

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Métodos de piano para niños de preescolar y frustración: un estudio de caso comparativo.

Cristina Rettenberger

Tracey Tokuhama-Espinosa, Ph.D., Directora de Tesis

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de la Licenciatura en Educación

Quito, Ecuador

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

Título de la tesis o trabajo de titulación

Cristina Rettenberger

Tracey Tokuhama-Espinosa, Ph.D.
Director de la tesis

Nascira Ramia, Ed. D.
Miembro del Comité de Tesis

María Cristina Cortez, Ed. M.
Coordinadora del Programa de
Educación pregrado presencial

Nombre, Título académico
Director del programa

Nombre, Título académico
Decano del Colegio X

Quito, enero del 2013

© PÁGINA DERECHOS DE AUTOR

Cristina Rettenberger, 2013

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: _____

C. I.: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

RESUMEN

Esta tesis se basa en el estudio de Huang (2007), el cual analiza la calidad de diversos métodos de piano para niños entre 4 y 5 años y crea una guía llamada *Aspecto- Fil-Lo-Musical*. La suposición de Huang (2007) es que los métodos más alineados con los principios de su guía tienen una menor probabilidad de frustrar a los estudiantes de preescolar. Esta tesis examinó cómo y hasta qué punto el método de piano para preescolar que tiene una mayor similitud con los estándares del Aspecto Fil-Lo-Musical provocará en el niño un nivel de frustración más bajo que el método con una menor similitud a través de un análisis de caso. Se observó la aplicación de dos métodos de piano analizados por Huang (2007) en dos niños entre 4 a 5 años. Se recogió datos acerca de comportamientos frustrantes de ellos durante 5 clases de piano individuales para cada niño con la herramienta TOF (Test Observation Form). Estos datos fueron analizados de forma cualitativa al compararlos con la información recogida en la revisión de literatura acerca de la frustración y los aspectos generales y musicales del desarrollo de los niños entre 4 y 5 años. Los resultados demuestran que los niveles de frustración del niño del método con una mayor similitud con la guía creada por Huang (2007) fueron más bajos que los del niño que fue instruido con el método con una menor similitud. Más investigaciones son necesarias para descartar que estos resultados sean consecuencia de otros factores más allá de los métodos.

ABSTRACT

This thesis is based on the study of Huang (2007), which analyzes the quality of various methods of piano for children between 4 and 5 years and created a guide called Aspect-Fil-Lo-Musical. The assumption of Huang (2007) is that the methods more aligned with the principles of the guide are less likely to frustrate preschoolers. This thesis examined how and to what degree the preschool piano method that has greater similarity with the standards of the Fil-Lo-Musical- Aspect will cause in the child a lower frustration level than the method with lower similarity through case analysis. The application of two methods of piano analyzed by Huang (2007) in two children between 4-5 years was observed. Data was collected about their frustrating behaviors for 5 individual piano lessons for each child with TOF tool (Test Observation Form). These data were analyzed qualitatively when compared with the information gathered in the literature review about the frustration and the general and musical development of children between 4 and 5 years. The results show that the child's frustration level of the method with greater similarity to the guide created by Huang (2007) were lower than those of the child who was instructed by the method with less similarity. More research is needed to rule out that these results are due to other factors beyond the methods.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA	1
Antecedentes	1
El problema.....	2
Hipótesis	3
Pregunta de investigación	3
Contexto y marco teórico.....	4
Definición de términos.....	5
Presunciones del autor del estudio.....	7
REVISIÓN DE LA LITERATURA	8
Géneros de literatura incluidos en la revisión.....	8
Pasos en el proceso de revisión de la literatura.....	8
Formato de la revisión de la literatura por temas.....	8
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
Justificación de la metodología seleccionada	39
Herramienta de investigación utilizada.....	39
Descripción de participantes	46
Fuentes y recolección de datos	46
ANÁLISIS DE DATOS.....	49
Detalles del análisis.....	49
CONCLUSIONES	128
Importancia del estudio.....	128
Resumen de sesgos del autor	128
Respuesta a la pregunta de investigación.....	128
Limitaciones del estudio	129
Recomendaciones para futuros estudios	131
Resumen general.....	132
REFERENCIAS.....	134
ANEXO 1: Libro de Lecciones, p. 4.....	139
ANEXO 2: Libro de Teoría, p. 2.....	140
ANEXO 3: Resumen de la clase 1 con criterios TOF (método tradicional)	141
ANEXO 4: Libro de Teoría, p. 3.....	146
ANEXO 5: Libro de Lecciones, p. 6.....	147
ANEXO 6: Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 4	148
ANEXO 7: Resumen de la clase 2 con criterios TOF (método tradicional)	149
ANEXO 8: Libro de Teoría, p. 6.....	150
ANEXO 9: Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 8.....	151
ANEXO 10: Libro de Teoría, p. 8.....	152

ANEXO 11: Manual del profesor, p. 8	153
ANEXO 12: Resumen de la clase 3 con criterios TOF (método tradicional).....	154
ANEXO 13: Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 9.....	157
ANEXO 14: Libro de Actividades y Entrenamiento Autidivo, p. 7.....	158
ANEXO 15: Libro de Teoría, p. 12.....	159
ANEXO 16: Resumen de la clase 4 con criterios TOF (método tradicional).....	160
ANEXO 17: Manual del Profesor, p. 10	163
ANEXO 18: Libro de Teoría, p. 11	164
ANEXO 19: Libro de Lecciones, p. 10.....	165
ANEXO 20: Libro de Lecciones, p. 11.....	166
ANEXO 21: Libro de Teoría, p. 13	167
ANEXO 22: Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 10.....	168
ANEXO 23: Resumen de la clase 5 con criterios TOF (método tradicional).....	169
ANEXO 24: Guía del profesor, p. 3	170
ANEXO 25: Manual para los Padres, p. 4	173
ANEXO 26: Guía del Profesor, p. 6	174
ANEXO 27: Manual para los Padres, p. 5	175
ANEXO 28: Resumen de la clase 1 con criterios TOF (método de cuerpo entero)	176
ANEXO 29: Manual para los Padres, p. 10	179
ANEXO 30: Manual para los Padres, p. 7	180
ANEXO 31: Guía del profesor, p. 7.....	181
ANEXO 32: Resumen de la clase 2 con criterios TOF (método de cuerpo entero)	182
ANEXO 33: Dibujo de las letras musicales	185
ANEXO 34: Manual para los Padres, p. 8	186
ANEXO 35: Dibujo de los osos	187
ANEXO 36: Guía del Profesor, p. 11	188
ANEXO 37: Manual para los padres, p. 11.....	189
ANEXO 38: Resumen de la clase 3 con criterios TOF (método de cuerpo entero)	190
ANEXO 39: Manual para los Padres, p. 13.....	193
ANEXO 40: Resumen de la clase 4 con criterios TOF (método de cuerpo entero)	194
ANEXO 41: Manual para los padres, p. 15	197
ANEXO 42: Guía del Profesor, p. 9	198
ANEXO 43: Resumen de la clase 5 con criterios TOF (método de cuerpo entero)	199
ANEXO 44: Manual para los Padres, p. 6	202

ANEXO 45: Guía del Profesor, p. 8203

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Antecedentes

La historia de la educación musical infantil: una breve reseña.

Cada vez se reconoce más la importancia de programas en la educación infantil por el efecto que tienen estas experiencias en una etapa sensible del desarrollo de una persona (Andress, 1986). El reconocimiento del rol de la música en la infancia se evidencia en la historia de la humanidad a través de grandes pensadores (Thomas-Lee, 2003). Aristóteles, por ejemplo, opinaba que la música ayuda a desarrollar el carácter del niño (Thomas-Lee, 2003). Otros intelectuales como Rousseau veían la necesidad de que los niños canten canciones apropiadas para su edad y acorde a sus intereses (Thomas-Lee, 2003). También Pestalozzi (1746-1827) manifestó su preocupación por adaptar programas de aprendizaje para el nivel de desarrollo de los niños al considerar que ellos aprenden mejor con la experiencia, por lo que ésta debe ir antes que la enseñanza teórica (McDonald & Simons, 1989).

Durante el siglo XX surgieron importantes propuestas de pedagogos musicales que respondieron a la necesidad de crear programas de música para niños y que influyeron significativamente en la creación de métodos para niños de preescolar (Thomas-Lee, 2003). Pioneros de la pedagogía musical infantil como Kodaly (1969) definen a la infancia como una etapa crítica para el aprendizaje en la vida de una persona (citado en Thomas-Lee, 2003). Los niños aprenden principalmente a través del juego (Thomas-Lee, 2003). Según Kodály (1969), las experiencias que ellos recojan durante los 3 a 7 años finalmente determinarán el destino de su vida (citado en Thomas-Lee, 2003).

A finales de este siglo el interés por la educación musical preescolar ascendió significativamente (Thomas-Lee, 2003). Se ha determinado a la etapa preescolar como una ventana de oportunidad para construir bases sólidas que faciliten el futuro aprendizaje del niño (Huang, 2007). Bruner (1960) declaró que, sin importar la edad del niño, éste es capaz

de aprender cualquier conocimiento nuevo mientras la estrategia de enseñanza vaya acorde a su etapa de desarrollo (citado en Thomas-Lee, 2003).

Finalmente en esta época los medios también reconocieron y divulgaron la importancia de los primeros años de vida del ser humano (Scott-Kassner, 1999). Revistas reconocidas como *Time* y *Newsweek* publicaron artículos sobre el efecto de la música en el desarrollo a temprana edad, llegando la información científica al público en general. Otro tema que se discutió fue el rol de la música en programas para niños de preescolar (Scott-Kassner, 1999). Asimismo, el avance de las ciencias y la psicología pedagógica permitió el acceso a información novedosa sobre las características y destrezas de los infantes y su relación con el potencial musical (Uzler, 1991). Como resultado de esta explosión de información, hay cada vez más padres de familia interesados en que sus hijos tomen clases de música a temprana edad (Huang, 2007; Thomas-Lee, 2003).

El problema

Muchos programas educativos de música para preescolares causan altos niveles de estrés y frustración en los niños antes de que éstos puedan descubrir su potencial (Hendricks, 2003 citado en Huang, 2007). Una de las mayores causas de estrés o frustración en el aprendizaje de música es la imposición de un currículo que no es adecuado para su etapa de desarrollo (Cooper, 2011). En el caso del piano, esto se manifiesta en el alto número de jóvenes estudiantes que pierden el interés en aprender este instrumento (Rennick, 2000 citado en Huang, 2007). Igualmente, la dificultad de implementar material didáctico que no es apropiado para el nivel de desarrollo del estudiante puede elevar el nivel de frustración del profesor (Huang, 2007). La falta de conocimiento de un profesor de piano sobre prácticas apropiadas para el nivel de desarrollo aumenta el riesgo de cometer errores si se basa sólo en el material didáctico adquirido, el cual puede o no ser apropiado para el niño (Huang, 2007).

Por este motivo, en los últimos diez años se han realizado estudios que analizan los materiales didácticos sobre métodos de piano para niños. Uno de los estudios más recientes, realizado por Huang (2007), compara varios métodos de piano para niños entre 4 y 5 años vigentes con los principios publicados por la Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC por sus siglas en inglés). Como producto final la autora incluye en sus conclusiones unos principios llamados *Aspecto Fil-Lo-Musical*, los cuales representan la unión de investigaciones relacionadas al aprendizaje durante la infancia, el desarrollo musical en los niños y los métodos analizados. Estos principios tienen como finalidad el servir como guía tanto para crear como para analizar futuros métodos didácticos de piano para preescolar. Se espera entender si los métodos que siguen los estándares del *Aspecto Fil-Lo-Musical* son más apropiados para el desarrollo de los niños entre 4 y 5 años y por ende ayudan a reducir su nivel de frustración.

Aunque el estudio de Huang está basado en una buena teoría, no hay ninguna evidencia de casos reales que demuestren la eficiencia del *Aspecto Fil-Lo-Musical*. Por lo tanto, esta tesis analizará a través de un estudio de caso los niveles de frustración de dos niños entre 4 y 5 años en clases privadas de piano, cada uno estará expuesto a un método analizado por Huang (2007).

Hipótesis

Los métodos de piano menos apropiados para la etapa de desarrollo de los niños de preescolar según el *Aspecto Fil-Lo-Musical* causan como resultado un mayor nivel de frustración en los estudiantes. Una posible solución es capacitar a los profesores de piano sobre los estándares propuestos por Huang (2007).

Pregunta de investigación

¿Cómo y hasta qué punto el método de piano para preescolar que tiene una mayor similitud con los estándares del *Aspecto Fil-Lo-Musical* provocará en el niño un nivel de frustración más bajo que el método con una menor similitud?

Contexto y marco teórico

Como marco teórico sobre la frustración la autora ha optado por considerar varios enfoques acerca de la misma a través de los siguientes autores: Freud (1917), Lorenz (1952), Janis (1971), Child y Waterhouse (1953), Amsel (1992) y Barker, Dembo y Lewin (1941). La definición de frustración de Huang (2007) se usó como base para la selección de estas teorías. Igualmente, se tomaron en cuenta los puntos de vista de las teorías principales acerca del desarrollo infantil consideradas por Bredekamp y Copple (1987) y Feldman (2008). Con respecto a la educación musical infantil se incluyen los puntos de vista de algunos de los principales pedagogos musicales de la historia nombrados por Huang (2007) y Thomas-Lee (2003): Orff, Zusuki, Kodály y Dalcroze.

El propósito del estudio.

Al hacer este estudio, se espera poder tener una respuesta sobre la veracidad del estudio de Huang (2007). De esta manera se podrá verificar si la guía es o no confiable para que los profesores de piano la usen para guiarse en la selección de métodos de calidad. El propósito del estudio es contribuir a los conocimientos sobre la enseñanza de piano y mejorar la probabilidad de que más estudiantes aprovechen su habilidad musical desde pequeños sin que esto induzca a la frustración, sino más bien a establecer una relación con la música que perdure durante el resto de sus vidas.

El significado del estudio.

La historia sobre la implementación de programas musicales a niños de preescolar es relativamente joven: los primeros métodos musicales para niños fueron creados a principios

del siglo XX y recién a finales de este siglo ha habido más interés tanto de padres de familia de dar a sus hijos la oportunidad de recibir clases musicales a temprana edad como de parte de intelectuales de realizar investigaciones y publicaciones sobre este tema (Huang, 2007; Thomas-Lee, 2003).

Por otro lado, la cantidad ascendiente de la producción, acceso y publicación durante los últimos años de nuevos materiales didácticos para el aprendizaje del piano con diferentes métodos ha causado la preocupación por parte de especialistas en pedagogía musical en analizar la calidad de los materiales (Huang, 2007; Thomas-Lee, 2003). La autora de esta investigación sólo ha podido encontrar dos tesis relacionadas directamente con el análisis de materiales para la enseñanza del piano para preescolar: la tesis de Huang (2007) y de Thomas-Lee (2003) y ninguna en español. Estas tesis buscan solucionar el problema de la falta de información de los profesores sobre la enseñanza en preescolar de piano creando rúbricas que los guíen en la elección de métodos de calidad. Ninguna de ellas consta de una evidencia en la práctica que compruebe la veracidad de sus conclusiones. Este estudio pretende poner a prueba el estudio de Huang (2007) en la práctica.

Definición de términos

Hay muchos términos en este estudio que tiene una variedad de definiciones, por lo cual se alista lo siguiente:

Estudiante preescolar de piano: Niños de 4 a 6 años que empiezan a ser instruidos musicalmente al aprender a tocar piano (Uzler, Gordon & Smith, 2000 citado en Huang, 2007).

Primera infancia: Período que inicia con el nacimiento y se extiende hasta los 8 años de una persona (Andress, 1986).

Método de piano:

Un curso sistemático de estudio, diseñado para instruir a un estudiante de piano desde la introducción de los conceptos básicos de música hasta distintos niveles de rendimiento y competencia técnica - generalmente escrita para un grupo de edad específico. Los métodos usualmente incluyen un libro de texto y otros libros suplementarios como el entrenamiento auditivo, técnica y teoría de la música. Algunos métodos incluyen manuales para maestros con planes de estudio planteados. (Thomas-Lee, 2003, p. 10, traducido por la autora).

Frustración: En la tesis de Huang (2007) la frustración se da cuando una persona quiere aprender algo pero no lo logra porque la forma de enseñarle no va acorde su nivel de madurez física e intelectual, está por encima de su nivel. Como resultado el estudiante pierde la motivación y el interés por seguir aprendiendo.

Estrés: “Es una respuesta fisiológica de una persona a un estímulo interno o externo que desencadena la reacción ‘pelear-o-huir’” (Parker, 2007, p. 8, traducido por la autora).

Agresión: La agresión es definida como una acción que tiene como objetivo el herir o castigar a alguien (Janis, 1971).

DAP: Publicación titulada *Práctica Apropiaada para el Desarrollo (Developmentally Appropriate Practice)* en donde se explican las características generales de los niños durante la infancia. La *Práctica Apropiaada para el Desarrollo (DAP)* en Programas Infantiles (Bredekamp & Copple, 1987) surgió por la necesidad de establecer parámetros para mejorar la calidad de los programas o intervenciones educativas en la etapa preescolar. Estas guías o parámetros fueron creados por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC por sus siglas en inglés) a finales del siglo XX (Bredekamp & Copple, 1987). Esta publicación sigue siendo una de las más importantes en relación a la educación infantil. Los principios de la *Práctica Apropiaada para el Desarrollo (DAP)* detallan las características de los niños durante la primera infancia, cómo ellos aprenden tomando en cuenta su contexto e

individualidad, para mejorar su aprendizaje en programas infantiles (Bredecamp & Cople, 1987). Estas guías sirven para las prácticas en educación con niños de 0 a 8 años.

Presunciones del autor del estudio

La autora presume que los métodos de piano son aplicables para el contexto ecuatoriano aunque ambos fueron hechos en Estados Unidos. Igualmente, se presume que la herramienta para medir la frustración (TOF) proveniente de Estados Unidos y el estrés de los niños funcione también en Ecuador.

A continuación se muestra la información sobre la revisión de la literatura. Luego se explicará la metodología usada para esta investigación, el análisis de los datos, las conclusiones y la discusión de los resultados.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Fuentes.

Las fuentes principales provienen de revistas indexadas, libros físicos y electrónicos escritos por autores con amplios conocimientos musicales, pedagógicos y/o psicológicos y tesis académicas en estos campos.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

A partir de la tesis de Huang (2007), sobre la cual se basa la investigación, se buscó información sobre conceptos clave que aparecen en esta tesis tanto en libros disponibles digitales como en artículos indexados relacionados a la educación y a la música. Para el análisis de la frustración en niños de preescolar se realizó una lluvia de ideas previo a un mapa conceptual. Para la lluvia de ideas se usó como base varias teorías de desarrollo y su relación con la frustración. A partir de allí se buscó en libros y artículos especializados en psicología y educación información más detallada.

Formato de la revisión de la literatura

El formato está diseñado por orden de tema: (a) la frustración, (b) aspectos del desarrollo de niños entre 4 y 5 años y la frustración y (c) la historia de los métodos de piano (2007). Cada uno de los temas principales está dividido en sub temas.

La frustración.

Existen varias definiciones sobre la frustración. En la tesis de Huang (2007) la frustración se da cuando una persona quiere aprender algo pero no lo logra porque la forma de enseñarle no va acorde su nivel de madurez física e intelectual, está por encima de su nivel. Como resultado el estudiante pierde la motivación y el interés por seguir aprendiendo.

En general debe tomarse en cuenta que, según la personalidad de cada individuo, las personas reaccionan de diferente manera al sentirse frustradas (Child & Waterhouse, 1953).

En el caso de métodos de piano que no son apropiados para el nivel de desarrollo de los niños de preescolar, el niño puede frustrarse porque las actividades del método están sobre-exigiendo al niño. En este estudio se presentará a continuación cómo algunas explicaciones sobre lo que es la frustración se relacionan con esta definición de Huang (2007). Luego de esto, se expondrá detalladamente cómo los métodos de piano pueden causar frustración en el niño en diferentes aspectos de su desarrollo, tales como la motricidad gruesa y fina, entre otros según el *Aspecto fil-Lo-Musical* creado por Huang (2007) y otros autores.

Definiciones de la frustración.

