la Educación Musical propicia en los niños alegría, eleva su estado emocional y desarrolla las capacidades artístico-musicales.

La investigación arroja unos resultados porcentuales que denotan la falta de métodos musicales para ayudar a los niños y niñas en el desarrollo de su motricidad, pero en una cifra de un 10,96%, diferencia que puede

considerarse fácilmente superable mediante la puesta en práctica de estrategias pedagógicas sencillas a través de los juegos.

La investigación permite concluir que debe tenerse en cuenta que la música, como todas las demás artes, permiten al niño y niña expresar sus sentimientos, emociones y deseos de una manera sana a así canalizar nuestros sus hacia un fin positivo. Es un elemento fundamental en la educación preescolar, pues ayuda a desarrollar en el niño aspectos intelectuales, auditivos, sensoriales, del habla y sobre todo, los elementos de su motricidad .La investigación arroja la necesidad de dichas herramientas.

Como se puede observar en sus conclusiones, el uso de la música permite a los niños expresar sus sentimientos, emociones y deseo de una manera sana, donde se descubre un rol importante en el aula y el desarrollo educativo en general, contribuye a la formación de aspectos positivos en los niños.

Expresa en su trabajo la importancia de la música, además de ser un lenguaje entendido y recibido por todos, como una herramienta indispensable en nuestra labor diaria como docentes, nos ayuda como estrategia, para tener una forma de comunicación que los niños y niñas comprenden y les hace felices. Su valor es invaluable en todos los aspectos del desarrollo integral, como son la socialización, creatividad, desarrollo del lenguaje, la memoria, entre otros.

VIDES (2014) en su tesis titulada "Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza aprendizaje." Los resultados de los instrumentos aplicados a maestros revelan que los educadores de todos los niveles, tanto de preprimaria, primaria, básicos como diversificados, utilizan la música como estrategia facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje pocas veces en el aula. Sin embargo, cuando se les preguntó si consideraban que la música es importante para la educación,

el 100% de los educadores coincidieron que la música es una estrategia importante para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Reyes y Tinoco (2012) también consideran que la música es importante para la educación y afirman que las rondas y canciones utilizadas como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje contribuyen al desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas. Esto concuerda con lo que dijo Quirola (2011) quien en su 57 investigación determinó la importancia que tienen las canciones infantiles en el aprendizaje de los niños.

Según muestran los resultados arrojados por los instrumentos, la mayoría de los docentes afirmaron que cuando la música está presente en el aula, los niños se muestran motivados y con un mayor deseo por aprender. De igual manera, se corrobora lo que dice Mora, Toscano y Fuentes (2012) en la investigación que realizaron en donde mostraron cómo un programa sonoro musical incrementaba la motivación de los alumnos. Asimismo, se pudo corroborar en las observaciones realizadas por medio de las listas de cotejo, que los niños que estaban recibiendo clases con la implementación de la música se mostraron más interesados y motivados.

Huarcaya (2016) en su tesis: Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años, trabajo presentado para obtener su licenciatura en Educación Primaria en la PUCP, entre otras conclusiones menciona:

La propuesta “Allin Kawsay” constituye una gran herramienta que puede contribuir al desarrollo del autocontrol de las emociones en niños y niñas de 6 y 7 años, a través del arte, que conlleva a promover su integración y de otras habilidades emocionales dentro del currículo educativo. Ella, por su naturaleza en cuanto a fundamentos y estrategias didácticas, permite la creación de espacios flexibles que ayuden a expresar las emociones, cuestionar las propias prácticas y ajenas de situaciones cotidianas, en base a procesos dialógicos, reflexivos y críticos, para la consolidación del bienestar integral de cada persona y del colectivo.

Los resultados obtenidos en la validación de la propuesta “Allin Kawsay” demuestran que las docentes encuestadas otorgan un nivel de alta significatividad a dicha propuesta. Eso denota la importancia que le brindan a educar el autocontrol de las emociones en el aula y el rol de la figura docente y, además, la valoración que tienen de los procesos artísticos como herramientas para la reflexión y crítica de los comportamientos individuales y colectivos. Estos últimos procesos, la reflexión y la crítica, van de la mano de forma evidente a través del diálogo, proceso educativo clave por quienes participaron por las encuestadas para educar la emoción y los pensamientos, pues permiten a la persona aprender a conocerse a sí misma y a los demás, así como manejar y expresar de manera adecuada las emociones.

De estas conclusiones encontradas en este trabajo de investigación, destacamos que el arte es una herramienta eficaz para muchos aspectos de la formación de los niños, en el trabajo citado, por ejemplo

sirvió para que los niños puedan manejar y expresar sus emociones. Para ello desarrollaron autocontrol de las emociones a través del arte.

3.2. Bases teóricas

3.2.1. Teorías que fundamentan las estrategias

3.2.1.1. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard

Gardner

Lo que podríamos iniciar diciendo es que la Teoría de las Inteligencias Múltiples es pluralista.

Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Esta teoría demuestra que cada alumno es único y responde a esto mediante el desarrollo de la instrucción basada en las diferencias de los alumnos. Como señala Fonseca Mora:

“Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo” (Fonseca Mora, 2007:2).

Gardner (2006) explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de

potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006).

Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas (Arnold & Fonseca, 2004; Gardner, 2006). Asimismo, Gardner dice que casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias (2006). Él cree que la mayoría funciona con una o dos inteligencias sumamente desarrolladas, con las otras más o menos desarrolladas o relativamente en un estado de espera (Smith, 2001).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples no duda en la existencia del factor general de la inteligencia *g*; lo que duda es la explicación de ella. Gardner es neutral en la cuestión de la naturaleza contra la crianza con respecto a la herencia de ciertas inteligencias (1999a). Gardner (1993a; 1999a) considera la importancia de la herencia y las experiencias ricas; por ejemplo, la educación, un ambiente feliz en casa, etc. *“An intelligence is a biopsychological potential that is ours by virtue of our species membership. That potential can be realized to a greater or lesser extent as a consequence of the experiential, cultural, and motivational factors that affect a person”* (Gardner, 1999a:82). Las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro. Es la razón en que esta teoría es atractiva para maestros y administradores; les da la confianza que se puede aplicar (Campbell & Campbell, 1999).

La cuestión de la definición óptima de inteligencia aparece ampliamente en nuestra investigación. De hecho, es a propósito de esta definición que la teoría de las múltiples inteligencias diverge de los puntos de vista tradicionales. En una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los tests a alguna habilidad subyacente se sostiene basado en técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades; la aparente correlación de las puntuaciones de estos tests a través de las edades y a través de diferentes instancias de tests, corrobora la idea de que la facultad general de inteligencia, que no cambia mucho con la edad o con el entrenamiento o la experiencia. Se trata de un atributo innato, de una facultad del individuo.

La teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosa.

La teoría de las Inteligencias Múltiples se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas.

Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aun así, la tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria en otra cultura y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera.

Puesto que deseamos seleccionar inteligencias que estén enraizadas en la biología, que sean valoradas en uno o varios contextos culturales, ¿cómo se identifica realmente una «inteligencia»? Para la composición de nuestra lista, consultamos evidencias procedentes de varias fuentes distintas: conocimiento acerca del desarrollo normal y del desarrollo en individuos superdotados; información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral; estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigio, sabios idiotas y niños autistas; datos acerca de la evolución de la cognición a través de los milenios; estimación de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los tests; y estudios psicológicos de aprendizaje, en particular medidas de transferencias y generalización entre tareas. Únicamente las inteligencias candidatas, que satisfacían todos, o la mayoría de los criterios, se seleccionaban como inteligencias genuinas.

3.2.1.2. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

El aprendizaje significativo según Ausubel (2009), comprende la adquisición de nuevos conocimientos con significados y, a la inversa. Siguiendo el juego de palabras, la incorporación de nuevos conocimientos en el estudiante, consolida este proceso.

Su esencia reside en que ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Presupone que se manifiesta una actitud de aprendizaje, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva.