Una de las más aceptadas definiciones de frustración es la siguiente: la frustración es “una condición que resulta de la interrupción de una secuencia de acciones habitual de un organismo dirigida para el logro de una meta” (Janis, 1971, p. 151, traducido por la autora). Para ello, es necesario que surjan dos elementos. El primer elemento se relaciona con la presencia de una necesidad o tendencia hacia actuar de una manera, también denominada *motivo*. El siguiente elemento tiene que ver con la existencia de una barrera que evita que esta acción se realice. Esta barrera puede causar distintas reacciones, entre ellas el enojo y la agresividad. En relación a las clases de piano y la presencia de metas y barreras, se puede interpretar a la necesidad del niño de expresarse musicalmente como la meta. La barrera se manifestaría a través de un método inadecuado de piano que interrumpe el desarrollo musical del niño por tener actividades que no van acorde a su nivel de desarrollo y por lo tanto frustran su deseo por dominar su destreza musical. Esta barrera podría provocar reacciones de enojos y berrinches, ya que son formas de expresión de frustración comunes en niños de preescolar (Ducker, s.f.; Miller, 2006).

La frustración y la agresividad.

Sigmund Freud (1917) argumentaba que existe una relación directa entre la frustración y la agresividad, ya que la agresividad surge como una consecuencia al presentarse la frustración. Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1998) analizaron con mayor profundidad esta teoría de Freud y comunicaron que existe una estrecha relación entre frustración y agresividad, ya que al estar un individuo frustrado tenderá a reaccionar agresivamente y que la presencia de agresividad será siempre consecuencia de un sentimiento de frustración. Esta opinión ha sido aceptada por un alto número de psicólogos y evidenciado con estudios posteriormente (Janis, 1971). Ellos definen la frustración de la siguiente manera: La frustración es la “interferencia con la ocurrencia de una respuesta-meta instigada en un momento propicio en la secuencia del comportamiento” (Dollard et al., 1998, p. 50, traducido por la autora).

Al igual que Freud, Lorenz (1952) argumentó que existe un estrecho vínculo entre la agresión y la frustración, la cual se da por instinto cuando ciertas necesidades primitivas no son satisfechas. Lorenz creía que esta agresividad es necesaria y natural en la lucha por la supervivencia para la evolución genética. Por lo tanto, el instinto agresivo viene de una excitación interna que necesita salir para ser descargada. Tomando esto en cuenta, la frustración se da en situaciones en las que las acciones de un individuo para satisfacer una necesidad de placer o evitar una situación de dolor toman lugar como también cuando el individuo siente que su supervivencia está en riesgo, lo cual le cause tal excitación que pueda evocar una reacción agresiva.

El experimento de Barker, Dembo y Lewin (1941).

Barker, Dembo y Lewin (1941) realizaron un experimento sobre la frustración con niños en la primera infancia. Estos niños se encontraban en un cuarto en el que podían jugar

libremente con los juguetes. Luego, apareció una barrera de alambre que limitó el paso de los niños hacia un lugar del cuarto, de forma que ellos no pudieron alcanzar a los juguetes que se encontraban allí. Hubo diferentes reacciones por parte de los niños. Unos pateaban la barrera e intentaban agredir físicamente al experimentador, mientras otros perdieron rápidamente su interés por la misma. Los experimentadores descubrieron que la forma de jugar de los niños con los juguetes que sí estaban disponibles luego de este suceso se volvió mucho más primitiva, como por ejemplo la de un niño que chocaba los juguetes uno contra otro. Esto era muy evidente en los niños que se mostraban insistentes en conseguir formas de eliminar la barrera. Según Child y Waterhouse (1953), en este experimento se pueden deducir dos efectos causados por la frustración:

1. La alteración emocional evocada por cualquier fuente de frustración va a interferir con la atención, el pensamiento, la planificación y otros procesos mentales que se encargan del rendimiento constructivo e imaginativo.
2. Cuando una barrera resulta en la frustración de un motivo surgido que es irrelevante para ejecutar la tarea, la persona frustrada va a intentar continuar con la actividad irrelevante que está interfiriendo en vez de trabajar en la tarea original.

(Janis, 1971, p. 152, traducido por la autora)

Esto significa que si el niño se siente frustrado en las clases de piano, se desconcentrará y tendrá dificultad en realizar acciones planificadas. Su rendimiento bajará y sus iniciativas creativas e imaginativas disminuirán. Así lo sugieren Child y Waterhouse (1953) en otro de sus estudios con las siguientes palabras: “La frustración producirá una disminución en la calidad del desempeño continuo, en la medida en que la frustración evoca otras respuestas que interfieren con el desempeño continuo” (Child & Waterhouse, 1953, p. 1, citado por la autora). En otro de sus estudios, estos autores apoyan la hipótesis de Barker, Dembo y Lewin (1941) al confirmar que la frustración del niño al realizar una actividad

afectará el desempeño del niño en la siguiente actividad. Esto significa que en las clases de piano habrá una secuencia de fracasos en los intentos de alcanzar una meta si la frustración de una actividad afecta a otra. Además, la concentración del niño se centrará, según el punto dos anunciado arriba por Child y Waterhouse (1953), en ver formas de abolir la barrera que en este caso es el método de piano.

Otra reacción en los niños a la frustración, tal y como se describió en el experimento de Dembo, Barker y Lewin (1941) es que actúen de manera más primitiva al jugar con los juguetes que estaban disponibles luego de ser frustrado su deseo de jugar con los juguetes al otro lado de la barrera. Es decir, la respuesta de los niños se volvió más intensa y fuerte ya que chocaban los juguetes unos con otros. En el caso de las clases de piano, los juguetes o juegos podrían ser instrumentos musicales tales como el piano o el uso de su propio cuerpo como instrumento para crear música. Por lo tanto, el niño al sentirse frustrado musicalmente al no dominar el instrumento como se espera que lo haga, empezaría a hacer música de manera más violenta y brusca usando más fuerza de la que necesita.

Otras formas de expresar frustración.

Hay formas de expresar enojo y agresividad que son socialmente más aceptables que otras (Janis, 1971). Además, su expresión de enojo o ira varía dependiendo de varios factores, entre ellos la intensidad de la emoción (Janis, 1971). Formas indirectas de expresar enojo pueden ser por ejemplo a través del humor, indiferencia u hostilidad (Janis, 1971). Las reacciones en un momento de ira pueden variar y se intensifican ante todo cuando la barrera que impide a las personas llegar a su meta es ilógica para los mismos. Cuando la barrera es justificada, esperada o sobreentendida, la reacción es menos intensa (Pastore, 1952). Por lo tanto, si se trata de una manifestación de frustración menos intensa en las clases de piano, el niño puede reaccionar negándose a participar, mostrando poco interés por esforzarse para

superarse en esa tarea, haciendo bromas de manera excesiva o evitando entrar en contacto con el profesor. También puede expresar su hostilidad discutiendo con el profesor, quejándose de la actividad o mostrando alguna reacción nerviosa en su cara o su cuerpo: gestos faciales que denoten sentimientos negativos, mover constantemente alguna parte del cuerpo o demasiada rigidez, entre otras (Child y Waterhouse, 1953).

La persistencia y la frustración.

Cierto grado de frustración puede provocar mayor esfuerzo para alcanzar una meta según Amsel (1992) y Wagner (1959). Se define a la frustración como “un estado temporal que resulta cuando una respuesta no es reforzada en la presencia de una expectativa de recompensa” (Amsel, 1992, p. 1, traducido por la autora). Es decir, la frustración se da por la ausencia de una recompensa esperada después de realizar alguna acción. “Amsel creía que la ausencia de refuerzo actuaba como un castigo, de este modo induciendo a la frustración, la cual actuaba como un impulso y provocaba respuestas más fuertes y contundentes de animales frustrados que en los no frustrados” (Mills, 1999, p. 188, traducido por la autora). Amsel (1992) llegó a estas conclusiones haciendo experimentos con animales. Al contrario de otros teóricos del condicionamiento clásico que apoyaban la creencia de que, mientras haya más constancia en que la aparición de un estímulo equivalga al reforzamiento de la reacción hacia el mismo a través de una recompensa esperada, Amsel (1992) halló que los animales que respondían con mayor fuerza a los estímulos fueron aquellos que no recibieron siempre una recompensa a pesar de la presencia de éstos. Psicólogos como Wagner (1959) también sugirieron que el no poder alcanzar la meta por un obstáculo presente, incrementa la intensidad del deseo de la persona por obtener esa meta.

En el caso de las clases de piano, se puede deducir que un método más apropiado tendrá como consecuencia natural que el niño tenga a veces facilidad en conseguir el

resultado que se espera en las actividades sugeridas y a veces no. En el caso de que haya constancia de que el niño siempre pueda realizar todas las actividades sin dificultad alguna y reciba por ellas constantemente elogios como una posible consecuencia, podrá provocar una falta de interés por alcanzar la meta. Caso contrario, si el niño falla la mayoría de veces en lo que se le pide que realice, esto puede igualmente desmotivarlo.

Aspectos del desarrollo de los niños de 4 a 5 años.

En esta sección se tomará en cuenta no sólo la información de varios expertos sobre el desarrollo infantil, sino que se presentará igualmente cómo las sugerencias de estos especialistas son tomadas en cuenta en el *Aspecto Fil-Lo-Musical* de Huang (2007) para evitar la frustración en los niños de 4 a 5 años con métodos de piano que van acorde a su nivel de desarrollo.

La motricidad gruesa.

La motricidad gruesa se desarrolla más rápidamente que la motricidad fina (Bredekamp & Copple, 1987). Esto se debe por un lado al desarrollo de las áreas del cerebro que corresponden a la coordinación y al equilibrio (Feldman, 2008) y por otro lado, también influye el tiempo de práctica de la motricidad gruesa. De hecho, en la etapa preescolar el nivel de actividad se encuentra en su punto más alto (Feldman, 2008). Aunque los niños de 3 a 6 años ya dominan ciertas acciones como caminar o gatear, ahora también se ponen nuevos retos de forma natural: ellos buscan saltar, correr, patear, mantener su equilibrio con un pie, entre otras (Bredekamp & Copple, 1987). Su autocontrol en la motricidad aún debe perfeccionarse para poder planificar con anterioridad sus movimientos y dominarlos (Bredekamp & Copple, 1987). Por este motivo, es aconsejable que en esta edad abunden actividades que involucren el desarrollo de la motricidad gruesa para que la forma de aprender vaya acorde a sus necesidades y su etapa (Bredekamp & Copple, 1987).

En las clases de piano por lo tanto es apropiado que los niños también puedan participar en actividades que involucren el movimiento de todo su cuerpo y reducir en lo posible el tiempo en el cual el niño sólo está sentado frente al piano sin moverse (Huang, 2007). La falta de movimiento podría causar ansiedad y frustración. Se recomienda intercalar el tiempo de sentarse con lapsos de tiempo en los que perciben a la música con todo su cuerpo al cantar, moverse y escuchar al piano desde otra distancia o tocar otros instrumentos los de percusión (Bredekamp & Copple, 1987).

Las actividades que involucran movimiento de todo el cuerpo pueden ser aprovechadas para que los niños aprendan sobre un tema esencial en la música: el ritmo. Según Piaget, Gattegno, Hodgson (1962) y Bruner (1960), se puede definir el ritmo como un desarrollo motor que uno descubre a través de la exploración de todo el cuerpo (Campbell & Scott-Kassner, 1999 citado en Huang, 2007). A través del latido del corazón se puede ayudar al niño a entender el ritmo musical más allá del aprendizaje visual al seguir patrones rítmicos y aplaudir usando la negra como nota (Huang, 2007). El uso de ritmos constantes y pulsaciones internas ayuda a asegurar el aprendizaje del ritmo (Huang, 2007). Se debe empezar con movimientos grandes usando todo el cuerpo manteniendo un ritmo constante (Uszler, Gordon & Smith, 2000 citado en Huang, 2007). Es preferible que los niños ejerciten sus conocimientos sobre el ritmo con exploración libre y guiada del movimiento en vez de usar métodos tradicionales que involucran contar el ritmo y al mismo tiempo percibir tonos o informar sobre el uso de los dedos (Campbell & Scott-Kassner, 1995 & 2006; Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007).

Los ejercicios musicales deben adaptarse al movimiento natural de los niños descrito previamente. Ejercicios con movimientos forzados y con poca relación a su impulso natural por moverse podrían ser contraproducentes. A pesar de la importancia del movimiento en la edad preescolar la postura al sentarse quieto en el piano es también una parte trascendental en

la enseñanza de este instrumento. Se debe informar al estudiante de piano de preescolar la correcta postura en el piano una vez que tenga la edad para sentarse quieto (Bastien, 1995). Según Ilg y Ames (1985), niños entre 4 y 5 años ya son capaces de sentarse rectos en una silla sin dificultad. A partir de allí se puede explicar al niño a los brazos como una extensión del cuerpo que parte de esta postura hacia el instrumento (Andress, Heinemann, Rinehart, & Talbert, 1973 citado en Huang, 2007).

La motricidad fina.

La motricidad fina se desarrolla a una menor velocidad que la gruesa (Feldman, 2008). Esto se debe en parte a que los huesos del niño recién terminan de desarrollarse a los 6 años (Berk, 2000 citado en Huang, 2007). Por lo tanto, si se le sobre exige al niño a que muestre una dominancia en la motricidad fina, esto puede generar frustración. Actividades amigables para su etapa infantil en la motricidad fina son: dibujar, pintar, manipular objetos de pequeño tamaño, ensartar piezas pequeñas y jugar con plastilina (Bredenkamp & Copple, 1987).

El dominio de actividades de motricidad fina requiere de mucha práctica (Feldman, 2008). Existe un claro progreso de año en año con respecto al dominio de actividades de motricidad fina. Por ejemplo, un niño de 3 años puede cortar papel, pero no puede doblarlo para formar un triángulo, mientras que el niño de 4 años ya puede ejecutar esto (Feldman, 2008). Cuando el niño ya ha cumplido 5 años, hay actividades de motricidad fina que realiza con soltura y precisión, tales como pasar una lana por diferentes agujeros (Ilg & Ames, 1985). En el piano, igualmente hay actividades que el niño puede realizar con mayor soltura que otras porque está preparado para hacerlo, como por ejemplo el tocar las teclas sin ligar el sonido. No es necesario ligar las notas al tocar, ya que el esfuerzo de tocar una tecla ya equivale a un trabajo significativo tanto de la motricidad fina como de la gruesa en conjunto.

Tocar las teclas sin ligarlas representa la manera básica y primitiva de tocar, por lo que es algo natural empezar de esta forma con el método preescolar (Scott Kassner, 1999 citado en Huang, 2007). Si en clases de piano se le obliga al niño a ligar las notas o a realizar únicamente actividades de motricidad fina, esto puede causarle ansiedad y frustración.

En los dibujos de los niños de 4 a 5 años reconocen líneas para representar esquemas, pero en general todavía no hay interés por los detalles (Ilg & Ames, 1985). Por lo tanto, puede ser frustrante para el niño si en clases de piano se lo exige que dibuje algo con mucho detalle o que al tocar por primera vez las teclas deba fijarse en varios detalles a la vez tales como la digitación de los dedos, la fuerza con la que toca y el movimiento de su muñeca (Huang, 2007). Ya tienen clara la lateralidad de su mano dominante al escribir, dibujar o jugar, aunque en éste último puedan presentarse alternaciones (Ilg & Ames, 1985). Sin embargo, recién a los 6 años los niños diferencian sin equivocarse los conceptos de derecha e izquierda claramente en su cuerpo, “pues entonces empieza a ser dominada la subjetividad: los niños ya no tienden a proyectar su propio esquema corporal sobre los objetos para orientarse” (Du Saussois, Dutilleul & Gilabert, 1992, p. 23, traducido por la autora). Por este motivo, la expectativa de un método de piano de que el niño diferencie su mano izquierda y derecha claramente al tocar el piano puede causar frustración en el niño (Sale, 2008).

La capacidad auditiva.

El oído es el sentido básico que permite al niño tener una noción del equilibrio. Puede diferenciar timbres de diferentes instrumentos, como también tonos y contornos melódicos (Chen-Haftek, 1997 citado en Huang, 2007). El oído también posibilita a los niños el diferenciar sonidos fonológicos del lenguaje. Sin embargo, niños pequeños tienen dificultades aislando sonidos luego de escucharlos uno detrás de otro (Moore & Meadow-

Orleans, 1990). En clases de piano por lo tanto no es recomendable pedirle a un niño que cante una canción aislando los sonidos de la canción, esto podría resultar frustrante para él.

Los niños de 4 a 5 años pueden seleccionar una fuente de sonido como el foco de su atención e ignorar los sonidos que puedan interferir (Noy, 1968 citado en Huang, 2007). Esta capacidad natural en los niños es un medio que debe ser aprovechado a favor de programas educativos infantiles. En clases de piano, el niño podría cantar o tocar una sencilla melodía en el piano mientras oye su acompañamiento sin que esto le represente mucha confusión. Caso contrario, si se le pide al niño que centre su atención en varios factores simultáneamente, esto puede ser frustrante para él. Según Huang (2007), el acompañamiento para las canciones no debe opacar el canto de los niños, sino mantenerse simple para complementar u ornamentar sutilmente la melodía principal usando, por ejemplo, una o dos voces simples, arreglos sencillos con acordes, entre otros. Es aconsejable exponer a los niños a una variedad de estilos musicales (Scott-Kassner, 1999; Zimmerman, 1971).

El desarrollo auditivo es esencial para el estudio de música (Huang, 2007). Las actividades deben ir en un orden jerárquico acorde al desarrollo auditivo (Campbell & Scott-Kassner, 1995 & 2006). Según Campbell y Scott-Kassner (1995), por ejemplo, la diferenciación del timbre y la dinámica precede al de la comprensión del tono y el ritmo. La comprensión de la armonía es la más tardía en aparecer. Se aconseja que los juegos de escucha sean acompañados por movimientos o soportes visuales (Campbell & Scott-Kassner, 1995 & 2006 citado en Huang, 2007).

Los ojos.

La visión necesita más tiempo para perfeccionarse en comparación a la capacidad auditiva (Huang, 2007). Es un importante canal que posibilita al niño comunicarse con el mundo, estimulando áreas como la de la comunicación, reconocimiento espacial y fomenta

que el niño coja y toque las cosas que le llamen la atención visualmente (Egan, 1990). En la etapa preescolar la visión binocular aún debe desarrollarse (Bucci & Kapoula, 2005 citado en Huang, 2007). Su capacidad de enfocar y su movimiento ocular han mejorado (Feldman, 2008). Les cuesta ver con claridad objetos que están cerca. Además, les cuesta captar varias letras pequeñas juntas de un vistazo (Feldman, 2008). Todo esto puede influir en las clases de piano cuando el estudiante de preescolar tiene frente a sí material didáctico para la instrucción de piano. Lo presentado en este material debe ser en lo posible claramente comprensible y de un tamaño relativamente grande (Huang, 2007). Caso contrario, el niño podría sentir ansiedad y frustración al esforzarse en entender visualmente algo. Esta frustración también puede suceder cuando se les pide que diferencien notas musicales que tienen una dirección diferente. Aún tienen problemas en reconocer la dirección que tiene un objeto o una letra, como por ejemplo la diferencia entre la *p* y la letra *d* (tienen la misma forma pero la letra es vista desde otra perspectiva) (Huang, 2007). Para ellos, el objeto o la letra sigue siendo la misma sin importar su posición. Según Huang (2007), esto tiene relación con la dificultad en la música para los niños al diferenciar notas negras con el palo hacia arriba o hacia abajo.

Regresando al tema del material didáctico, Huang (2007) recomienda que la presentación gráfica deje espacios en blanco para que el niño coloree. El uso del color es en el material es recomendable si es funcional, como por ejemplo si sirve para guiar al niño a encontrar las secciones. El diseño debe mantenerse simple, dividiendo la página en máximo dos o tres secciones con la información necesaria sobre la actividad y sustituyendo textos explicativos por ilustraciones (Collins, 1985 citado en Huang, 2007). El uso excesivo de texto, símbolos y otras representaciones visuales puede ser contraproducente y distraer al niño (Bredekamp & Copple, 1987).

Coordinación de ojo-oído-mano.