El contenido de lo que se aprende es, potencialmente, significativo para él; es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria, ni memorística (Ausubel, 2009). Si la intención que tiene el estudiante es memorizar literalmente lo aprendido, como los resultados del mismo, éstos serán considerados como mecánicos y carentes de significado. Por esta razón, algunos profesores ven con cierta preocupación las respuestas que dan los estudiantes, cuando responden de manera repetitiva o memorística, en uno o varios contenidos potencialmente significativos. Otro fenómeno interesante es el alto nivel de ansiedad que mantienen los estudiantes por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado. Por esto, carecen de autoconfianza en sus capacidades para aprender significativamente, lo que conduce a una situación de pánico que incide negativamente sobre ellos. Para los profesores de matemática, esto le es familiar, particularmente,

por el predominio del impacto de las exigencias de abstracción del número o de la ansiedad por la complejidad de la estructura matemática.

Existen varios tipos de aprendizaje significativo. No obstante, sólo nos centraremos en dos de ellos: por recepción y el de conceptos.

-El aprendizaje por recepción, es el mecanismo humano que, por excelencia, se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información, representada por cualquier campo del conocimiento. Es un proceso activo, porque requiere del análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuáles aspectos de la estructura cognoscitiva son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo. Al mismo tiempo, demanda de cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en dicha estructura. Esto no es más que aprehender las similitudes y las diferencias, resolver las contradicciones reales o aparentes entre los conceptos y proposiciones nuevos; así como, los ya establecidos, la reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales, idiosincrático y el vocabulario personal.

-Por otro lado, el aprendizaje de conceptos constituye un aspecto importante en la teoría de la asimilación, debido a que la comprensión y la resolución de problemas dependen en gran parte de la disponibilidad en la estructura cognoscitiva del estudiante, tanto para conceptos supra ordenados como para subordinados.

Skemp (1993) sostiene que el aprendizaje de conceptos también se logra con no-ejemplos o el contraejemplo; así, los objetos, las formas y las figuras que contrasta con la idea de rectángulo ayudarían a aclarar el concepto. Como se ha intentado decir, los estudiantes no siempre aprenden los conceptos por definiciones. Para Orton (1996), los conceptos de función, variable e identidad en trigonometría son difíciles de aprender y quizá la mejor forma de enseñarlos, por ejemplo, es por el empleo de funciones sin tratar de definir su significado de un modo abstracto. Así, mediante la manipulación constante de éste y otros conceptos, se puede llegar a una definición más formal o abstracta en los casos que mejor ejemplifiquen tal o cual concepto matemático.

Algunas ideas o conceptos pueden ser más abstractos que otros y por lo tanto más difíciles. Skemp (1993) indica al respecto hay conceptos mucho más difíciles de lo que se ha creído, como también los hay de naturaleza fácil. Por ello, es importante tener cuidado, al tratar sobre ideas matemáticas abstractas. El principal responsable de una definición en matemática es el profesor, porque él comunica el conocimiento matemático.

El conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva. Cuando el material de aprendizaje se relaciona arbitrariamente con la estructura cognoscitiva, la aprehensión del nuevo conocimiento es débil. En el mejor de los casos, los componentes ya significativos de la tarea de

aprendizaje pueden relacionarse a las ideas unitarias que existen en la estructura cognoscitiva (con lo que se facilita indirectamente el aprendizaje por repetición de la tarea en su conjunto). Pero esto no hace, de ninguna manera, que las asociaciones arbitrarias recién internalizadas sean por sí mismas relacionables como un todo con el contenido establecido de la estructura cognoscitiva. Ni tampoco las hace útiles para adquirir nuevos conocimientos.

Como creador de la teoría del aprendizaje significativo, uno de los conceptos básicos en el moderno constructivismo. Dicha teoría responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. Destacó por defender la importancia del aprendizaje por recepción, al que llamó 'enfoque expositivo', especialmente importante, según él, para asimilar la información y los conceptos verbales, frente a otros autores que, como Bruner, defendían por aquellos años la preeminencia del aprendizaje por descubrimiento.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel contrapone al tipo de aprendizaje al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido.

Ausubel propone considerar la psicología educativa como elemento fundamental en la elaboración de los programas de estudio, ofreciendo aproximaciones prácticas al profesorado acerca de cómo aplicar los conocimientos que aporta su teoría del aprendizaje a la enseñanza. No es extraño, por tanto, que su influencia haya trascendido el mero aspecto teórico y forme parte, de la mano de sus aportaciones y las de sus discípulos, de la práctica educativa moderna.

3.2. DEFINICIONES DE TERMINOS BASICOS.

3.2.1. La socialización

Es el proceso mediante el cual el ser humano aprende, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales.

La socialización es factible gracias a los agentes sociales, que se pueden identificar como la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación. Además, son las instituciones e individuos

representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más representativos son la familia, porque posee un rol primordial ya que es el primer nivel social al que tenemos acceso y la escuela, ya que en la actualidad ha perdido su papel principal y la escuela es transmisora de conocimientos y de valores. También en la socialización una persona interioriza su cultura de una sociedad determinada.

3.2.2. Formas de socialización

Según Milazzo (1999), la socialización se puede describir desde dos puntos de vista: objetivamente, a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo; en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente, a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad. Manifiesta además que la socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Por lo general, se distingue la socialización primaria (aquella en la que el individuo adquiere las primeras capacidades intelectuales y

sociales, y que juega el papel más crucial en la constitución de su identidad) de los procesos de socialización secundaria, en los que instituciones específicas (como la escuela o el ejército) proporcionan competencias específicas, más abstractas y definibles.

3.2.3. Socialización Primaria

Esta etapa se desarrolla desde el comienzo de la vida hasta el ingreso del individuo en alguna institución escolar, donde se producen los primeros intercambios con sujetos que no pertenecen al entorno familiar (de todas maneras no hay un momento exacto que marque la finalización de esta etapa, ya que esto varía según el individuo y la sociedad y las pautas culturales en la que este se desenvuelva). Además esta etapa se remite al núcleo familiar y se caracteriza por una fuerte carga afectiva.

3.2.4. Socialización Secundaria

Cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de una sociedad. Es la internalización de submundos institucionales (realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria) o basados sobre instituciones. El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido su alcance es más amplio, ya que no todo aprendizaje supone un factor socializante. Para que esta resulte efectiva el punto de partida se inicia en la edad temprana con la asimilación de las estructuras cognitivas y las habilidades

lingüísticas y comunicativas para, a través de las pautas de valores, normas y significados reconocidos, aprender la realidad y capacitar al sujeto para alcanzar contenidos significativos más extensos y lograr un proceso de interacción en el pensamiento.

3.2.5. Socialización terciaria

La socialización terciaria es un proceso de reintegración social solamente aplicable a aquellos que han sufrido una desviación de la norma. También se denomina resocialización y se aplica sobre aquellas personas que han mostrado conductas delictivas e infracciones. Se trata de readaptar la conducta del desviado, es decir, el que ha transgredido la norma. Normalmente, ante tal transgresión, el individuo termina en la cárcel, con lo que este proceso de socialización terciaria suele darse dentro de la prisión. Se entiende entonces que los agentes inductores de la socialización terciaria sean las autoridades competentes y los profesionales (educadores sociales, psiquiatras, psicólogos y médicos).

3.2.6. La inteligencia musical

Gardner (2066) nos refiere la anécdota de Yehudi Menuhin: con tres años, acompañaba a sus padres cuándo éstos asistían a los conciertos de la Orquesta de San Francisco. El sonido del violín de Louis Persinger encantaba tanto al pequeño que insistió en tener un violín para su cumpleaños y que Louis Persinger fuera su profesor. Obtuvo ambas cosas. A la edad de diez años, Menuhin ya era un intérprete de fama internacional (Menuhin, 1977).

La inteligencia musical del violinista Yehudi Menuhin se manifestó incluso antes de haber tocado nunca un violín o haber recibido ningún tipo de instrucción musical. La poderosa reacción a este

sonido en especial, y sus rápidos progresos con el instrumento, sugieren que ya estaba, de alguna manera, preparado biológicamente para esta labor. De esta manera, la evidencia procedente de los niños prodigio confirma nuestra afirmación de que existe un vínculo biológico con cada tipo de inteligencia. Otras poblaciones especiales, como los niños autistas que pueden tocar maravillosamente un instrumento musical pero que no pueden hablar, subrayan la independencia de la inteligencia musical.

Una breve consideración de los hechos sugiere que la capacidad musical pasa las otras pruebas necesarias para ser considerada una inteligencia. Por ejemplo, ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y la producción musical. Estas áreas se sitúan generalmente en el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está «localizada» con claridad, o situada en un arca específica, como el lenguaje. A pesar de que la susceptibilidad concreta de la habilidad musical a las lesiones cerebrales depende del grado de formación y de otras diferencias individuales, existe evidencia clara de «amusia», o pérdida de habilidad musical.