La coordinación ojo-mano es una cualidad considerada importante por algunos profesores de piano al instruir a estudiantes de preescolar (Kaesler, 2002). Según Illg y Ames (1985), la coordinación ojo-mano de niños entre 4 y 5 años es muy similar a la de un adulto (Illg & Ames, 1985). Esto quiere decir que el niño no tendrá mucha dificultad en tocar un instrumento mientras tenga la libertad de observar los movimientos de sus manos. Por este motivo, Huang (2007) recomienda que los niños empiecen a tocar de esta manera, ya que esto les posibilitará calcular la precisión de su esfuerzo físico para ejecutar la acción de topar el instrumento de tal manera que pueda obtener el tono esperado. De esta manera también puede corregirse si nota que el tono que sonó no es el que esperaban. Los niños necesitan tiempo para dominar la coordinación de ojo-mano-oído, en la que primero ven la nota, observan su mano al tocar la nota, la escuchan y realizan correcciones. Una vez asegurado este proceso, ellos pueden desarrollar la habilidad de mantener su mirada en la partitura de música sin la necesidad de regresar a ver sus manos (Huang, 2007). Los métodos de piano que no hagan esto y esperen que el niño lea las notas viendo a la partitura pueden llegar a frustrarlo.

Aprendizaje social: Vygotsky.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se da a través de la intervención del niño con la sociedad (Daniels, 1994). En esta sociedad las personas instruyen al niño para que se desarrolle. La persona que enseña o guía al niño lo hace ayudándolo a lograr una meta que se encuentra en la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo “es la distancia entre el actual nivel de desarrollo determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración de compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978; citado en Daniels, 1994, p. 158, traducido por la autora). De esta manera, Vygotsky divide la capacidad

mental en dos partes. La primera parte representa las funciones mentales que ya son maduras y la segunda representa el potencial de funciones mentales que están madurando (Daniels, 1994). En un contexto escolar, esto significaría que el profesor debe encargarse de asignar tareas que sean retadoras para que los estudiantes den un paso más allá en su desarrollo (Read, 2003). Si la tarea es demasiado difícil y está fuera de su zona de desarrollo próximo, el estudiante posiblemente se frustrará porque aunque reciba ayuda no es capaz de realizarla.

Una forma de guiar a los estudiantes para que puedan lograr algo con ayuda y poco a poco dejar de necesitarla es a través del andamiaje. El andamiaje es un procedimiento en el que se divide a una tarea en diferentes pasos a seguir para facilitar su realización. Estos pasos, nombrados por Marysia (2004), los cuales pueden ser aplicados en la instrucción del piano, son los siguientes:

1. Aumentar el interés del alumno por realizar la tarea.

Para elevar la motivación de los estudiantes es importante que las lecciones incluyan elementos de resolución de problemas que requieran tanto de destrezas cognitivas de nivel alto como bajo (Campbell & Scott-Kassner, 1995 & 2006 citado en Huang, 2007). No se debe limitar al uso del aprendizaje a través de la memorización, sino también dar espacios a los niños para usar su creatividad en la música.

Si el método de piano toma en cuenta los intereses de los niños a la edad de 4 a 5 años, posiblemente el niño se sienta más motivado en realizar la tarea. El interés que tiene el estudiante por lograr una meta puede influir en que supere su posible frustración (Sansone & Harackiewicz, 2000). El juego es una forma muy natural para motivar a los niños de esta edad a realizar actividades, ya que ellos aprenden explorando con sus sentidos el medio en el que se encuentran (Illg & Ames, 1985; Piaget, Gattegno & Hodgson, 1962; Taettle & Cutietta, 2002). Si el método de piano presenta poca oportunidad para jugar, el niño puede

perder el interés en aprender a tocar piano. También pueden influir las ilustraciones del libro y cómo los temas se conectan con la vida cotidiana del niño.

2. Dividir la tarea en pasos a seguir, simplificándola.

Los métodos de piano que respetan el tiempo que requieren los niños para dominar una destreza para que una actividad se vuelva gradualmente más difícil, no provocará su frustración, como por ejemplo en lo que refiere a la lectura de notas y la coordinación ojo-oído-mano de la que se habló anteriormente. Igualmente, hay que tomar en cuenta el tipo de música que el niño escucha y aprende y su nivel de complejidad. Terapistas de la música, por ejemplo, recomiendan no exponer al paciente a músicas muy complejas en su ritmo, variación de timbres, arreglo musical, número de instrumentos, etc. Se debe evaluar el nivel de desarrollo próximo en el que se encuentra el paciente, porque demasiada complejidad puede producir un sobreesfuerzo que causa frustración al estar más allá de la zona de desarrollo próximo (Pelitteri, 2008). Por lo tanto, en clases de piano niños de preescolar también pueden sentirse sobre estimulados si es que la música a la que están expuestos tiene muchos factores y elementos complejos.

3. Mantener y recordar al estudiante la meta a la que se quiere llegar.

Como explicó Amsel (1992), la presencia de una meta y el no poder alcanzarla siempre puede servir para que el alumno se sienta más motivado a alcanzarla. El reto o la meta deben ser apropiados y claros para que el estudiante busque alcanzarla y la mantenga como objetivo durante el proceso de aprendizaje. Si el estudiante olvida cuál es la meta o el sentido de hacer un ejercicio, esto puede ser un riesgo que lo lleve a la desmotivación. Si la meta es demasiado sencilla de alcanzar constantemente o, caso contrario, muy difícil de alcanza, esto también podría frustrarlo. La meta debe llamarle la atención y estar dentro de

sus intereses para que, a través de la motivación intrínseca y un poco de andamiaje, el estudiante logre lo que se propone.

4. Analizar críticamente la acción del estudiante en comparación al resultado final al que se quiere llegar.

Si el estudiante de preescolar entiende cómo algo tiene que sonar al tocarlo, puede autocorregirse, tal y como se explicó anteriormente cuando ellos aprenden a dominar la destreza de ojo-oído-mano. En este proceso, el estudiante escucha lo que tocó para comprobar si va o no acorde a lo que espera escuchar. Si se da cuenta auditivamente de su error, él puede corregirse. Si el estudiante no entiende cuál fue su error a pesar de las constantes correcciones del profesor, puede llegar a frustrarse, ya que percibiría como injustas las correcciones (Pastore, 1952). Por lo tanto, es esencial que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico que le permita comparar y darse cuenta por sí mismo de sus errores con un poco de ayuda si es necesario.

5. El adulto ayuda al estudiante a controlar la frustración del estudiante al resolver problemas.

Un método de piano apropiado ayudará al niño a solventar las dificultades que pueda tener en la práctica de este instrumento en vez de dificultar el proceso. De esta manera, el estudiante puede experimentar cierto nivel de frustración saludable descrito por Amsel (1992), el cual, una vez alcanzada la meta o solventado el problema, no causará necesariamente una desmotivación a largo plazo porque el estudiante ganará seguridad en sus destrezas musicales. En cambio, un método que dificulte el proceso de aprendizaje en vez de facilitarlo, convirtiéndose en una barrera para el niño para alcanzar la meta del desarrollo de sus destrezas, posiblemente acabará frustrándolo y desmotivándolo cada vez más.

6. Demostrar cómo se realiza idealmente la tarea.

Una forma útil de demostrar cómo realizar algo es siendo un modelo para los niños, tal y como lo son los padres para sus hijos. Niños en la edad de 4 a 5 años observan con mucha atención lo que hacen los demás y los imitan (Piaget, Gattegno & Hodgson, 1962) sobre todo a su madre (Ilg & Ames, 1985). Algunos métodos musicales recomendados por Huang (2007) toman esto en cuenta al considerar esencial el rol de los padres en el proceso musical. Los padres sirven de modelos a seguir para sus hijos, mostrando con su ejemplo el valor que le dan a la música (Huang, 2007). Igualmente, el profesor es un modelo a seguir. Incentivar al niño a que imite acciones de motricidad fina (como por ejemplo tocar una tecla con una digitación específica) del profesor puede facilitar la comprensión del niño y evitar confusiones de explicaciones meramente verbales del profesor. Según Huang, los padres deben ser involucrados en las planificaciones de las lecciones (Bastien, 1995; citado en Huang, 2007). Aunque no necesariamente deben organizarse encuentros entre padres y profesores, los profesores pueden asignarles actividades y juegos musicales que sean fáciles de realizar en casa (Huang, 2007). Esta práctica regular en casa, en la que los padres sirven como modelos enseñando su amor por la música, posibilita una mayor probabilidad de éxito en el aprendizaje del niño (Ausubel, 1968 citado en Huang, 2007).

La mediación verbal.

La *mediación verbal* de Vygotsky (Shields & Gredler, 2007) llega en esta etapa y trata sobre la capacidad del niño de su comprensión simbólica o representativa de objetos y procesos. La mediación le permite al niño poseer mayor control sobre su comportamiento en esta etapa y su memoria llega, según Vygotsky (1978), a un nivel más elevado, ya que en el nivel previo puede memorizar con facilidad casi únicamente cosas concretas que percibe claramente con sus sentidos (Shields & Gredler, 2007). Los niños hablan en alto lo que piensan y esto les posibilita no sólo anticipar lo que van a hacer, sino que les permite también

expresar y controlar sus emociones tales como la frustración, la tristeza o el estrés (Bredekamp & Copple, 1987). “Los profesores de piano para preescolar pueden incentivar a los niños a usar el lenguaje al pensar para facilitar ensayos de escucha o acciones antes de cantar o tocar” (Huang, 2007, p. 57, traducido por la autora).

Los niños de preescolar aprenden con facilidad y rapidez nuevas palabras. Se calcula que aprenden una palabra nueva cada dos horas (Feldman, 2008). Por este motivo prestan gran atención a cuentos e historias y gustan de oírlas una y otra vez. En la música esto se vuelve evidente, ya que a los niños les atraen canciones melodías que se repiten, acompañadas de texto en rima (Huang, 2007). Sin embargo, si el nuevo vocabulario en las canciones o explicaciones del profesor no tiene relación con sus conocimientos previos, la falta de entendimiento entre profesor y alumnos puede generar frustración (Bredekamp & Copple, 1987). La música a la que los niños se expongan debe ser familiar para que ellos activen sus conocimientos previos a partir de lo que ya conocen (Bredekamp & Copple, 1987 citado en Huang, 2007). Podría incluir la letra de las canciones a cantar al igual que canciones tradicionales, rimas conocidas y canciones compuestas por el autor. Éstas últimas deben cumplir con ciertas funciones tales como: motivar al niño a tocar e invitar al niño a cantar, moverse, escuchar, al igual que a improvisar, actuar y leer música (Huang, 2007). Si estas composiciones del autor no tienen como fin último el enseñar sobre la teoría musical, no tienen validez. Antes de tocar las canciones, los niños deben cantarlas y escucharlas (Huang, 2007). Métodos de piano que exijan al niño tocar una canción sin cantar o escucharla algunas veces podría no ser tan eficiente y causar ansiedad en el niño.

Es normal que a esta edad los niños cometan algunos errores en el lenguaje. Más que corregir directamente errores en su lenguaje, los profesores deben interpretarlos como pautas para entender cómo el niño piensa y por qué etapa está pasando, para poder practicar a través de pistas y experiencias de aprendizaje lo que necesite ser reforzado. Lo ideal es que el niño,

cuando esté listo, pueda corregirse a sí mismo una vez que ha comprendido su error gracias a la experiencia (Yelland & O'Rourke, 2008).

Existen juegos que pueden ayudar al desarrollo del lenguaje. El juego imaginario, por ejemplo, aporta experiencias de aprendizaje importantes para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social (Bredekamp & Copple, 1987; Katz, 1988). También el uso de la música para aprender un idioma es aconsejable, ya que existen paralelismos entre la forma de aprender un lenguaje y la de aprender música (Wallin & Merkel, 2005). Elementos como el tono, la duración del sonido y el timbre pertenecen a la música tanto como al lenguaje (Wallin & Merkel, 2005). Según Gordon (1990), mientras más expuesto esté un niño a escuchar un lenguaje, más rápido lo aprenderá y así también sucede con la música. Existen modelos creados para facilitar el aprendizaje de idiomas a niños en casos especiales, como por ejemplo el de Welsbacher (1992), en el que se practica el uso del idioma cambiando un elemento de una oración para su mayor comprensión. En la música esto se puede usar manipulando un elemento musical en una melodía, como por ejemplo la velocidad de la melodía, la dirección de la melodía (suben o bajan los tonos), alterando el dinamismo tocando la melodía en distintos instrumentos (Huang, 2007).

En clases de piano, tomando en cuenta que su habilidad lingüística no se ha desarrollado completamente y por ende los niños saben más de lo que pueden expresar, es esencial que las estrategias de evaluación en clase de piano para preescolar incluyan ciclos completos de los siguientes elementos: (a) presentación del profesor, (b) respuesta del estudiante, (c) retroalimentación del profesor (Campbell & Scott-Kassner, 1995; Gagne, 1977 citado en Huang, 2007). Las estrategias deben ser descritas detalladamente para que los profesores puedan tener mayor facilidad en implementarlas (Gordon, s.f.; Webster & Schlenrich, 1982 citado en Huang, 2007).

El egocentrismo.

El egocentrismo es un concepto que pertenece a la etapa pre operacional en la que se encuentra el niño entre 4 y 5 años según Piaget, Gattegno y Hodgson (1962) y significa que ellos son el centro de su mundo (Feldman, 2008). Por este motivo, a niños de esta edad les cuesta comprender el punto de vista de los demás. Al final de esta etapa ellos ya pueden socializar con más facilidad y así también ser más tolerantes ante otras formas de actuar y pensar (Feldman, 2008). Igualmente, su interacción con los demás les posibilita desarrollar su lado cognitivo. Antes de internalizar lo que piensan, ellos requieren de previas experiencias en la comunicación con las demás personas y hablando consigo mismos (Shields & Gredler, 2007). De esta manera ellos aprenden a representar mentalmente algún objeto o proceso que puede o no estar presente. Por este motivo es de gran utilidad el juego imaginario o simbólico en esta etapa, ya que posibilita a los niños representar o imaginar cosas que no están ahí (Bredecamp & Copple, 1987). También es recomendable que participen en juegos grupales en los que se establece una relación con los demás niños para ayudarles a descentralizar su forma de pensar (Bredecamp & Copple, 1987). En la música, por ejemplo, el involucrar canciones de saludo y despedida como parte de la rutina al principio puede ayudar a los niños no sólo a conocer los nombres de sus compañeros, sino también a darles seguridad ya que la secuencia de la clase tiene un orden preestablecido y predecible (Butler, 2006citado en Huang, 2007).

Las emociones.

El niño, desde su segundo año de vida, entiende la relación entre una palabra y su significado, por lo que empieza a tener una noción sobre las palabras usadas para expresar sentimientos (Lindon, 2011). Empiezan por usar estas palabras para manifestar sus propias emociones y luego también para señalarlas en los demás (Lindon, 2011). Oír las palabras

usadas en el contexto relacionado les permite una mejor comprensión. El descifrar emociones en los demás es complicado no sólo para niños, sino también para adultos. Según Ekman (1992), existen algunas emociones básicas que todo adulto puede diferenciar con relativa facilidad en los demás, a pesar de que los seres humanos tienen una gama más amplia de diferentes emociones: tristeza, enojo, miedo, disgusto, sorpresa y felicidad. Un niño que quiere averiguar lo que está sintiendo otra persona posiblemente se le acerque para observar su reacción. Los niños aprenden que ciertas emociones son más aceptadas que otras.

Con el tiempo, la mayoría de los niños aprenden a controlar sus emociones e impulsos (Lindon, 2011). Esto es un paso importante para que se facilite la interacción social amigable. Antes de los 3 años, los niños tienden a mostrar sus emociones sin inhibiciones (Lindon, 2011). A pesar de que ya existe un tipo de auto regulación de las emociones a esta edad, ésta no es consciente ni planificada, por lo que su eficacia es limitada (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2008). Entre los 3 y 5 años de edad, la mayoría de ellos aprenden a controlar los impulsos de fuertes emociones (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2008; Lindon, 2011) observando no sólo la expresión facial de otra persona, sino también cómo el comportamiento de esa persona influye en otros (Bratsch & Wellman, 1995 citado en Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2008). Ellos ya tienen una comprensión sobre la relación entre estados internos y su expresión externa sobre estrategias existentes para controlar las emociones (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009).

Los padres pueden ser una ayuda significativa en este sentido al influir con sus reacciones a las emociones de los niños de tal manera que aprendan a desarrollar estrategias para lidiar con ellas (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Los niños pueden diferenciar entre estrategias apropiadas e inapropiadas para regular las emociones y toman en cuenta cómo los padres afrontan paso a paso una situación retadora que causa angustia al niño. Sin embargo, su conocimiento sobre ellas aún es limitado y quizás en el momento de

oportunidad para aplicarlas aún no sean capaces de practicar estas estrategias (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Niños entre los 3 y 4 años ya son capaces de elegir espontáneamente un tipo de estrategia para auto controlar sus emociones sin la necesidad de un adulto (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Algunas estrategias que aplican son: pasos para resolver un problema, cambiar de actividad o distraerse (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Si un método de piano por lo tanto causa frustración en el niño, es posible que intente cambiar de actividad o se distraiga. El hecho de que ellos aprendan a regular su frustración a temprana edad les permite ser más sociales (Haiman, 1994).

Como se ha dicho anteriormente, los padres pueden ser de gran ayuda en el proceso de regulación de emociones. Sin embargo, si los padres o adultos que sirven de modelo a los niños no atienden a los niños de la manera debida, mayor será la ansiedad y el miedo del niño por buscar una forma de cubrirlas (Haiman, 1994). Además, provocará que el niño desconfíe de los demás, lo cual lo mantendrá en un estado alerta y desesperación (Haiman, 1994). Para su auto defensa, el niño se vuelve ofensivo y exigente. En relación a las clases de piano, si el niño no se siente a gusto con la forma de instruirle en el piano, ya que ésta no respeta el desarrollo natural del niño y percibe la clase como una amenaza, puede igualmente mostrar este estado de desesperación y ansiedad en clases.

Por otro lado, niños sobreprotegidos también pueden frustrarse con facilidad, ya que los padres no les permiten desarrollar estrategias para solucionar situaciones que les causan frustración. Los padres evitan este tipo de situaciones y, si se presentan, la solucionan ellos mismos. Esto ralentiza el desarrollo de independencia y la tolerancia a la frustración del niño (Haiman, 1994). Si, en cambio, al niño se le da espacios para desarrollar autoconfianza, como por ejemplo a través del juego donde se ven retos a solucionar problemas, el niño puede tolerar mejor la frustración porque se siente seguro, no sólo al confiar en sus cuidadores, sino también en sus propias capacidades para lidiar con un problema (Haiman, 1994).

Se puede por lo tanto deducir que un método de piano que no es lo suficientemente flexible como para dar un espacio a los niños para variaciones dentro de una misma actividad para que ésta sea más apropiada para su nivel de desarrollo y para sus intereses podría frustrarlo. El niño se volverá muy dependiente de seguir únicamente lo que se le instruye (TOF #81). Esto puede causarle inseguridad igualmente en su propia intuición o su impulso musical, ya que no existe mucho espacio para su creatividad. En los métodos de piano recomendados por Huang existen varias formas de desarrollar la creatividad musical en los niños. Los niños descubren diferentes sonidos en el piano además de usar los sonidos para expresarse. El profesor debe servir como modelo creativo a seguir (Pace, 1999 citado en Huang, 2007). Se debe empezar por alterar un elemento musical y el reconocimiento del cambio de ese elemento por parte de los niños (Welsbacher, 1992 citado en Huang, 2007). Luego de que los niños han sido expuestos a varias experiencias con la manipulación de un elemento musical, ellos pueden improvisar. Una de las numerosas actividades creativas que se pueden realizar es la de hacer frases musicales en forma de pregunta y respuesta (Campbell & Scott-Kassner, 1995; 2006 citado en Huang, 2007).

Los niños pueden crear algo innovador al combinar elementos musicales que no se relacionan entre sí, explorando sus sonidos (Burton, 1989; Coz, 1966 citado en Huang, 2007). Todos los creadores de métodos deben incluir oportunidades para los niños para explotar su creatividad explorando, descubriendo e improvisando con la música (Campbell & Scott-Kassner, 1995; 2006; Gowan, Demos, & Torrance, 1967; McDonald & Simons, 1989; Scott-Kassner, 1999 citado en Huang, 2007). Además, los profesores deben motivar a sus estudiantes a involucrarse en actividades que fomenten el pensamiento creativo musical.

La autoestima.