Parece que la música desempeñaba un papel unificador muy importante en las sociedades de la Edad de Piedra (Paleolítico). El canto de los pájaros proporciona un vínculo con otras especies. Los datos procedentes de diversas culturas apoyan la noción de que la música constituye una facultad universal. Los estudios sobre desarrollo infantil sugieren que existe una habilidad computacional «en bruto» en la primera infancia. Finalmente, la notación musical proporciona un sistema simbólico lúcido y accesible. En resumen, los datos que apoyan la interpretación de la habilidad musical como una «inteligencia» proceden de fuentes muy diversas. A pesar de que la capacidad musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo nuestros criterios debería ser así. Por definición, merece consideración; y, en vista de los datos, su inclusión queda empíricamente justificada.

3.2.7. Música

Definición: Jauset (2008) refiere que la música es un lenguaje universal el cual está presente en todas las culturas desde la historia de la humanidad. Este código se ha considerado también como un arte. Asimismo, se dice que la música posee una base matemática y que incluso puede ayudar al pensamiento lógico matemático

Pitágoras fue quien estableció la relación entre la música y las matemáticas, observando los diferentes sonidos armónicos o notas musicales que se provocaban según fuera la longitud de una cuerda vibrante. Fue hasta el siglo XVII, cuando este arte formó parte del Quadrivium, el cual era una de las disciplinas matemáticas, junto con la aritmética, la geometría y la astronomía. (Jauset, 2008).

Para Palacios (2012) la música es mucho más que una definición, mucho más que una materia para ser estudiada, es más que un medio de expresión y comunicación. Él considera que la música lo es todo. Desde el punto de vista educativo, la música estimula todas las facultades del ser humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, compromiso personal mediante la creatividad, etc. Este arte capacita para sentir, conocer, valorar, interpretar y apreciar el hecho sonoro, sus raíces populares, la historia que ha configurado todos los cambios y estilos aparecidos a lo largo de ella. Además, un sinfín de variables y fenómenos físicos y acústicos que la generan hacen de

la música algo indispensable para crecer social y culturalmente de la manera más completa.

3.3.DEFINICIÓN DE VARIABLES:

3.3.1. Variable Dependiente

Socialización:

Se denomina socialización o sociabilización al proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica. Este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción social.

3.3.2. Variable independiente

Estrategia Didáctica musical

Son los planes de acción que pone en marcha el docente utilizando La música para modificar o estimular alguna conducta en específico, socializar a los niños y niñas

3.4. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Estrategia musical	Música	Música	Sesiones de aprendizaje

Socialización	Estudiante - docente	Se comunica con su docente	Ficha de observación
	Normas	Respeto las normas de convivencia	
	Estudiante-estudiante	Se relaciona con sus compañeros	
	Estudiante-grupo	Se expresa delante del grupo	

4. DISEÑO METODOLÓGICO:

4.1. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS:

Hipótesis nula: La música como estrategia didáctica no mejorara la socialización en los niños y niñas de 3 años del Aula Rosada de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume

Hipótesis alternativa: La música como estrategia didáctica n mejorara la socialización en los niños y niñas de 3 años del Aula Rosada de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume

Nivel de significación: 5%

Estadístico de prueba. Se utilizara la prueba no paramétrica.

Decisión: Aceptar o rechazar Hipótesis nula a un 95% de confianza

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA:

Población: La población está conformada por 42 niños y niñas de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume

La muestra:

Está conformada por 15 niños y niñas del Aula Rosada de la I.E.I N° 139 Los Bances Tucume, escogidas por conveniencia de la investigadora

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS, EQUIPOS Y MATERIALES:

Técnica de recolección de datos:

Observación: generará una percepción pasiva de hechos, situaciones o cosas; los cuales ayudarán a la elaboración del recurso didáctico.

Instrumentos de recolección de datos:

Lista de cotejo: permitirá la revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del recurso didáctico, la ficha de observación para observar el nivel de socialización de los niños y niñas

Equipos. Se utilizara los siguientes equipos:

Fichas circulares, Triangulares, cuadradas.