El niño crea su auto-concepto en esta etapa basándose en sus experiencias y construyendo su autoestima en la socialización con personas cercanas a él como sus padres y cuidadores (Feldman, 2008). Los niños de preescolar buscan realizar sus iniciativas y complacer a los adultos actuando de forma cooperativa. Cuando el niño tiene alrededor de 5 años, es muy servicial (Ilg & Ames, 1985). Le gusta atender a su madre y además conversar mientras ayuda. Hay más consciencia en su lenguaje, lo usa para encontrar respuestas. Si hay un cambio en su rutina, puede volverse ansioso, extremadamente tímido o excesivamente activo (Ilg & Ames, 1985). Hay estrategias usadas por métodos de piano recomendados por Huang (2007) que pueden ayudar al niño a sentir seguridad al establecer una rutina en las clases, como por ejemplo el cantar canciones al empezar y terminar una clase. Esto además les da pertenencia a los niños, lo cual permite que estén abiertos a aprender de los demás (Bredekamp & Copple, 1987; Collins & Clary, 1987; Gagné, 1977 citado en Huang, 2007). Si se realizan cambios, es importante ayudarlo a prever la situación, aunque puede anticipar ciertos acontecimientos inmediatos con facilidad (Ilg & Ames, 1985). Le gusta defender sus ideas así esto quiera decir contradecir al resto (Ilg & Ames, 1985). Si se le presiona demasiado en aceptar otro punto de vista, un niño de esta edad puede llorar o insultar con iras. En esos casos se puede cambiar de conversación a temas de su agrado. También puede frustrarse con facilidad si al iniciar una tarea nueva o con cierto nivel de complejidad tiene problemas en realizarla (Ilg & Ames, 1985). Las personas que los rodean les sirven de modelos a seguir, ya que tienden a imitar su comportamiento. En el piano, el verse afrontado a hacer música puede causar ansiedad ya que no involucra necesariamente la participación de padres en el proceso (Huang, 2007).

La centración y la cognición.

Otro aspecto perteneciente a esta etapa es el de la centración o fijación en un sólo elemento de varios al pensar sobre un proceso o un objeto (Piaget, Gattegno & Hodgson, 1962). En la etapa pre operacional en la que se encuentran los niños de preescolar según Piaget, Gattegno y Hodgson (1962), los niños pueden frustrarse con facilidad en ciertas situaciones:

El psicólogo Jean Piaget (1962) explicó que una vez que los niños pequeños se deciden por algo, ellos se ‘centran’ y les resulta muy difícil, si no imposible, pensar en otra solución o cambiar de dirección (pp. 235-236). El niño frustrado muchas veces llora, se enfada, y puede golpear, ya sea para obtener lo que se desea, o simplemente para aliviar la tensión. (Hearron, 2009, p. 302, traducido por la autora).

Esto se relaciona con el término de reversibilidad. A esta edad aún les cuesta entender que existen varias formas para llegar a un mismo resultado. Para la música, esto implica dificultad para recordar una secuencia de notas o una melodía. Por este motivo Huang (2007) recalca que sería frustrante tanto para el profesor como para el estudiante el esperar de él que domine la lectura de las notas, la ejecución de lo que lee, el ritmo, la digitación de los dedos al tocar y otros factores simultáneamente. Por ejemplo, en la música esto significaría que el esperar de ellos que sean conscientes al tocar un instrumento de las notas que ven y los dedos que deben tocar al usar una melodía puede ser contraproducente y producir en ellos una sensación de frustración. Otro tipo de actividades como descifrar el valor de los ritmos, cantar la letra de canciones o los números de los dedos mientras se toca las notas puede ser contraproducente y confuso, ya que no va acorde a la idea de la concentración en esta etapa de desarrollo según Piaget, Gattegno y Hodgson (1962 citado en Huang, 2007), por lo que se aconseja excluir información sobre el tono y centrarse en el ritmo en estas actividades. Además, antes de dar prioridad a estos elementos musicales ellos

deben haber acumulado experiencia en la dominancia de patrones rítmicos y priorizar la capacidad auditiva para escuchar lo que tocan que la lectura de notas (Huang, 2007). Siguiendo esta línea de pensamiento de Piaget, Gattegno y Hodgson (1962), autores han acordado que en la música se debe enseñar el sonido antes del símbolo (Campbell & Scott-Kassner, 1995).

Los objetivos deben ir acorde a las metas que se espera del estudiante a lo largo de la clase a través de estrategias. Estas estrategias deben seguir la regla de experiencia antes del símbolo (Bruner, 1960; Campbell & Scott-Kassner, 1995; McDonald & Simons, 1989; Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007). Los niños necesitan tiempo para poder explorar y descubrir (Bruner, 1960 citado en Huang, 2007). Según la teoría de Bruner, cualquier tema puede ser subdividido para que estudiantes de cualquier nivel y edad puedan aprender sobre él (Campbell & Scott-Kassner, 1995 & 2006 citado en Huang, 2007). Por ejemplo en los métodos de piano para preescolar recomendados por Huang (2007) se enseña a los niños, después de acumular experiencia con sonidos cortos y largos, a leer símbolos que representan la duración de estos sonidos tales como líneas largas y cortas. Esto ayuda a los niños a reforzar su aprendizaje del ritmo a través de experiencias que involucran el uso de varios sentidos (Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007). Este aprendizaje va acorde a la limitación de concentración en niños de preescolar (Piaget, Gattegno & Hodgson, 1946; 1952; 1968). Además, se debe introducir a los niños los elementos musicales de forma aislada y parcialmente integrada en un contexto musical para que haya un balance adecuado (Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007).

Con respecto a la conservación en la etapa preoperacional, los niños no comprenden aún la invariancia en un objeto aunque su apariencia física cambie, como por ejemplo el agua (Cohen & Comiskey, 1977). En la música, esto quiere decir que si escuchan el mismo tono tocado por instrumentos diferentes, difícilmente lo reconocerán, al igual que dos melodías

distintas que mantienen el mismo ritmo como base (McDonald & Simons, 1989 citado en Huang, 2007). Otro ejemplo sería la dificultad en reconocer a la misma melodía en tonalidad mayor como menor.

La memoria.

Tomando en cuenta que los niños de preescolar tienen un lapso de concentración relativamente corto, es decir, se distraen con facilidad, en la enseñanza musical se debe procurar evitar que el niño pase mucho tiempo sentado en el piano y esté involucrado en actividades que le permitan moverse, cantar, bailar, entre otras (Huang, 2007). Los niños necesitan ganar experiencia manipulando objetos y creando patrones para que luego los puedan internalizar y transformar en símbolos (Campbell & Scott- Kassner, 1995 citado en Huang, 2007). Aquí entra en juego la teoría de Bruner (1960), en la que existen diferentes formas para retener y transformar información que dependen del nivel de madurez de la persona. Estas formas son: “enactiva (aprender a través de un conjunto de acciones), icónica (aprender a través de imágenes visuales o mentales) y simbólica (aprender más allá de basarse en percepciones inmediatas, tales como aprender un idioma, matemáticas y notación musical)” (Huang, 2007, p. 67, traducido por la autora). Autores como Bruner (1960) y Scott-Kassner (1999) tomaron esta teoría para la enseñanza musical empezando por introducirla a través de la experiencia y movimientos (fase enactiva), luego retando a los niños a dibujar con líneas los contornos musicales (fase visual) y finalmente leyendo notas musicales (Huang, 2007). También Gagné (1977) propone pasos a seguir o instrucciones para que se dé el aprendizaje (citado en Huang, 2007). Según este autor, hay que empezar por niveles de conocimiento básicos tales como los recolectados por los sentidos directamente para a partir de allí construir un esquema de pensamiento más complejo (Tietle & Curietta, 2002 citado en Huang, 2007).

Historia de los métodos de piano.

Durante el siglo XIX tomar clases de piano en Europa estaba de moda, sobre todo en ciertas clases sociales porque era un indicador del status social alto (Shehan, 1986). Allí surgieron los primeros métodos de enseñanza de piano que fueron creados por profesores sumamente talentosos. Estos profesores, además de tocar, componían y publicaban sus obras (Thomas-Lee, 2003). A mitades del siglo XX, con los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, se crearon por primera vez materiales educativos para enseñar piano a niños. Más tarde también se publicaron materiales específicamente para el aprendizaje de piano de niños de preescolar. Sin embargo, en las universidades los estudiantes de piano no aprendían sobre pedagogía musical para niños de preescolar (Uzler, Gordon & Smith, 2000 citado en Huang, 2007). Por este motivo surgió la necesidad de que profesores de piano se informen sobre cómo dar clases a niños de esta edad y se preocuparon por encontrar materiales didácticos que los puedan guiar. Existen cuatro emprendedores de métodos de música que sentaron las bases para muchos de estos programas musicales para preescolar: Dalcroze (año), Orff (año), Kodály (año) y Suzuki (año). A continuación se explicará su filosofía pedagógica musical.

Dalcroze.

Dalcroze (1865-1950) fue un pedagogo musical de Suiza (Shehan, 1986). A través de la euritmia, el solfeo y la improvisación, él se propuso enseñar música percibiéndola como algo que es parte del movimiento natural e intuitivo de su cuerpo (Turpin, 1986). La euritmia permitía a los niños representar conceptos musicales como el ritmo o cambios en la dinámica usando el conocimiento sobre su cuerpo, su sistema nervioso y músculos (Turpin, 1986). De esta manera los niños con un entrenamiento adecuado agudizaban su sensibilidad al percibir cambios en diferentes elementos musicales (Shehan, 1986). El solfeo es prácticamente

aprender a cantar y entonar notas musicales a través de ejercicios vocales, improvisación y lectura de notas. La imitación precede a la improvisación. El niño a través de la experiencia acumulada imitando puede crear música y experimentar una gran libertad al realizarla (Turpin, 1986). Hoy en día la enseñanza de Dalcroze sigue siendo un tema de análisis que despierta el interés de investigadores por sus beneficios en la música, como por ejemplo el estudio de Thomsen (2011), que trata sobre el solfeo según Dalcroze.

Orff.

Aunque llamado “método”, la obra mayor de Orff, denominada en alemán el “Orff Schulwerk” es más un proceso que un método, es una guía que fomenta que los profesores encuentren su propio método personal (Goodkin, 2004). Según la filosofía musical de Orff, todo niño puede improvisar según su capacidad de auto expresarse (Goodkin, 2004). Por este motivo es importante darles oportunidades para que se den experiencias que permitan descubrir la música de diversas maneras. Algunas de ellas son: el movimiento, el juego, la imitación, tocar instrumentos, aprendiendo canciones y usando grabadoras. Las cuatro actividades básicas según Orff consisten en el movimiento, el lenguaje, cantar y tocar instrumentos (Steen, 1971). Al improvisar, el niño actúa acorde a sus experiencias previas interiorizadas y asimiladas, se educa a sí mismo. “A través de instrumentos, sonidos y movimientos, se motiva a los niños a responder a los estímulos musicales sin necesidad de sobre-dirigir sus acciones” (Steen, 1971, p. 71, traducido por la autora). Hoy en día los institutos de enseñanza que siguen la metodología de Orff siguen expandiéndose en varios continentes (Goodkin, 2004).

Kodály.

El compositor Kodály (1882-1967) empezó a desarrollar su método en Hungría. Su filosofía se fundamentaba en la creencia de que la música es para todos (Thomas-Lee, 2003).

Creó un currículo detalladamente estructurado e incluyó en él una combinación de técnicas para el aprendizaje de elementos musicales de otros autores (Turpin, 1986). La voz tiene un rol principal entre los instrumentos musicales. Los niños aprenden a cantar con canciones sencillas tradicionales de su cultura para desarrollar la capacidad de escucha interna, en la que la persona aprende a escuchar algo en su mente sin la necesidad de la presencia física del sonido. También se incluyen juegos y ejercicios en los que todo el cuerpo entra en movimiento (Shehan, 1986). Se le da gran importancia al aprendizaje de la alfabetización musical. Hoy en día la mayoría de profesores de música conocen y aplican los principios de Kodály (Gault, 2005).

Suzuki.

Suzuki es un profesor de música japonés que creó un método originalmente para el aprendizaje de violín para preescolares en 1950 (Shehan, 1986). Él establece una relación directa entre el aprendizaje de la lengua materna y el de un instrumento. Los niños aprenden principalmente imitando varias veces una acción (Shehan, 1986). Los niños aprenden música de memoria. Lo que diferencia al método de Suzuki del resto es que los padres juegan un rol activo en la enseñanza musical, acompañan a sus hijos a todas las clases y realizan ejercicios musicales en sus hogares (Shehan, 1986). También usa juegos musicales, el canto y el movimiento de todo el cuerpo para sentir la música (Shehan, 1986). Hasta la actualidad, el método sigue siendo uno de los más conocidos en la pedagogía musical (Thomas-Lee, 2003).

Resumen del capítulo 2.

Como se pudo ver en la revisión de literatura, la frustración puede ser vista desde varios enfoques con diferentes posibles causas. Entre ellas está la causa de una necesidad insatisfecha o la interrupción al intentar alcanzar una meta. En clases de piano, esto significa que el método puede ser percibido tanto como la meta que permite desarrollar la musicalidad

como también como el obstáculo que dificulta el proceso de aprendizaje. A pesar de que la mayoría de fuentes usadas para la revisión de literatura con respecto a la frustración no son tan actuales, esto se debe a que algunos de los experimentos que realizaron los autores consultados hoy en día son ilegales. Por lo tanto, los resultados a los que llegaron estos autores al investigar sobre la frustración sentaron las bases para la creación de sus teorías, las cuales son consideradas primordiales por otras investigaciones actuales para diversos temas en psicología y educación.

Con respecto al desarrollo musical e integral de los niños entre 4 y 5 años, se vuelve evidente la necesidad de que el método más apropiado permita al niño desarrollar varios aspectos de manera amigable, como por ejemplo la motricidad gruesa y fina, la capacidad visual y auditiva y la coordinación. También es esencial que se tome en cuenta que los niños de estas edades aún están desarrollando su capacidad para pensar y organizar sus acciones, al igual que el aumento de vocabulario y la manera de lidiar con sus emociones. Los principales pedagogos en la música infantil como Orff y Kodály toman esto en cuenta, al igual que la tesis de Huang (2007), sugiriendo actividades que respeten los límites de los niños de preescolary les permitan desarrollar su creatividad, motricidad y cognición en relación a la música de una manera natural y amigable para ellos. Toda esta información es crucial para proceder a la parte de la metodología y finalmente el análisis de la tesis, los cuales serán presentados a continuación.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación de la metodología seleccionada

La metodología cualitativa es recomendada cuando se analiza una hipótesis a partir de una perspectiva social como lo es la pedagogía y la psicología. Al analizar este estudio el nivel de frustración de los estudiantes de preescolar durante las clases de piano, se ha elegido principalmente a la metodología cualitativa para analizar los datos. Sin embargo, también se usará la metodología cuantitativa, ya que la combinación de ambas es recomendada por varios autores para tener unos resultados más acertados.

Herramienta de investigación utilizada

En este estudio de caso se recogen datos a través de una observación llamada TOF (Test Observation Form). En esta herramienta se presentan 125 ítems que describen diferentes comportamientos del niño, a los cuales se les asigna un número según la intensidad con la que el niño presenta el comportamiento. Cada niño recibe en total cinco clases de piano individuales de 30 minutos (dos por semana) con la misma profesora. La autora observará la clase haciendo notas sin intervenir y evaluando después de cada clase el comportamiento del niño según el TOF.

La herramienta TOF.

El Formulario de Observación de Prueba (TOF por sus siglas en inglés) fue creado por el Sistema de Evaluación Basado Empíricamente (ASEBA por sus siglas en inglés) (Achenbach, 2012). ASEBA fue fundado en 1960 por el doctor Achenbach (2012) con el fin de mejorar el diagnóstico de psicopatologías durante la infancia y adolescencia. TOF es un instrumento estandarizado que puede ser usado para niños de 2 a 18 años (Achenbach, 2012).

Su principal función consiste en calificar observaciones de sesiones de prueba. Su diseño permite el uso del mismo junto con otros instrumentos de ASEBA.

El TOF tiene 125 ítems que se califican en una escala de 4 puntos, 0 = no ocurrencia, una ocurrencia = muy leve o ambiguas, 2 - ocurrencia definida con intensidad leve a moderada y menos de 3 minutos de duración, 3 = ocurrencia definida con grave intensidad o duración 3 o más minutos.

Examinadores graban un registro actualizado de sus observaciones en el espacio provisto en el TOF (o en el protocolo de la prueba) (...). Inmediatamente después de terminar la sesión de prueba, los examinadores evalúan al niño en los 125 artículos TOF. El manual TOF (McConaughy y Achenbach, 2004) establece las reglas para anotar los puntos 0, 1, 2, o 3, junto con ejemplos de comportamientos aprovechados por diferentes elementos. Examinadores de las pruebas se instruyen para elegir el elemento que mejor describa cada comportamiento observado discreto. (McConaughy, 2005, p. 494, traducido por la autora).

Algunos de estos ítems tienen contrapartes en otros instrumentos de ASEBA. TOF contiene ítems que permiten identificar varios comportamientos relacionados a diferentes problemas y síndromes, tales como: depresión, síndrome de abstinencia, problemas de lenguaje o del pensamiento, ansiedad, agresividad, problemas de hiperactividad, falta de atención e impulsividad (McConaughy, 2005; Achenbach, 2012). Como se puede ver, muchos de estos comportamientos se relacionan con los posibles efectos que puede tener la frustración sobre una persona. Por ejemplo, Child y Waterhouse (1953) señalaron que una persona frustrada puede presentar problemas en el pensamiento, atención y rendimiento. Un niño frustrado igualmente puede reaccionar de forma agresiva y desafiante según Haiman (1994). Otras reacciones como la falta de atención pueden ser usadas por los niños como estrategias para evadir momentos frustrantes (McConaughy, 2005). Debido a la ausencia de

una escala que sea fácilmente accesible y que mida en específico el nivel de frustración de los niños entre los 4 y 5 años, la autora de esta tesis ha considerado la herramienta TOF como la más apropiada para medir el nivel de frustración de niños entre 4 y 5 años. Otra ventaja de esta herramienta es que tiene tres diferentes presentaciones según la edad que los niños y jóvenes tienen. La herramienta usada para este análisis fue hecha para niños entre 2 y 5 años. Ésta tiene un 80% de fiabilidad según los resultados del test- retest (McConaughy, 2005).

Los ítems son los siguientes:

- TOF #1: Actúa excesivamente confiado.
- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas.
- TOF #3: Ríe demasiado.
- TOF #4: Actúa demasiado joven para su edad.
- TOF #5: Apático o desmotivado.
- TOF #6: Discute.
- TOF #7: Solicita información sobre el desempeño.
- TOF #8: Intenta dejar la habitación para otras razones aparte del aseo.
- TOF #9: Evita el contacto visual.
- TOF #10: Irresponsable, comportamiento destructivo o peligroso.
- TOF #11: Pierde las cosas.
- TOF #12: Se muerde las uñas.
- TOF #13: Lenguaje extraño o inusual (por ejemplo, ecolalia, balbuceos, palabras sin sentido, neologismos).
- TOF #14: Culpa al examinador por la dificultad en la tarea.
- TOF #15: Alardea, jactándose.
- TOF #16: No parece escuchar lo que se dice.
- TOF #17: No se puede sacar de su mente ciertos pensamientos; obsesiones.

- TOF #18: Mastica o chupa cosas que no son comestibles.
- TOF #19: Se queja de estar aburrido por las tareas.
- TOF #20: Se queja de mareos, dolores de cabeza u otros somáticos problemas durante la sesión, sin causa física conocida.
- TOF #21: Se queja de que las tareas son demasiado difíciles o está molesto por las tareas.
- TOF #22: Pensamiento concreto.
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla.
- TOF #24: Se contradice o invierte el sentido de sus propias afirmaciones.
- TOF #25: Llorar.
- TOF #26: Sueña despierto o se pierde en pensamientos.
- TOF #27: Desafiante, replica o sarcástico.
- TOF #28: Las demandas deben ser satisfechas inmediatamente.
- TOF #30: Conversación inconexa o tangencial.
- TOF #31: No se concentra o presta atención por mucho tiempo en las tareas, preguntas, temas.
- TOF #32: No se queda sentado, inquieto o hiperactivo.
- TOF #33: Se distrae fácilmente por estímulos externos.
- TOF #34: Borra o tacha mucho al escribir o dibujar.
- TOF #35: Exagera o inventa cosas.
- TOF #36: Comportamiento explosivo e impredecible.
- TOF #37: No presta atención a los detalles.
- TOF #38: Está inquieto.
- TOF #39: Dificultad motora fina.
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea.

- TOF #41: Da respuestas verbales largas y complejas.
- TOF #42: Dificultad en su motricidad fina.
- TOF #43: Adivina mucho, no elabora respuestas o estrategias.
- TOF #44: Tiene dificultad para expresar verbalmente auto.
- TOF #45: Tiene dificultad para entender el lenguaje.
- TOF #46: Tiene problemas para recordar hechos o detalles.
- TOF #47: Dificultad para organizar las actividades o tareas.
- TOF #48: Impaciente.
- TOF #49: Impulsivo o actúa sin pensar.
- TOF #50: Miedo de cometer errores.
- TOF #51: Bromas inapropiadas o excesivas.
- TOF #52: Le falta confianza en sí mismo o hace observaciones autocríticas.
- TOF #53: Falla en la atención.
- TOF #54: Se ríe inapropiadamente.
- TOF #55: Sale de la clase durante la sesión para ir al baño.
- TOF #56: Conversación limitada.
- TOF #57: Fantasía o imaginación limitada.
- TOF #58: Miente.
- TOF #59: Hace ruidos extraños.
- TOF #60: Trabaja sucio.
- TOF #61: Se porta mal, insultos, o prueba los límites.
- TOF #62: Movimientos de la boca al escribir o dibujar
- TOF #63: Necesita persuasión o recompensas para continuar.
- TOF #64: Necesita la repetición de instrucciones o preguntas.
- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso.

- TOF #66: Movimientos nerviosos, contracciones, tics, u otros movimientos inusuales.
- TOF #67: Fuera de asiento.
- TOF #68: Demasiado ansioso por complacer.
- TOF #69: Persevera en un tema o tarea.
- TOF #70: Se pica o rascia la nariz, piel u otras partes del cuerpo.
- TOF #71: Juega con sus partes sexuales.
- TOF #72: Se niega a hablar.
- TOF #73: Reacio a hablar de sus sentimientos o temas personales.
- TOF #74: Reacio a adivinar.
- TOF #75: Repite ciertos actos una y otra vez; compulsiones.
- TOF #76: Resistente o se niega a cumplir.
- TOF #77: Dice “no se” muchas veces.
- TOF #78: Grita.
- TOF #79: Olvidadizo en las actividades o tareas.
- TOF #80: Parece demasiado cansado o fatigado.
- TOF #81: Parece demasiado dependiente de examinador.
- TOF #82: Parece que no responde al humor.
- TOF #83: Auto-consciente o avergonzado fácilmente.
- TOF #84: Se muestra apagado, payaso, o actúa tonto.
- TOF #85: Vergonzoso o tímido.
- TOF #86: Lento para responder verbalmente.
- TOF #87: Lento para calentar.
- TOF #88: Problema del habla.
- TOF #89: Mira fijamente inexpresivamente

- TOF #90: Mira fijamente intensamente en el examinador.
- TOF #91: Comportamiento extraño.
- TOF #92: Evita o es reacio a realizar tareas que requieren un esfuerzo mental significativo.
- TOF # 93: Terco, malhumorado o irritable.
- TOF # 94: Se chupa los dedos o el pulgar.
- TOF # 95: Tiene cambios bruscos de estado de ánimo o sentimientos.
- TOF # 96: Enfurruña.
- TOF # 97: Corre o salta excesivamente.
- TOF # 98: Jura o usa lenguaje obsceno.
- TOF # 99: Habla en voz alta a sí mismo.
- TOF #100: Habla demasiado.
- TOF #101: Rabietas, mal genio, o parece enojado.
- TOF #102: Demasiado preocupado con pulcritud, limpieza u orden.
- TOF #103: Demasiado miedoso o ansioso.
- TOF #104: Temblor en las manos o los dedos.
- TOF #105: Trata de controlar o manipular examinador.
- TOF #106: Hipoactivo o lento movimiento.
- TOF #107: Infeliz, triste o deprimido.
- TOF #108: Inusual tono de voz.
- TOF #109: Comportamiento inusual cambiante.
- TOF #110: Inusualmente ruidoso.
- TOF #111: Voz inusualmente tranquila.
- TOF #112: Quiere renunciar o renuncia a hacer tareas.
- TOF #113: Se queja.

- TOF #114: Retraído, no se involucra con el examinador.
- TOF #115: Trabaja de forma rápida y sin cuidado.
- TOF #116: Preocupado.
- TOF #117: Bosteza.
- TOF #118: Niega su responsabilidad o culpa a los demás.
- TOF #119: Afecto plano.
- TOF #120: Excesivamente dramático.
- TOF #121: Apariencia personal sucia.
- TOF #122: Intenta hacer trampa.
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones hayan terminado.
- TOF #124: Interrumpe.
- TOF #125: Escribe los problemas observados o comportamientos no

mencionados anteriormente. (TOF, 2012, pp. 3-4, traducido por la autora).

Descripción de participantes

En este estudio los participantes son: dos niños entre 4 y 5 años (niño A y niño B), una profesora de piano y la autora de esta tesis como observadora. Los niños fueron elegidos de forma aleatoria de entre varios niños de 4 y 5 años. Ambos niños son de género masculino de nivel socioeconómico medio alto. Ya que el manual de Huang (2007) titulado *Aspecto Filo-Musical* se dirige principalmente a profesoras novicias en su trato con estudiantes de piano de preescolar, se eligió la participación de una profesora de piano que cumpla con la característica de tener poca o casi nula experiencia dando clases de piano a niños tan pequeños.

Fuentes y recolección de datos

Los datos son recogidos a través del TOF. En principio todos los ítems del TOF pueden ser relacionados a la frustración dado a que cada persona reacciona diferente en momentos de frustración. A continuación se expone información más detallada sobre los dos métodos de piano.

Los enfoques.

A través de un análisis cualitativo Huang (2007) encontró similitudes entre los métodos de piano y los dividió en dos grupos o enfoques según sus características generales llamados *enfoque tradicional* y *de cuerpo entero*. De los dos enfoques, el segundo es el que más coincide con el *Aspecto-Fil-Lo-Musical*. Por lo tanto se espera que los métodos de este enfoque sean más apropiados para la etapa de desarrollo de niños de preescolar. Para el estudio de caso se eligió un método de cada enfoque. Ambos métodos fueron elegidos por ser adaptables a clases privadas de piano (Huang, 2007). Se eligió de manera aleatoria qué método se usará con qué niño. Los métodos de piano fueron entregados a la profesora para que ella los lea e interprete a su manera. La autora de esta tesis no intervino en ningún momento durante las clases de piano de los niños ni en la interpretación de la profesora de las actividades sugeridas por el método para que los resultados tengan una mayor veracidad.

Método tradicional.

El método tradicional elegido llamado *Curso preparatorio para el joven principiante (Nivel A)* (traducido por la autora) fue creado por Palmer, Manus y Lethco (1988). El nivel para principiantes (nivel A) consta de una serie libros, de los cuales se pudo conseguir algunos de los más importantes tales como el manual del profesor, el libro de teoría, libro de lecciones, el libro para actividades auditivas y el *libro solo* (traducido por la autora). En este último libro se encuentran canciones para que el niño las lea y las toque. El manual del profesor es clave para la aplicación del método, ya que explica al profesor paso a paso qué

libro usar en qué momento y ofrece una descripción detallada de cómo implementar las actividades.

Método de cuerpo entero.

El nombre del método de cuerpo entero es *Cantar y jugar* (traducido por la autora) de Collins y Clary (1987). Consiste en dos libros: el manual del profesor y un libro dirigido a los padres con sugerencias de actividades para sus hijos que también pueden ser usadas por el profesor. Este método se relaciona más con la Revisión de Literatura que el anterior.

Resumen del capítulo 3.

En este capítulo se ha aclarado qué herramientas se utilizaron para el análisis, cuáles fueron los participante y cómo se procedió en la recolección de datos. La herramienta TOF ha sido considerada como la más apropiada para medir el nivel de frustración de niños de preescolar dado a la ausencia de una escala específica que pueda ser usada en clases de piano para medir el nivel de frustración de los niños.

Los niños fueron elegidos de manera aleatoria. Otro participante crucial es la profesora de piano, la cual cumple con la característica de poseer escasa experiencia dando clases de piano a niños entre 4 y 5 años cumpliendo así con la descripción de Huang (2007) acerca del público al cual va dirigida su guía. Por último, se eligió dos métodos de piano pertenecientes a distintos enfoques, ya que uno de ellos va más alineado con el Aspecto *Fil-Lo-Musical* que el otro. Teniendo esto en claro, se presentará a continuación el capítulo del análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

Detalles del análisis

Se expone la información recolectada por cada clase en cada método en orden cronológico y a la vez se analiza los datos cualitativamente relacionándolos con la revisión de literatura. Después de cada clase, se presenta una tabla que resume los comportamientos en cada clase y su nivel de ocurrencia según el TOF (Test Observation Form).

Método tradicional.

Descripción de la clase 1.

Al entrar por la puerta sólo, el niño se comporta de forma tímida (TOF #85). Apenas se atreve a mirar a la profesora y responder a su saludo. Ella le pide pregunta al niño que se siente frente al piano y que, si quiere, juegue un poco con las teclas. El niño dice que no quiere sentarse ni tocar las teclas del piano. Debido a que es la primera vez que tiene clases de piano y acaba de conocer el lugar y a la profesora, hay una alta probabilidad de que esta timidez (TOF #23) y resistencia a participar (TOF #76; 5) se deba a la introducción de un cambio en su rutina descrita por Ilg y Ames (1985). La ansiedad del niño probablemente se eleva por afrontar sólo esta nueva situación sin ningún familiar o ninguna persona de confianza que le acompañe. Ahora se ve retado a construir una nueva relación con una profesora desconocida en un ambiente desconocido con un instrumento enorme que puede intimidar al niño por su gran tamaño. También es posible que esta forma de actuar sea parte de la personalidad del niño. Puede que se trate de un niño que aún es muy dependiente de los adultos (TOF #81). Considerando la frecuencia con que este comportamiento se presente, se podrá deducir si se trata de un caso único por ser la primera vez que entra el niño a la clase o no.

Después de unos segundos, el niño finalmente opta por sentarse en la silla. La profesora explica al niño que debe sentarse igual como el niño del dibujo en el libro (Libro de Lecciones, p. 4, ver Anexo 1), es decir, con la espalda recta, los pies en topando el suelo (para ello se usa una banca para los pies ay que el niño no topa el suelo), los brazos y hombros relajados, las rodillas apenas debajo del piano y un poco inclinado hacia adelante. El niño se mantiene en la posición indicada durante el resto de la hora y no parece incomodarle la posición dado a su constancia en la misma a pesar de que, según autores como Huang (2007) y Feldman (2008), esto no es recomendable ya que niños de esa edad necesitan movimiento y en lo posible pasar la menor cantidad de tiempo sentados. Puede ser que esta rigidez en su posición se deba nuevamente a un alto grado de nerviosismo (TOF #65), por lo que el niño aún no se anima a expresar lo que siente u opina al encontrarse en un ambiente nuevo, por lo que opta por obedecer en silencio. Igualmente esta interpretación podrá aclararse en las siguientes clases según en qué medida cambie el comportamiento del niño una vez que se sienta en un ambiente conocido.

Cuando la profesora explica al niño cómo poner la mano en el piano mostrando los dibujos del método donde aparece una mano que envuelve con sus dedos una burbuja (Libro de Lecciones, p. 4, ver Anexo 1), el niño parece tener un poco de dificultad en unir el pulgar al resto de dedos al redondear la mano y la profesora le pide que mire la imagen más en detalle para que ponga la mano tal y como se presenta en el dibujo, para lo cual ella coloca el dedo en el niño de la forma esperada. Ya que los niños de esta edad no tienen tanto dominio de su motricidad fina, al desarrollarse ésta después de la gruesa (Feldman, 2008), es comprensible que el niño no haya puesto la mano en la posición esperada con toda la exactitud que el ejercicio requiere (TOF #33, 37, 39). Además, este tipo de ejercicios que obligan al niño a ponerse en posiciones rígidas en vez de dejarle explorar libremente con su cuerpo, puede causarle frustración a largo plazo (Campbell & Scott-Kassner, 1995; 2006;

Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007). También hay que tomar en cuenta que este tipo de ejercicios requieren de los niños un alto interés por observar algo detalladamente. Según Ilg y Ames (1985), los niños a esta edad no se sienten tan motivados por los detalles. Además, su capacidad de ver objetos de cerca aún no está del todo desarrollada (Egan, 1990). Por lo tanto, a pesar de que el método presenta varias explicaciones con dibujos sobre lo que el niño debe hacer y relativamente poco texto, lo cual es recomendado por Huang (2007), el detalle de los ejercicios exige mucha exactitud en la forma de proceder del niño, lo cual le resta libertad (TOF #81).

Ahora se cubre las teclas del piano con su tapa para poder pintar encima del piano, ya que en el siguiente ejercicio, como se lo explica la profesora, el niño deberá pintar imágenes de manos (Libro de Teoría, p. 2, ver Anexo 2). El niño se chupa los labios constantemente (TOF #62) mientras la profesora le habla y hasta este momento durante la clase no ha regresado su vista hacia ella para mirarle a los ojos (TOF #9). Esto nuevamente podría deberse a la timidez y la distancia que mantiene el niño de la profesora (TOF #85). Pinta las imágenes de la mano derecha y la izquierda de diferente color como es indicado por la profesora (Libro de Teoría, p. 2, ver Anexo 2). Lo hace concentradamente y se toma tiempo para colorear sin salirse de los bordes de manera excesiva. Pintar es una actividad recomendada para el desarrollo de la motricidad fina (Ilg & Ames, 1985; Bredekamp & Copple, 1987).

Al pedirle al niño que nombre qué mano es cual duda y se confunde (TOF #23, 29). Es natural en los niños de esta edad que presenten aún dudas y se confundan al señalar cuál es su mano izquierda y su derecha (Du Saussois, Dutilleul & Gilabert, 1992; Sale, 2008). Sin embargo, si el método requiere que él diferencie claramente esto desde un inicio para lidiar con más factores confusos simultáneamente en un futuro cercano, esto podría llegar a ser frustrante para él por la centración de los niños a esta edad (Piaget, Gattegno & Hodgson,

1962). Se puede igualmente interpretar la diferenciación de su mano izquierda y derecha como un aprendizaje que está en su zona de desarrollo próximo según Vygotsky (1978), por lo que el niño necesita practicar y reforzar este conocimiento con la ayuda de un adulto desde esta perspectiva. Por lo tanto, si el método refuerza este conocimiento es posible que este factor no se convierta en una barrera de aprendizaje. Sale (2008) recomienda, por ejemplo, para facilitar el aprendizaje de cuál es la mano izquierda y derecha el escribir en las manos del niño algo que le ayude a diferenciar cada mano. De esta manera la información o el conocimiento que se quiere que el niño comprenda se adapta a su nivel de desarrollo, lo cual es recomendado por Bruner (1960). En el caso de este método de piano, se usan durante esta clase ejercicios para diferenciar derecha e izquierda tales como pintar de otro color o escribir diferentes letras en imágenes que corresponden a la mano derecha y a la izquierda (pp. 2-3 en el Libro de Teoría, Anexo 4). El niño también debe colocar su mano encima de las imágenes para comprender cuál es su mano derecha e izquierda. Sin embargo, al preguntarle luego la profesora qué mano es cuál, el niño aún se confunde (TOF #23, 29). Esto pone en duda la efectividad de las actividades.

Como ejercicio siguiente, el niño recibe nuevas hojas para colorear (Libro de Teoría, p. 3, ver Anexo 3). Debe escribir los números de los dedos, pero aún no conoce cómo escribir el número 3. Su voz es muy baja (TOF #85) lo que puede demostrar que aún tiene un comportamiento tímido. Se concentra bien al escribir, es serio y no se mueve de la posición. La profesora le explica que se equivocó al escribir el número 5 (Libro de Teoría, p. 3, ver Anexo 4). Aún no comprende del todo qué dedo tiene qué número (TOF #23), se equivoca y le cuesta escribir los números porque dice que no sabe todos (TOF #77) y necesita mucha guía del profesor para escribirlo (TOF #81). Existe un claro contraste si se compara el comportamiento del niño al pintar las manos en el ejercicio anterior, durante el cual el niño pintó en silencio sin salirse de las líneas excesivamente y sin necesidad de ninguna guía, y el

ejercicio actual. En este ejercicio el niño necesita mucha guía y admite que no sabe los números. Es posible que la motricidad que el niño requiere para escribir los números en un tamaño relativamente pequeño de manera exacta sea un ejercicio que no es del todo apropiado para su edad, dado que primeramente el niño carece de conocimientos previos sobre cómo escribir el número 5. Además, Feldman (2008), Ilg y Ames (1985) recalcan que los niños de estas edades se fijan más al dibujar en representar esquemas simples y esto a la vez se relaciona con su limitación en observar detalles (TOF #37) tanto como en la de la motricidad fina (TOF #39) al dibujar objetos de tamaño pequeño.

Asimismo, la profesora necesita señalarle al niño donde empieza el dedo uno, ya que en la una imagen que representa la mano derecha debe escribir los números del uno al cinco de derecha a izquierda y en la imagen de la otra mano debe escribirlos en la dirección contraria. Por lo tanto, esta actividad requiere que el niño considere varios elementos. Primeramente, debe intentar escribir los números aunque se siente inseguro al hacerlo porque dice no saber cómo escribir algunos de ellos (TOF #77). En segundo lugar, debe escribir los números en un orden y en una dirección distinta. La profesora interviene señalando en qué lugar debe escribir qué número (TOF #64), facilitando el ejercicio, por lo que queda en duda si el niño hubiera sido capaz de recordar todos estos elementos por sí solo o si esto llegara a ser un sobreesfuerzo para él que lo llevaría a cometer más de un solo error.

Ocasionalmente mira hacia afuera través de la ventana de la puerta. Estos momentos de distracción (TOF #33) podrían denotar que el niño no se siente del todo a gusto en la clase. Según Cole, Smith-Simon y Cohen (2009) la distracción podría ser una estrategia que el niño usa para controlar sus emociones. También puede deberse a que se siente sólo en la clase, al tratarse posiblemente de su primera clase *individual*. Afuera le espera un adulto que es conocido. Quizás requiere de la presencia de ese adulto en la clase para sentirse más seguro en el lugar.

Para al siguiente actividad, la profesora junto con el estudiante abren la tapa del piano y la profesora coloca las hojas encima del mismo. La profesora enseña al estudiante qué son los sonidos altos usando la explicación del libro: “Enfatiza: vamos hacia *abajo* del teclado a la *izquierda*. Vamos hacia *arriba* del teclado hacia la *derecha*.” (p. 6 en el Manual del Profesor). La profesora explica al niño si el sonido que está oyendo al tocar ella unas teclas en el piano es alto o bajo. Al repetirse el ejercicio varias veces (TOF #64), falla constantemente. Parece confundido (TOF #23). La confusión al diferenciar sonidos altos y bajos puede deberse a la falta de conocimientos previos del niño para poder entender lo que significa el concepto exactamente. Según Huang (2007) y otros autores (Taetle & Curietta, 2002), los mejores métodos de piano ayudan al niño a relacionar lo nuevo con sus conocimientos previos. Esta diferenciación de lo que está a la derecha o izquierda tanto como qué es arriba o abajo en el piano, como se explicó anteriormente, no es aún clara para el niño. Por lo tanto, al intentar construir un nuevo conocimiento a partir de una información que aún no está consolidada no está dando buenos resultados.

En esta clase introductoria se explica igualmente lo que son los sonidos fuertes y suaves (Manual del Profesor, p. 5). Esto se lo hace enseñando al niño que mientras hay más peso en los dedos, el sonido es más fuerte. Sin embargo, el niño parece confundir los conceptos fuerte con alto y suave con bajo (TOF #23), ya que, al preguntarle la profesora luego por lo sonidos altos y bajos volviendo al tema anterior, no lo hace correctamente. Cuando la profesora toca sonidos altos con menos intensidad el niño dice que el sonido fue bajo y viceversa.

La introducción de tantos conceptos que tienen que ver con el tono previamente a la educación rítmica no es aconsejada por Huang (2007), ya que, según él, los niños deben acumular más experiencia diferenciando conscientemente ritmos antes de introducir otros temas. Además, Huang (2007), Turpin (1986) y pedagogos en la música infantil tales como

Orff (Steen, 1971), Zusuki y Dalcroze (Shehan, 1986) dan mucha importancia al descubrimiento de conceptos musicales a través de la exploración del propio cuerpo y el canto, lo cual no se aplica de forma consistente durante esta clase.