Equipo de música

CD

Materiales:

Papelotes, plumón, mota, pizarra

3.7. Procesamiento estadístico de datos

Se procesaran haciendo uso del software SPSS y EXCEL, para la elaboración de cuadros y gráficos, lo mismo para la contrastación de la hipótesis.

5. ACTIVIDADES Y RECURSOS:

5.1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

[illegible]

5.2. PRESUPUESTO

RECURSOS MATERIALES	COSTO
Papel Bond	15.00
Rotulado	50.00
Impresiones	150.00
Fotocopias	47.00
Plumones	40.00
Cartulinas	30.00
Papelotes	20.00
Lápices	7.00
Alquiler de equipo de sonido	120.00
Cd	60.00
Internet	120.0
Adquisición de Libros	195.00
Otros Materiales	25.00
Sub Total	879.00
Otros	COSTO
Pasajes	300.00
Asesoría	500.00
TOTAL	1679.00

5.3. Financiamiento

El proyecto de investigación se auto financio.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (2009) Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. Segunda edición. México.
2. Boza, R. (2011) “Acción del docente para afianzar la lateralidad dominante mediante la danza folklórica en niños de 5 años del taller de danzas peruanas del programa de verano “vacaciones creativas” del centro cultural teatro de cámara”. Tesis para el Título de Licenciada en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
3. Coll, C. et al (2002): El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa. Editorial Grao. Madrid. España.
4. Decena y Lara (2008) Tesis: Influencia de la Educación Musical en el Aprendizaje de los niños y niñas del Nivel Inicial, de 0 a 5 años de edad del Centro de Educación Inicial “Gabriela Mistral” de Caracas-Venezuela.
5. Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias Didácticas. Editorial Mac Graw Hill México.
6. González, M. (1986) El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura:.
7. Epelde, A. (2005) “Implicaciones de la música en el currículum de educación primaria y en la formación inicial del maestro especialista en educación musical. Un estudio cualitativo – cuantitativo en la comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla”. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.
8. Gardner, H. (2006) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós. Barcelona.
9. Gonzales, M. (2012) Diseño de estrategias didácticas para las actividades musicales que faciliten el desarrollo de la motricidad de los niños y niñas del C.E.I. “José Manuel Fuentes Acevedo”, Valle de la Pascua, Estado Guárico. Venezuela. Tesis para Magíster Scientiarum en Educación Inicial. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas.

10. Huarcaya, C. (2016) Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años. Tesis para licenciatura en Educación Primaria. Pontifica Universidad Católica del Perú.
11. Mazo, Y. (2013) El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres. Tesis para obtener la Licenciatura en Educación básica. Universidad de Antioquía. Antioquía. Colombia.
12. Piaget, J. (1982), "La clasificación de los juegos y su evolución a partir de la aparición del lenguaje", en la formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México.
13. Rodríguez, M. (2008) El cuento infantil y su importancia en la formación de valores morales en los niños de educación inicial. Tesis para obtener la licenciatura en Educación. Universidad Marcelino Champagnat.
14. Skemp, R. (1993). Psicología del Aprendizaje de las Matemáticas. Madrid. Ediciones Morata. Segunda Edición.
15. Solé, I. y Coll, C. (1995). El Constructivismo en el Aula. Editorial Graó. Barcelona. España.
16. Tovar, A. (2001). El constructivismo en el proceso enseñanza aprendizaje. Instituto Politécnico Nacional. México.
17. Vásquez, P. (2014) La educación inicial estimula la socialización. En: <http://www.elcomercio.com/tendencias/educacioninicial-ninos-socializacion-escuela-habilidades.html> recuperado el 10-10-2016
18. Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pléyade. Buenos Aires. Argentina.

ANEXO

Resultado diagnóstico de la socialización de los 15 niños y niñas del aula
Rosada I.E.I.N°191 Los Bances-Tucume

Socialización	Nunca	A veces	siempre	Total
Se comunica con su docente	6	7	2	15
Respeto las normas de convivencia	6	5	3	15
Se relaciona con sus compañeros	5	6	4	15
Se expresa delante del grupo	1	11	3	15

FUENTE: FICHA DE OBSERVACION