En general, el niño parece depender mucho de las instrucciones precisas del profesor por la exactitud que se requiere en las actividades (TOF #81). Ocasionalmente regresa a ver a la profesora para ver su reacción ante lo que hizo. Según Hamian (1994) el no darle espacios al niño en donde haya flexibilidad para juzgar si una iniciativa es correcta o incorrecta puede frustrar al niño a largo plazo y volverle dependiente. Esta dependencia puede causarle frustración a largo plazo (Haiman, 1994). En el *Aspecto Fil-Lo-Musical* de Huang (2007) igualmente se recomiendan más actividades lúdicas de movimiento libre para los niños para aprender el piano que este tipo de actividades. Por este motivo se podría explicar el hecho de que el niño esté algo tenso y serio durante la primera clase.

Pocas veces en transiciones de una actividad a otra, el niño apenas toca algo con un sonido sutil en el piano con delicadeza. En algunos momentos mueve los pies al tocar con las manos el piano. Esto puede deberse a la falta de control de sus movimientos e impulsos (Bredekamp & Copple, 1987; Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2008; Lindon, 2011) y a su necesidad de realizar aún actividades que involucren todo el cuerpo y no sólo una parte del mismo (Bredecamp & Copple, 1987; Feldman, 2008; Huang, 2007). No mira a la profesora en ningún momento (TOF #9). Este tipo de hostilidad es considerada por Janis (1971) como una forma indirecta de expresar frustración. Las constantes confusiones igualmente pueden ser una consecuencia de frustración según Child y Waterhouse (1953).

Resumen de la clase 1 con criterios TOF (Anexo 3).

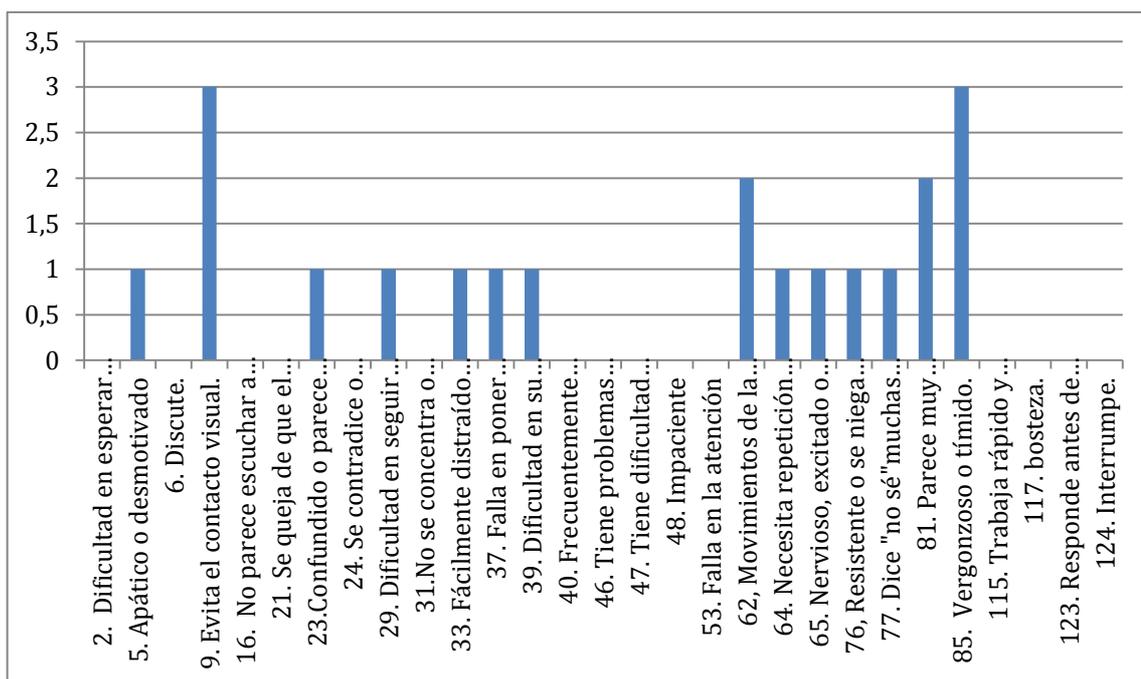


Gráfico 1 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

Como se puede ver en el gráfico, en la clase 1 aparecieron varios comportamientos que pueden servir de indicadores para mostrar cierto grado de frustración, los cuales pueden o no intensificarse con el paso del tiempo. Esta primera clase sirve como un acercamiento hacia el conocimiento de la personalidad del niño y su forma de reaccionar ante momentos que pueden generar cierto nivel de tensión. A continuación se nombrarán los comportamientos frustrantes que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #76: Resistente o se niega a cumplir (n=1).

Esta apatía y resistencia aparece ante todo durante los primeros minutos en los cuales el niño se niega a participar, lo cual se deduce que se debe a la novedad de la situación, lo cual es normal.

- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=1).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=1).

Estos tres ítems pueden deberse a una reacción del niño ante su dificultad de comprender nuevos conceptos que son confusos para él, como los de los sonidos alto y bajos o fuertes y suaves, tanto como sobre lo que significa arriba y abajo en el piano y derecha e izquierda sin tener como base o conocimiento previo una experiencia sólida con los mismos.

- TOF #81: Parece muy dependiente del profesor (n=2).
- TOF #37: Falla en poner atención a detalles (n=1).
- TOF #39: Dificultad en su motricidad fina (n=1).

Igualmente estos puntos se interrelacionan. Al parecer, la exactitud que requieren ciertas actividades y la postura del cuerpo y las manos requiere que el niño dependa de las instrucciones y constantes correcciones de la profesora.

- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=1).
- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso (n=1).
- TOF #62: Movimientos de la boca mientras escribe o dibuja (n=2).

- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=3).
- TOF #9: Evita el contacto visual (n=3).
- TOF #77: Dice “no sé” muchas veces (n=1).

Por último, estos comportamientos apuntan hacia cierto nivel de ansiedad y miedo hacia una nueva situación que, al parecer aún no le induce confianza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si hay cierta constancia en la aparición de los mismos en la siguiente clase, puede deberse a un comportamiento relacionado a su personalidad.

En resumen, los detonantes de estos comportamientos frustrantes en esta primera clase se deben primeramente al factor de novedad al ser la primera clase y a la exactitud de los ejercicios. Al niño le cuesta mantenerse quieto en su postura y poner los dedos y la mano en el piano como se espera. Le cuesta escribir los números y la dirección de los mismos. Tampoco diferencia claramente la mano izquierda de la derecha y los conceptos fuerte y bajo en la música tampoco están claros para él. Por momentos ve hacia afuera y mueve sus pies. Los comportamientos con mayor ocurrencia fueron la falta de contacto visual con la profesora y el nivel de timidez. Ambos indican que el niño aún no se siente seguro en la clase. Los siguientes comportamientos con un nivel de ocurrencia relativamente alto fueron los movimientos de la boca al pintar y el nivel de dependencia del estudiante con el profesor. Aunque el movimiento de la boca no necesariamente tiene como origen de la causa la frustración, debe ser tomado en cuenta en las siguientes clases para interpretar si se trata de un comportamiento ligado a la concentración del niño al pintar o a algo más. Se puede observar que el niño está tranquilo al pintar, no presenta confusiones y parece sentirse a gusto. El nivel de dependencia hacia la profesora puede deberse nuevamente a la dificultad en

resolver las confusiones que se presentan a lo largo de la clase causadas por la nueva introducción de conceptos y su aplicación.

Descripción de la clase 2.

En esta clase el niño entra al aula y devuelve el saludo a la profesora. Al pedirle ella que se siente en el piano, él inmediatamente se sienta y obedece nuevamente a las instrucciones de la profesora sobre cómo debe ser su postura. Esta forma de actuar del niño evidencia que posiblemente la apatía y negación del niño a participar al principio de la primera clase se debía al afrontamiento de algo nuevo en su rutina (Ilg & Ames, 1985). Es posible que este segundo contacto con la profesora haya posibilitado una disminución en su nivel de ansiedad, por lo que el niño ya no percibe la clase como una amenaza a la cual él debe responder de una manera apática.

Luego el niño aprende sobre los sonidos altos y bajos. En la página 6 del Libro de Lecciones (ver Anexo 5) aparece nuevamente la explicación en un gráfico que muestra en dónde se encuentran los sonidos altos y bajos en el teclado. En esta página se hace énfasis en las palabras *subir* y *bajar* para entender en dónde en el piano se encuentran los sonidos altos y bajos. Después de esta explicación, se espera que el niño sea capaz de tocar con su mano izquierda dos teclas negras en el registro bajo y con su derecha dos teclas negras en el registro alto. El niño se equivoca confundiendo el registro alto del piano con el bajo y viceversa (TOF #47). Asimismo se contradice y discute (TOF #6; 24) cuando la profesora al tocar ella unos sonidos altos y preguntar al niño si se trata de un sonido alto o bajo. Él defiende su postura recalcando que lo que él dijo es correcto. Igualmente, se confunde en cuál es su mano derecha e izquierda (TOF #23). Según Child y Waterhouse (1953), la discusión puede ser una consecuencia de frustración. También puede deberse a que los niños entre 4 y 5 años buscan mayor autonomía (Haiman, 1994) y gustan de defender sus ideas (Ilg & Ames,

1985). A pesar de que su voz al discutir sigue siendo baja y su expresión corporal se mantiene tranquila, las palabras que expresa contradicen a la profesora. Esto denota que el niño por un lado busca rebelarse y está ganando confianza en decir lo que piensa, lo cual es positivo. Sin embargo, puede que discuta por sentirse molesto de que le corrigen tanto como porque realmente no entiende por qué hizo mal el ejercicio. Según Pastore (1952) y Janis (1971), una persona reacciona de manera frustrante cuando percibe que algo es injusto.

Las confusiones después de defender su postura con respecto a las manos derecha e izquierda puede deberse tanto a la confusión natural de este tema que se da durante el período preescolar según Du Saussois, Dutilleul y Gilabert (1992) como también a la explicación confusa que ofrece aún hasta este punto el método sobre tonos altos y bajos. Según Sale (2008), para los niños no existe necesariamente una clara relación con que tocar a la derecha signifique subir de tonos en el piano. Por lo tanto, no hay un progreso evidente aún en lo que se refiere a la diferenciación de sonidos altos y bajos, a pesar de un mayor tiempo invertido usando la misma explicación, la cual es defectuosa en sí misma. En vez de aclarar los conceptos, introduce otros que también le son ambiguos aún, como la direccionalidad.

En una actividad en la que debe encerrar al ratón o al elefante dependiendo de la altura de los sonidos (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 5, ver Anexo 7), se confunde sólo una vez (TOF #23). Al parecer, este ejercicio ayudó al niño a aclarar lo que son los sonidos altos y bajos ya que lo puede relacionar con sus conocimientos previos (Bredenkamp & Copple, 1987; Huang, 2007) y con sus intereses sobre la imagen de animales animados que le son conocidos. Ya que a niños de esta edad les gusta el juego imaginario o representar roles de seres animados (Ilg & Ames, 1985), el hecho de imaginarse que el piano imita el sonido de un ratón o un elefante puede llamarle la atención.

En las transiciones de una actividad a otra el niño vuelve a tocar las teclas del piano de manera silenciosa y con precaución. Esto puede demostrar que, por un lado, existe en el

niño un interés innato por la música y el aprendizaje de instrumentos, tal y como lo describe Huang (2007) y autores como Orff y Zusuki (Shehan, 1986). El hecho de que se atreva a jugar con el piano denota que empieza a construir una relación con el instrumento y que desea familiarizarse con el mismo. Sin embargo, también puede significar que el niño está aburrido y busca otras formas de entretenerse, expresando su necesidad de explorar y jugar (Feldman, 2008; Ilg & Ames, 1985; Huang, 2007). Su acercamiento aún es tímido y cuidadoso, lo cual puede deberse tanto a la personalidad del niño, a la intimidación (TOF #85) que aún puede sentir por la novedad de la situación como a la idea que el método de piano posiblemente está comunicando al niño a través de la profesora: tocar el piano requiere de mucho control en los movimientos y detalles a seguir para poder dominar este arte, por lo que debe ser cuidadoso.

Como paso siguiente, el niño colorea dibujos. Esta vez se trata de colorear cada imagen del dedo de las dos manos de otro color dependiendo de la digitación de los dedos. Por ejemplo, el dedo 1, que equivale al pulgar, debe ser pintado de color púrpura en ambas manos (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 4, ver Anexo 6). Como se puede ver en el Anexo 8, el niño dibuja correctamente los dedos del color que es indicado en la hoja. Al hacerlo se concentra por un largo período de tiempo y no muestra señales de frustración. Como se explicó en la clase pasada, esto puede deberse a el nivel de identificación del niño con una acción que es muy conocida y practicada por niños de estas edades, por lo que les gusta la actividad (Ilg & Ames, 1985). Sin embargo, es criticable la exactitud que requiere el ejercicio al llegar al extremo de no dejar al niño ni siquiera elegir el color con el cual va a pintar los dedos (TOF #81). Esto reduce la probabilidad de que el niño se sienta identificado con el ejercicio más allá de su gusto de colorear con cualquier color.

También se evidencia que el método tiene cierta constancia en presentar actividades con la característica de poca flexibilidad y espacio para la libre exploración, que es muy

importante para los niños según Huang (2007) y Haiman (1994). Como posible reacción a esto, el niño sigue manteniendo un comportamiento tímido (TOF #85). Casi no habla y espera con atención a las instrucciones del profesor. No muestra o expresa sentimientos, se mantiene serio y rígido (TOF #65) y apenas ve a la profesora a los ojos (TOF #9). Sin embargo, hay que tomar en cuenta igualmente que a niños de esta edad les gusta complacer a los adultos (Ilg & Ames, 1985) siendo obedientes. Además, es posible que esto sea un factor de la personalidad del niño. La duda de si el niño está haciendo los ejercicios únicamente por complacer a la profesora o si realmente tuviese una iniciativa propia por realizar ese tipo de ejercicios es cuestionable. Existen varios autores como Ilg y Ames (1985) y Feldman (2007) que han comprobado que los niños prefieren actividades lúdicas que les den más libertad de movimiento y flexibilidad para explorar. La única evidencia de un posible nivel de inhibición de sentimientos relacionados a la frustración al realizar este ejercicio es nuevamente el hecho de que el niño se chupe constantemente los labios al dibujar (TOF #62) y que no mira a la profesora, a pesar de que estos comportamientos puedan ser una consecuencia de otros factores como el hecho de que se está concentrando mucho al realizar la tarea.

El siguiente ejercicio consiste tocar sonidos altos y bajos usando los grupos de dos teclas negras del piano con los dedos dos y tres, que corresponden al dedo índice y el mayor. Esto debe hacerlo con la derecha y la izquierda por separado. Estas indicaciones se encuentran en la página 6 del Libro de Teoría y del Manual del Profesor (Anexo 8). También se especifica que al tocar las dos teclas negras, el niño debe tocarlas a la vez y de forma separada. El niño A se queda pensativo con la explicación de que debe usar el dedo dos y tres para tocar (TOF #29; 23; 53). Luego, cuando la profesora muestra con su ejemplo qué dedos está usando repitiendo la instrucción (TOF #64), el niño parece comprenderlo. Según Ilg y Ames (1985), Piaget, Gattegno y Hodgson (1962), Shehan (1986), Vygotsky (1978) tanto como Huang (2007) los niños aprenden imitando al adulto, el cual los guía. En este caso

podemos ver claramente cómo se facilita la comprensión de lo que el niño debe hacer, más allá de la explicación verbal, al imitar a la profesora luego de que ella realiza la acción que espera del niño. Sin embargo, esto muestra nuevamente que el sistema del método de aprender el uso de los dedos a través de números no está facilitando el aprendizaje necesariamente, sino que representa un nuevo reto conceptual para el niño. Huang (2007) no recomienda el uso de numeral en los dedos para estudiantes de piano de preescolar que están iniciando sus clases de piano.

Al tocar las teclas negras en el piano no parece tener mayor dificultad en su motricidad (TOF #39), a excepción de que al aplastar las teclas su mano se vuelve plana, por lo que no mantiene la posición redonda indicada en la primera clase (TOF #46; 37). Al tocar con cada dedo por separado, lo hace aún de forma muy lenta y concentrada. Al parecer, esto aún le cuesta y esto puede deberse a que los niños de esta edad requieren de mucha práctica para el dominio de la motricidad fina (Ilg & Ames, 1985).

Resumen de la clase 2 con criterios TOF (Anexo 7).

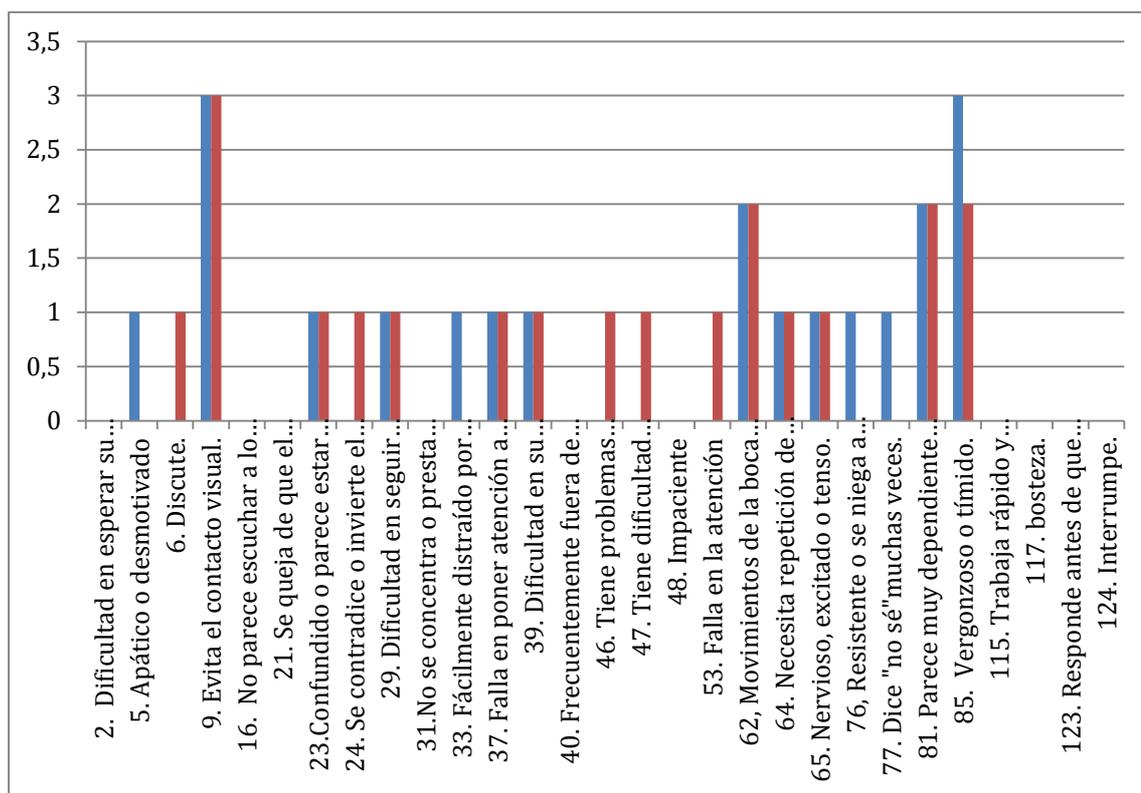


Gráfico 2 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules) y 2 (barras rojas), siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad /frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #6: Discute (n=1).
- TOF #9: Evita el contacto visual (n=3).

Estos comportamientos denotan que, a pesar de que al inicio de clases el niño ya no presentó un comportamiento apático y de negación, surge, a parte de la evitación del contacto visual (TOF #9), en esta clase un nuevo mecanismo de defensa ante momentos que pueden ser frustrantes: el discutir (TOF #6) a favor de sus afirmaciones al adivinar si un sonido es alto o bajo. Es probable que, al nuevamente tratar un tema que fue confuso para él y no aclararse hasta ese momento, haya provocado la necesidad del niño de una nueva estrategia de defensa ante la frustración de no entender. Según Pastore (1952) y Janis (1971) una persona intensifica su forma de reaccionar ante una barrera cuando es percibida como ilógica o injusta. Es posible que en estos casos el niño esté percibiendo que las correcciones de la profesora son injustas ya que no comprende por qué le contradice y no entiende las explicaciones. Sin embargo, se ve un progreso en esta clase en la comprensión de lo que son los sonidos altos y bajos luego de que el niño puede relacionarlo con sonidos de un elefante y de un ratón. La evitación del contacto visual (TOF #9) podría denotar cierto desinterés por un contacto más cercano con la profesora. Puede también deberse a la personalidad del niño.

- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #24: Se contradice o invierte el sentido de sus propias afirmaciones (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=1).
- TOF #47: Tiene dificultad organizando actividades o tareas (n=1).
- TOF #37: Falla en poner atención a detalles (n=1).
- TOF #39: Dificultad en su motricidad fina (n=1).

- TOF #46: Tiene problemas recordando hechos o detalles (n=1).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=1).
- TOF #53: Falla en la atención (n=1).

Nuevamente se muestran confusiones que afectan a varios ítems relacionados a la frustración mencionados arriba (TOF #23, 24, 47, 64). Estas confusiones se presentan en temas que ya aparecieron la clase pasada, tales como los sonidos altos y bajos, la diferenciación de la mano izquierda y derecha y los números asignados a cada dedo. También hay un aumento de formas de comportarse para hacer frente a actividades confusas. Es probable que el aumento de nuevos tipos de actividades que requieren de más destrezas tales como tocar las teclas de una manera específica haya provocado esta aparición de nuevos comportamientos. Sin embargo, hay que reconocer que tres ítems que aparecieron la clase anterior, tales como el decir no sé, comportarse de manera apática y negarse a participar ya no aparecen. Quizás esto se deba, como se explicó anteriormente, a reacciones relacionadas a la ansiedad al afrontarse con algo nuevo.

- TOF #62: Movimientos de la boca mientras escribe o dibuja (n=2).
- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso (n=1).
- TOF #81: Parece muy dependiente del profesor (n=2).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=2).

Estos factores señalan tanto la posible personalidad del niño tanto como un posible indicio de que el niño no se siente del todo cómodo con el método, siente la necesidad de mantenerse alerta y rígido. Según Haiman (1994) puede deberse a una reacción ante la

desconfianza que siente con adultos, sobre todo si éstos no atienden sus necesidades como deberían. En relación a la necesidad del niño de desarrollar su musicalidad de manera amigable para su desarrollo, se puede interpretar que estos comportamientos están señalando un reclamo hacia una necesidad que no está siendo del todo cubierta de una forma que el niño se sienta cómodo. Estos comportamientos también estuvieron presentes la clase pasada. Sin embargo, el único de estos ítems que ha disminuido en su intensidad ha sido el factor de vergüenza o timidez (TOF #85). El niño, al discutir sus ideas (TOF #6), por ejemplo, ya está dejando conocer más lo que piensa. Esto es un paso importante que muestra que el niño ya se siente más en confianza de expresarse. Este hecho pone en duda lo dicho anteriormente. También es probable que la timidez sea parte de la personalidad del niño u no sea un factor que se presente necesariamente solo en momentos frustrantes.

Descripción de la clase 3.

Al preguntarle la profesora a su estudiante lo que hicieron la clase pasada, el niño responde correctamente al acodarse de que encerró la figura de ratones o elefantes en una hoja para diferenciar sonidos altos y bajos. Al parecer, esta actividad tuvo una respuesta positiva por parte del niño al recordarla y, a pesar de que los niños tienen un relativamente corto tiempo de atención (Huang, 2007), al haber tenido una experiencia concreta con la que relacionar el aprendizaje de conceptos como alto o bajo en la música, el niño pudo relacionarlo sin dificultad. Esto va acorde a la teoría de Bruner sobre la retención de la información a través de la experiencia concreta e imágenes (1960).

La profesora ahora le pide que toque en el piano todos los grupos de dos teclas negras que encuentre (p. 6, Manual del Profesor). El niño responde inmediatamente a estas indicaciones y no tiene problemas en realizarla. Esto puede deberse al interés de niños de esta edad en complacer a adultos (Ilg & Ames, 1985) tanto como a que este tipo de actividades

pueden entrar en los intereses del niño ya que, según Huang (2007), los niños tienen una capacidad natural por memorizar e interesarse por aprender secuencias sencillas. En el piano hay una secuencia de grupos de tres teclas negras seguido por un grupo de dos. Esta secuencia puede facilitar la comprensión del niño sobre cómo son las teclas del piano y la ubicación de las mismas. Además, el hecho de que responda inmediatamente puede deberse al interés del niño en explorar los sonidos del piano.

El único inconveniente en esta actividad es que el niño no mantiene la mano en una posición redonda. Cuando la profesora le pide que mantenga los dedos redondos al tocar (TOF #39) , esto aún le cuesta por lo que la profesora debe explicarlo de nuevo (TOF #64). Se mueve un poco en el puesto, mueve sus brazos (TOF #65). Este movimiento durante la explicación de la profesora puede denotar cierto disgusto por lo que la profesora le está diciendo. Es posible que estas constantes correcciones de la profesora transmitan al niño una idea de que todas esas indicaciones son una barrera para su interés natural por jugar y explorar musicalmente, lo cual podría causarle frustración. Sin embargo, según Pastore (1952), si una persona se acostumbra o ya espera un tipo de barrera que se vuelve sobreentendida, la reacción frustrante será menos intensa. Por lo tanto, si el niño se acostumbra a las constantes correcciones, esto no necesariamente se traduce en una reacción más intensa de la frustración, pero sí puede influir en la persistencia del niño. Según el condicionamiento clásico y autores como Amsel (1992) la constante respuesta de un estímulo puede disminuir el deseo de la persona por alcanzar una meta si aprende que su esfuerzo invertido en la misma equivaldrá a la ausencia de la recompensa. Si esto tiene constancia, el niño dará este patrón por algo sobreentendido y puede dejar de esforzarse.

Con respecto a actividades de motricidad fina fuera del piano, el niño debe pintar en la imagen de piano en blanco y negro únicamente las teclas negras que están en grupos de dos de un color específico (Libro de Teoría, p. 10, ver Anexo 10). Esto lo hace sin problema, la

profesora lo felicita y parece casi sonreír por primera y única vez. Esto muestra que el niño, primeramente, se está abriendo y ya expresa con más facilidad sus emociones. Su sonrisa denota que cierto nivel de motivación está presente. Ya que el niño sonríe justo después de la felicitación, es probable que ésta sea consecuencia de la misma. Hasta esta tercera clase se ha podido observar un gusto del niño por pintar. Parece sentirse seguro al hacerlo y con la felicitación de la profesora se evidencia para él que lo hace bien. La escasez de elogios y de veces que después de realizar un ejercicio no hay alguna corrección por parte de la profesora también pudo causar este momento de alegría.

También debe pintar para una actividad en la que tiene que pintar en una mano los dedos dos con un color y los tres con otro en la imagen de la mano derecha e izquierda (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 8, ver Anexo 9). Lo hace correctamente. Aún se chupa los labios (TOF #62), pero ya no con tanta constancia. Esta reducción en la constancia de chuparse los labios, aunque sea mínima, demuestra una posible relajación pro parte del niño. Ésta puede deberse a que, al ser su tercera clase, el niño ya tiene una idea más clara lo que se espera de él y a qué tipo de ejercicios se afronta. También conoce la profesora y su forma de reaccionar ante lo que él hace. A volverse más predecible este proceso, el niño podría sentirse más seguro según Ilg y Ames (1985).

En general, las imágenes que el niño recibe para colorear cumplen con no tener demasiado texto y ofrecer muchas explicaciones que se pueden entender visualmente y que tienen un tamaño relativamente grande, lo cual es aconsejado por Huang (2007).

Como siguiente ejercicio la profesora explica cómo tocar con los dedos dos, tres y cuatro (p. 7 del Manual del profesor). El niño parece no poner atención (TOF #53; 16), empieza a ver las teclas y a tocar mientras ella habla. Esta distracción (TOF #33) nuevamente puede servir como indicador de que el niño no se siente del todo a gusto y busca maneras de lidiar con sus emociones negativas (Cole, Smith-Simon & Cohen, 2009). Como se ha visto en

las otras clases, aprender los números de los dedos no ha sido fácil para él. En la clase anterior, se evidenció un aumento en reacciones que podrían denotar frustración al presentarse este tipo de actividades, en las cuales el niño debe tocar, pensar qué dedo usa y con qué mano toca y a la vez ser capaz de pensar en el número que tiene cada dedo. Por ende, es probable que el niño en esta clase use otra estrategia para evadir un momento frustrante. Esta estrategia es descrita por Cole, Dennis, Smith-Simon y Cohen (2009), la cual le sirve al niño para lidiar con sus emociones.

Ella repite la instrucción. El niño confunde al tocar los dedos dos, tres y cuatro con cuatro, tres y dos en la mano derecha e izquierda (TOF #23; 37, 39; 47). Este aprendizaje aún no está interiorizado por lo que niños de preescolar aún no tienen claridad sobre cómo es su esquema corporal (Du Saussois, Dutilleul & Gilabert, 1992). La profesora señala el dedo del niño y lo toca para que él entienda cuál dedo tiene cuál número. Al intentarlo de nuevo y mover su dedo 2, se equivoca una vez más. El hecho de que el niño a pesar de recibir ayuda no logre completar con la actividad sugerida denota que estos ejercicios posiblemente estén fuera de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), por lo que podría frustrarse a largo plazo. El niño se mantiene serio todo el tiempo y apenas establece contacto visual con la profesora (TOF #9). Este tipo de hostilidad sutil hacia la profesora y la falta de confianza pueden señalar que el niño está en una situación que le cause cierta ansiedad y frustración y lo expresa de manera pasiva (Janis, 1971) como también puede deberse a su timidez (TOF #85).

Después, la profesora muestra al niño que debe decir dos y tres mientras toca el piano con los dedos dos y tres como lo hace la profesora (Libro de Teoría, p. 8, ver Anexo 12; Manual del profesor, p. 8, ver Anexo 11). El niño mientras la profesora habla mueve sus pies impacientemente (TOF #48). Nuevamente, este nerviosismo (TOF #65) denota cierto nivel de ansiedad. La profesora le pide al niño que lo haga y el niño parece confundido (TOF #23;

47), no sabe qué hacer. Al tocar no dice los números de los dedos simultáneamente como la profesora le pidió (TOF #29). La profesora vuelve a corregir postura de la mano porque no está redonda (TOF #81). El niño se equivoca varias veces. También bosteza (TOF #117), lo cual podría ser un indicio de que el niño está desmotivado (TOF #5). La falta de motivación puede llevar a que una persona se frustre al intentar hacer algo que no puede lograr (Amsel, 1992). Ocasionalmente debate sus ideas contradiciéndose (TOF #24) o defiende lo que hizo y lo que la profesora dijo que estaba mal (TOF #6). Esta reacción sugiere que el niño está a la defensiva porque se siente agredido de alguna forma (Haiman, 1994; Janis, 1971). El hecho de que el niño deba tocar y simultáneamente pensar o decir en específico qué número de dedo está usando puede llegar a ser un sobre esfuerzo, ya que los niños a esta edad solo se centran en un elemento a la vez según Piaget, Gattegno y Hodgson (1969). Igualmente, esta secuencia de intentos fracasados del niño por realizar el ejercicio denota que la frustración y el nerviosismo (TOF #65) en el primer intento con el ejercicio posiblemente causaron que el niño pierda su concentración para los siguientes intentos. Este hecho es descrito por Child y Waterhouse (1953), al igual que la consecuencia de un bajo rendimiento debido a la falta de concentración, imaginación y capacidad de pensar con claridad descrito por los mismos autores en 1952.

Resumen de la clase 3 con criterios TOF (Anexo 12).

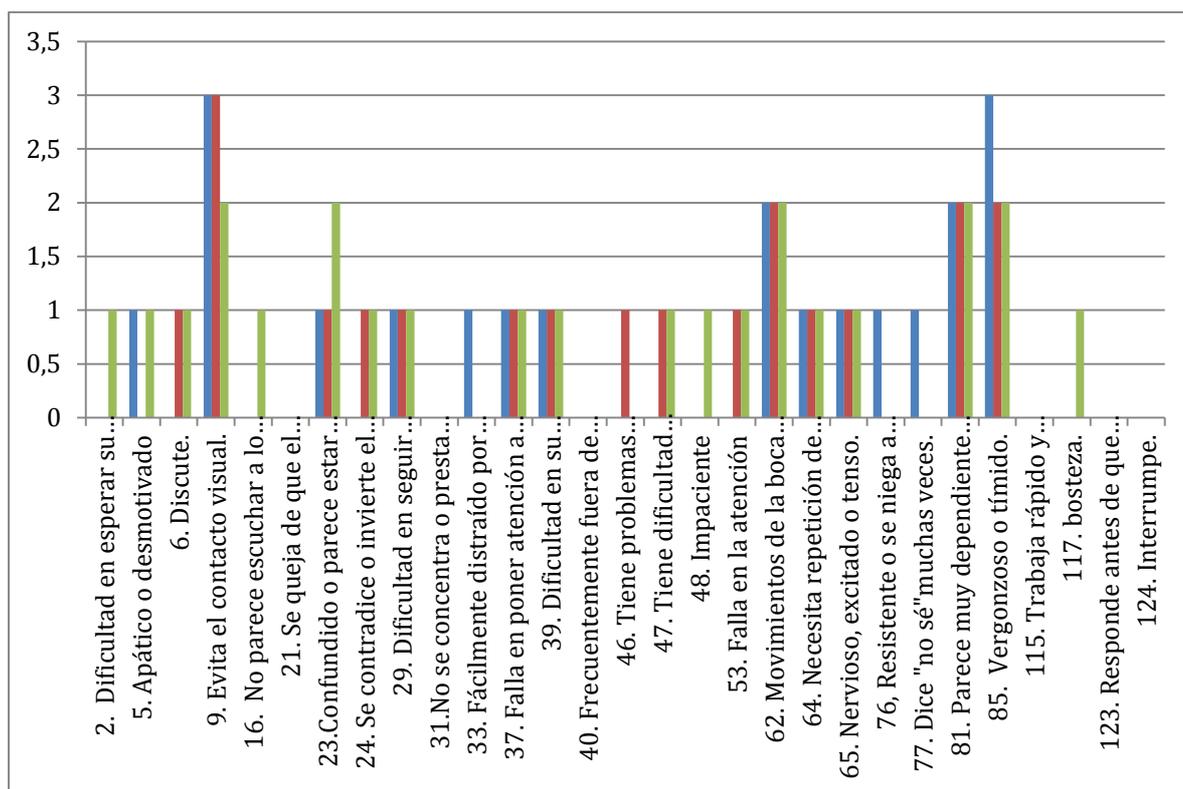


Gráfico 3 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas) y 3 (barras verdes), siendo:

0	sin ocurrencia
1	ocurrencia muy leve o ambigua
2	aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total
3	ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #117: Bosteza (n=1).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=1).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).

- TOF #6: Discute (n=1).
- TOF #48: Impaciente (n=1).
- TOF #53: Falla en la atención (n=1).

El aumento de reacciones que se relacionan con estrategias de autodefensa para no atender a lo que se le pide muestra que la motivación del niño podría estar en descenso y la frustración en ascenso. Esto puede deberse al aumento de dificultad en las actividades, por lo que las siguientes reacciones vuelven a aparecer:

- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=2).
- TOF #24: Se contradice o invierte el sentido de sus propias afirmaciones (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=1).
- TOF #37: Falla en poner atención a detalles (n=1).
- TOF #39: Dificultad en su motricidad fina (n=1).
- TOF #47: Tiene dificultad organizando actividades o tareas.
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=1).

El primer ítem sobre la confusión ha ascendido al nivel más alto. Esto sucedió en actividades en las que el niño debía decir el número del dedo que está usando y a la vez tocar con ese dedo unas teclas en el piano, lo cual provocó otras reacciones como las nombradas arriba. Es posible que, a pesar de la buena concentración que ha presentado el niño y su

notoria insistencia en seguir intentando a pesar de que se equivoca, las actividades están llegando a un límite de dificultad que pone en riesgo la capacidad del niño de llegar a la meta establecida, poniendo en riesgo posiblemente su persistencia en las siguientes clases.

- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso (n=1).
- TOF #62: Movimientos de la boca mientras escribe o dibuja (n=2).
- TOF #81: Parece muy dependiente del profesor (n=2).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=2).
- TOF #9: Evita el contacto visual (n=2).

Estos últimos puntos nuevamente se han repetido en todas las clases. Se puede ver un descenso de su nivel de timidez (TOF #85) en estas dos últimas clases, el niño ya expresa más emociones y establece más contacto visual. En esta clase hubo un aumento en reacciones frustrantes y en su confusión (TOF #23; 47) como también un momento en el que el niño se alegró al pintar algo correctamente. Sin embargo, es importante aclarar que la actividad de pintar no necesariamente va a provocar que al niño le guste en un futuro tocar el piano, lo cual es el objetivo principal. Más bien, en los momentos que toca el piano él muestra señales de desmotivación por el nivel de dificultad de la actividad como posible causa. La dificultad durante esta clase radicaba en usar varios dedos y decir la digitación de los mismos manteniendo una correcta postura de mano y dedos. Al no estar aún claro para el niño qué dedo tiene qué digitación y cuándo tocar con la mano izquierda o derecha, le cuesta realizar este tipo de actividades. Además, el tener que pensar en esto y a la vez tocar en las teclas indicadas aumenta el problema.

Descripción de la clase 4.

Al empezar la clase, el niño se acomoda en su banco por sí mismo. Esto demuestra que el niño ya tiene conocimiento sobre la rutina de entrar y sentarse y toma propia iniciativa. Se evidencia que sigue motivado en querer participar en la clase. La profesora pregunta al niño si se acuerda de las teclas negras y le muestra un dibujo (Libro de Teoría, p. 8, ver Anexo 12). El niño toca dos grupos de teclas negras, tal y como se le pide. La profesora le recalca que la mano con la que debe tocar es la izquierda no la derecha, aún se confunde con ambos términos (TOF #23). El niño corrige de inmediato su error. Se puede ver cómo, a pesar de ser la cuarta clase, existen conocimientos previos que hasta ahora no están consolidados (TOF #46) y que son requeridos para nuevos ejercicios que con el tiempo se vuelven más complicados. En este ejercicio por ejemplo, el niño debe recordar con qué mano toca, ver las notas y tocarlas.

Hay progreso en comparación a la otra clase: Ahora logra tocar con los dedos tres y dos en las teclas que debe. Se ve en sus gestos faciales serios y en la manera lenta de hacerlo que el niño está usando toda su concentración para lograr esto. Sin embargo, se desconcentra para las siguientes indicaciones (TOF #53; 40) que quiere dar la profesora y empieza a tocar las teclas blancas mientras ella habla (TOF #124; 33). Esto podría ser una posible consecuencia de ese sobre esfuerzo ocasionado posiblemente por la capacidad limitada de concentración del niño según Piaget, Gattegno y Hodgson (1962).

Tiene un nuevo reto: debe leer ocho notas negras, contarlas y a la vez ser capaz de decir 3, 2, nombrando los dedos que usa al tocar piano con la mano izquierda. Se repiten nuevamente los mismos comportamientos que en la clase pasada. El niño mueve los pies, se confunde y equivoca varias veces (TOF #23; 47). No parece esperar a las instrucciones del profesor o correcciones, sino que se lanza a tocar (TOF #2; 16; 48). Le cuesta mantener la mano redonda. No existe hasta el momento un gran progreso en este tipo de actividades. Esto

puede deberse primeramente al alto nivel de dificultad de la misma tanto como a la pérdida de interés del niño de alcanzar la meta luego de varios intentos fracasados. A pesar de que cierto nivel de frustración incita a la persona a intensificar su respuesta a alcanzar una meta según Amsel (1992), existe también la posibilidad de que repetidos fracasos a largo plazo causen que el niño reciba como mensaje que él no puede lograrlo.

Cuando se trata de pintar estos dedos en un dibujo (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 9, ver Anexo 13), lo hace sin problema y su reacción se mantiene calmada. Igualmente, cuando se trata únicamente de buscar las notas negras y otros símbolos escondidos en un dibujo, lo hace sin problema (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p. 7, ver Anexo 14). Luego debe dibujar los palos o las plicas de las notas negras hacia abajo (Libro de Teoría, p. 11, ver Anexo 18; Libro de Teoría, p. 12, ver Anexo 15). Ya no se chupa tanto los labios al escribir y dibujar (TOF #62). Al hacer este ejercicio, se confunde inicialmente porque dibuja la plica al lado derecho y no al izquierdo (TOF #23; 37; 47). Esto puede deberse a que primeramente tiene dificultad en diferenciar la izquierda y la derecha (Sale, 2008) y secundamente por la teoría de la reversibilidad nombrada por Huang (2007), Piaget, Gattegno y Hodgson (1969) y Hearron (2009). La nota negra con la plica para arriba es la misma que la nota negra con la plica para abajo, solo que vista desde otra perspectiva. Sin embargo, este conocimiento aún no está al alcance del niño.

Luego el niño debe aplaudir las notas negras y blancas que están en la hoja en la que dibujó. Al hacerlo se confunde (TOF #23; 47) en la cantidad de notas y la cantidad de aplausos. Según Huang (2007) y otros autores (Campbell & Scott-Kassner, 1995; 2006; Miller, 1986 & 1987; Zimmerman, 1971) en el aprendizaje del ritmo sí es aconsejable que el niño aplauda para que sienta el ritmo a través de una experiencia de movimientos grandes. En comparación al movimiento de dedos únicamente, que ya requiere más control de la motricidad gruesa como fina (Huang, 2007), ejercitar el mantenimiento de un ritmo a través

de aplausos puede ser un paso previo para luego dominar el ritmo en actividades que requieran el dominio más preciso en motricidad fina como al tocar el piano. Sin embargo, Huang (2007) y otros autores aconsejan que sea preferible dejar al niño explorar su ritmo sin parámetros tan determinados tales como aplaudir y contar a la vez los aplausos. Como posible consecuencia de esto, el niño está serio, parece confundido (TOF #23) porque no corrige en seguida. Esto también puede deberse a que se le exige al niño leer notas sin antes haber acumulado más experiencia rítmica sin notas ni soporte visual (experiencia antes del símbolo según Bruner (1960), Scott-Kassner (1999), Campbell & Scott-Kassner, 1995; McDonald & Simons, 1989; Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007).

Ahora debe tocar lo que aplaudió en el piano con una digitación específica. Bosteza (TOF #117). Este bostezo puede deberse a un cansancio por el esfuerzo de concentración que requieren las actividades. Ya que los niños tienen un lapso de concentración relativamente corto (Huang, 2007), se recomienda que los niños puedan intercalar las actividades que involucren movimiento de todo el cuerpo, lo cual no sucede en este método. También puede deberse a una falta de motivación dada a esta dificultad (TOF #5).

Parece necesitar bastante guía de su parte para entender cómo tocar en el piano las notas usando los dedos señalados (TOF #39) y sin confundirse (TOF #23; 47) en la cantidad de notas, manteniendo la mano siempre redonda (TOF #39). Confunde el dedo uno con el dedo tres. Cuando logra decir el número de dedo que usa tocando, se confunde en otra cosa: la cantidad de notas que debía tocar (TOF #31). Este tipo de actividades no son recomendadas por Huang (2007), ya que decir el número mientras el niño marca un ritmo puede ser una actividad menos significativa y más forzada para él que simplemente seguir el ritmo de algo que oye por intuición, dándole espacio al niño para explorar su movimiento y capacidad natural de hacer música. Además, según Feldman (2008), los niños necesitan tiempo para primero dominar la motricidad gruesa para luego después de un tiempo de

práctica poder realizar con más exactitud movimientos de motricidad fina (TOF #39). Por este motivo también Huang (2007) recomienda que los niños empiecen percibiendo el ritmo con grandes movimientos, ya que la acción misma de tocar requiere que los usen tanto su motricidad gruesa como fina y la dominen (Huang, 2007).

Su forma de tocar el piano en las transiciones, cuando la profesora no observa el niño y se retira para traer algún material, el niño juega de una manera más primitiva y brusca que antes: usa sus codos y toda la superficie de su mano para tocar el piano. Mueve la silla de los pies (TOF #65). Estas reacciones más primitivas e intensas corresponden a la descripción de las consecuencias de un sentimiento de frustración según Child y Waterhouse (1953) tanto a la frustración que puede ser producida por la falta de movimiento de su cuerpo al estar el niño todo el tiempo sentado únicamente.

Vuelve a practicar cómo aplaudir la nota blanca. Al aplaudirla debe hacer un movimiento específico mientras a la vez mantiene sus ojos en la partitura. Esto corresponde al dominio de ojo-oído mano (Kaesler, 2002; Se confunde en el movimiento al tener que hacerlo y contar a la vez (TOF #23; 46; 47). Mueve la silla de manera más abrupta. Ahora debe volver a tocar en el piano una canción usando los dedos dos, tres y cuatro de la mano derecha y de la mano izquierda por separado (Libro de Lecciones, p. 10, ver Anexo 19; Libro de Lecciones, p. 11, ver Anexo 20). Se le pide que toque y a la vez nombre la digitación de los dedos que usa y simultáneamente lea las notas que tiene en frente para no tocar, en la que no sólo aparecen notas negras, sino también blancas. Se confunde y equivoca una y otra vez (TOF #23; 47). Necesita mucha guía del profesor (TOF #81; 29; 64). Cuando logra, por ejemplo, decir bien los números que al tocar, se equivoca en realmente usar los dedos que nombra. Si en cambio, toca correctamente las notas, sucede que se confunde en decir los números, es decir, la digitación de los dedos (TOF #23; 47). Si realiza ambas cosas bien,

sucede en momentos que se olvida de diferenciar la duración del sonido según si es una negra o una blanca.

En general, en estas secuencias de actividades de constantes confusiones (TOF #23) se puede interpretar que la habilidad del niño de completar las actividades sin dificultad está empeorando. La dependencia del profesor con respecto a las indicaciones exactas, presente en esta clase y en las demás, la capacidad de centración del niño, que, aunque se esté posiblemente ensanchando por las mismas actividades que lo exigen así, y el poco control sobre su motricidad fina (TOF #39) y la falta de movimiento en su motricidad gruesa aumentan su nivel de frustración.

Durante esta clase el niño se mantiene tímido (TOF #85), obediente y silencioso sin establecer contacto visual (TOF #9), lo que puede ser parte de su personalidad, ya que es un patrón repetitivo en las clases hasta ahora y no varía considerablemente en su intensidad y ocurrencia.

Resumen de la clase 4 con criterios TOF (Anexo16).

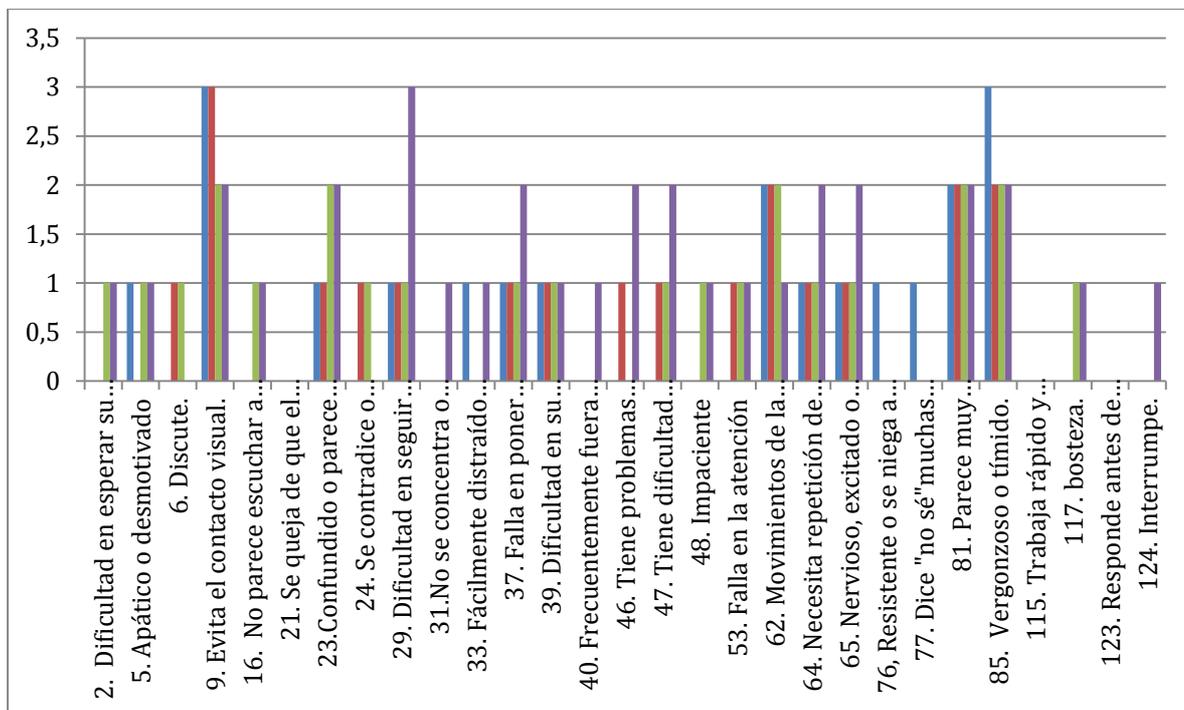


Gráfico 4 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas), 3 (barras verdes) y 4 (barras moradas) siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=1).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #9: Evita el contacto visual (n=2).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=1).
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=2).
- TOF #29: Dificultad en seguir las instrucciones (n=3).
- TOF #31: No se concentra o presta mucha atención en tareas, preguntas o tópicos (n=1).
- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=1).
- TOF #37: Falla en poner atención a detalles (n=2).
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=1).
- TOF #46: Tiene problemas recordando hechos o detalles (n=2).

- TOF #47: Tiene dificultad organizando actividades o tareas (n=2).
- TOF #48: Impaciente (n=1).
- TOF #62: Movimientos de la boca mientras escribe o dibuja (n=1).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=2).
- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso (n=2).
- TOF #81: Parece muy dependiente del profesor (n=2).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=2).
- TOF #117: Bosteza (n=1).
- TOF #124: Interrumpe (n=1).

Se puede ver que siguen en aumento nuevas formas de expresar frustración en comparación a la clase anterior. Es posible que la dificultad en una actividad haya afectado en el transcurso de la clase a la concentración del niño y su paciencia, entre otros puntos, lo cual podría ser un producto de un sentimiento de frustración según Child y Waterhouse (1953).

Las actividades siguen aumentando en su nivel de dificultad al tener que pensar el niño en varias cosas a la vez, como leer notas, tocar el piano, usar unos dedos específicos y decir en alto el número que canta. También debe aplaudir notas haciendo movimientos específicos mientras lee y toca lo que ve. Por este motivo, el niño se equivoca constantemente, lo cual podría explicar la cantidad de reacciones y comportamientos relacionados a la frustración que han surgido en esta clase y el aumento en la ocurrencia de

los siguientes elementos por un número: (TOF #29) Dificultad en seguir instrucciones (TOF #29), tiene problemas en recordar detalles, dificultad organizando tareas, repetición de las instrucciones (TOF #64) y nervioso.

Descripción de la clase 5.

El niño entra, saluda con la profesora y se sienta. En transiciones al inicio de la clase, el niño toca todas las notas de arriba abajo con un dedo cerrando el puño, así como se le enseñó en su primera clase. Esto muestra que, aunque está sólo en el piano y sin que nadie le exija cómo tocar, el niño ya está aplicando cómo debe tocar las teclas del piano. Esto podría hablar a favor del método, ya que es posible que el niño no lo vea como un obstáculo para el aprendizaje musical, sino que, una vez que aprendió ciertas estrategias sobre cómo tocar, las aplica.

La profesora pregunta al niño lo que vieron el día anterior. El niño responde que vieron las teclas negras señalándolas. Al preguntarle la profesora mostrando una imagen con notas blancas y negras cómo éstas se llaman (Manual del Profesor, p. 10, ver Anexo 17), el niño responde correctamente. También se acuerda que las notas negras duran un tiempo y las blancas dos tiempos. Es posible que la experiencia de aplaudir las notas y contar los tiempos haya permitido al niño construir un conocimiento previo vivencial para que todo lo aprendido se quede en su memoria, lo cual es nuevamente positivo.

Sin embargo, cuando se trata de aplaudirlas, se confunde (TOF #23). Al aplaudir las negras debe decir uno porque duran un tiempo y al aplaudir las blancas debe contar en alto hasta dos (TOF #47). En el momento de nombrar el número 2, en vez de aplaudir, debe hacer un movimiento circular hacia adelante con las palmas juntas, así como lo indica el Manual del Profesor en la página 10 (ver Anexo 19). Lo positivo de este ejercicio es que involucra

más movimiento no sólo de la motricidad fina, sino también de la gruesa. Sin embargo, se vuelve visible que este tipo de ejercicios requieren de más tiempo de práctica.

Al observar la página 11 del Libro de Teoría (ver Anexo 20), el estudiante no se acuerda lo que quiere decir la doble barra (TOF #47; 77) cuando la profesora le pregunta por el significado del mismo. Mientras la profesora se lo explica, el niño está tocando y mira el piano en vez de verla a ella (TOF #123; 124). Este momento de distracción (TOF #31; 33; 37; 40) puede ser señal de que no hay interés por parte del niño por ese aprendizaje, el cual puede ser una barrera para él, ya que lo que él realmente quiere es tocar el piano. Su poco interés por este tipo de detalles es descrito como una característica típica de la edad según Ilg y Ames (1985).

Ahora la profesora modela para él cómo aplaudir lo que estuvo él practicando anteriormente y no logró. Él se guía al mirarla (TOF #81) pero al realizarlo sólo se vuelve a confundir en los números que debe decir y cómo debe moverse cuando hay una nota blanca (TOF #23; 47). Nuevamente se evidencia cómo el aprendizaje se posibilita gracias al adulto como modelo, por lo que el niño logra alcanzar la meta.

De nuevo vuelven a tocar la canción de la última vez, en la que debe usar los dedos dos, tres y cuatro primero de la una mano y luego de la otra (Libro de Lecciones, pp. 10-11, ver Anexos 21 y 22), mientras nombra los dedos y toca en grupos de tres notas negras simultáneamente y hace la duración de las notas blancas cuando éstas aparecen. Se confunde y contradice (TOF #23, 24) una y otra vez en decir los nombres, tocar las teclas o se olvida de la duración de las notas. Cuando por fin lo logra, no está observando para nada la partitura, lo hace en silencio total y muy concentrado. Sin embargo, la profesora le recalca que los dedos no estuvieron redondos, tal y como en el método se indica que deben estar (TOF #46; 64). Él repite el ejercicio pero vuelve a confundirse en decir los dedos. Finalmente vuelve a salirle bien con mucho esfuerzo. En este caso, fue evidente ante todo la sobre exigencia al pedir que

el niño pueda leer notas y hacer varias cosas a la vez, sin tomar en cuenta la centración de los niños en preescolar nombrada por Piaget, Gattegno y Hodgson (1962) y Huang (2007).

Mientras la profesora se levanta del piano para traer una hoja para pintar, el niño, que está solo frente a las teclas, las golpea con los puños y las manos (TOF #65). Se vuelve más evidente la reacción casi agresiva de frustración contra el instrumento. Esto puede relacionarse con los descubrimientos de Child y Waterhouse (1953) con niños en la primera infancia frustrados al no poder obtener los juguetes que deseaban a pesar de esforzarse. Estos niños empezaron a chocar unos juguetes contra otros. En este caso, el niño, a pesar de que finalmente logra llegar a lo esperado, posiblemente se encuentra muy tenso por la cantidad de esfuerzo invertido en tocar de la manera recomendada por el método. Es posible que, a pesar de que obedece a lo que se le pide, el niño busca otras formas de acercarse al piano de una forma mucho más espontánea.

En las siguientes hojas el niño tiene ante sí algunas notas negras que están fuera de un pentagrama (Libro de Teoría, p. 12 y 13, ver Anexos 15 y 21). Debe pintar las plicas y la doble línea. No parece tener problema en dibujar la plica a un lado en la página 13. Esto puede deberse a que todas las plicas están al mismo lado en esta página. En cambio, en la página 13, la profesora lo detiene en el ejercicio seis, ya que hay un cambio de dirección en la plica que él no realizó. El niño mueve una pierna cuando se le corrige, lo cual revela que está nervioso (TOF #65). Esta reacción es nueva y puede deberse a que el niño siente disgusto o se está frustrando por las constantes correcciones y confusiones. También sigue chupándose los labios (TOF #62).

La profesora pregunta al niño cuántas notas blancas están en un compás. El niño cuenta todas las notas en total en vez de contar sólo las que están en un compás. No entiende lo que la profesora quiere decir. Ella le repite la instrucción y le recuerda lo que es un compás y ahora él lo hace correctamente. A pesar de que, como se puede ver, a la inclusión de nuevos

conceptos constantemente, como el del compás, aún no están del todo claros, con un poco de ayuda y explicación de la profesora, el niño logra avanzar. Por lo tanto, se puede interpretar que este conocimiento también está dentro de su zona de desarrollo próximo según Vygostky (1978). Sin embargo, antes de esta indicación, el niño realizaba un movimiento lento y uniforme para hacer las líneas rectas. Ahora lo hace más rápido y menos uniforme, como si ya no quiere esforzarse tanto (TOF #115).

Ahora debe aplaudir dos negras y una blanca contando los tiempos, es decir: uno, uno y dos. Al decir uno y dos se olvida nuevamente del movimiento de la barriguita que debe hacer, tal y como se lo explicó la profesora. Intenta varias veces pero se equivoca una y otra vez. Bosteza (TOF #117). Aquí se da una secuencia de reacciones, pues no sólo se confunde más con cada intento (TOF #23; 47), sino que también bosteza (TOF #117; 5). Es posible que esté algo agotado por todos los ejercicios como también podría ser una forma de distraerse (TOF #31, 33, 37, 53) porque no le llaman la atención o que esté desmotivado.

En otra actividad la profesora toca algunas notas, como por ejemplo una secuencia de dos negras y una blanca y el niño debe reconocer que son esas notas auditivamente, buscar esa secuencia en una hoja de trabajo y encerrar ese grupo de notas (Libro de Actividades y Entrenamiento Auditivo, p.10, ver Anexo 22). Esto lo realiza sin dificultad. Su posición ya no es del todo recta, se encuentra algo agachado y curva su espalda. No establece contacto visual y se comporta de forma tímida (TOF #85; 9).

Durante las siguientes indicaciones donde se le explica nuevamente cómo tocar la canción de las tres teclas negras que aún no domina, el niño monea el piano. Pasan varios minutos y el niño se confunde una y otra vez (TOF #23), algunas veces en lo que debe decir, otras en lo que debe tocar, en mantener la posición de la mano redonda y en contar dos tiempos cuando hay blancas (TOF #47). A veces toca más notas de las que tiene la canción. Luego de un tiempo, el niño con mucha concentración y esfuerzo logra tocarla bien una vez y

queda viendo a la profesora. Sin embargo, al repetirlo se vuelve a equivocar (TOF #29; 39). El niño está muy serio y algo inquieto en la silla (TOF #48; 2). Al preguntarle si le gustaron las canciones, él dice que un poco. Al volver a preguntarle el nombre de la doble barra, él dice “no sé, nunca me sé.” Al poner las plicas en un ejercicio a las negras, es decir, los palitos a las notas negras, no se dio cuenta de que debe ponerlas exactamente al lado izquierdo y no al derecho y discute al principio cuando la profesora se lo señala (TOF #6). Esto puede deberse a que se siente ofendido por las constantes correcciones y está percibiendo una imposibilidad de llegar a hacer lo que se espera de él sin errores.

Nuevamente se le pregunta cuántas blancas hay en un compás y se equivoca contando el total de blancas en vez de solo las que hay en un compás, lo que muestra que el niño sigue sin entender este concepto. Esta confusión, los bostezos y el poco interés que muestra el niño en el aprendizaje en general muestran que no se siente identificado con lo que se le enseña y a la vez al sobre exigencia en ciertos ejercicios le causa confusión (TOF #23). Al aplaudir las notas que dibujó, vuelve a equivocarse en hacer el movimiento que debe en las notas blancas (TOF #47). Cuando practican juntos, esto se facilita. Al preguntarle la profesora qué no le gustó de las clases de piano al finalizar la última clase, el niño dice que no le gustó tocar el piano. Al preguntarle lo que le gustó, dice que le gustó más pintar. No le gustó la última canción porque estaba muy difícil (TOF #21).

Resumen de la clase 5 con criterios TOF (Anexo 23).

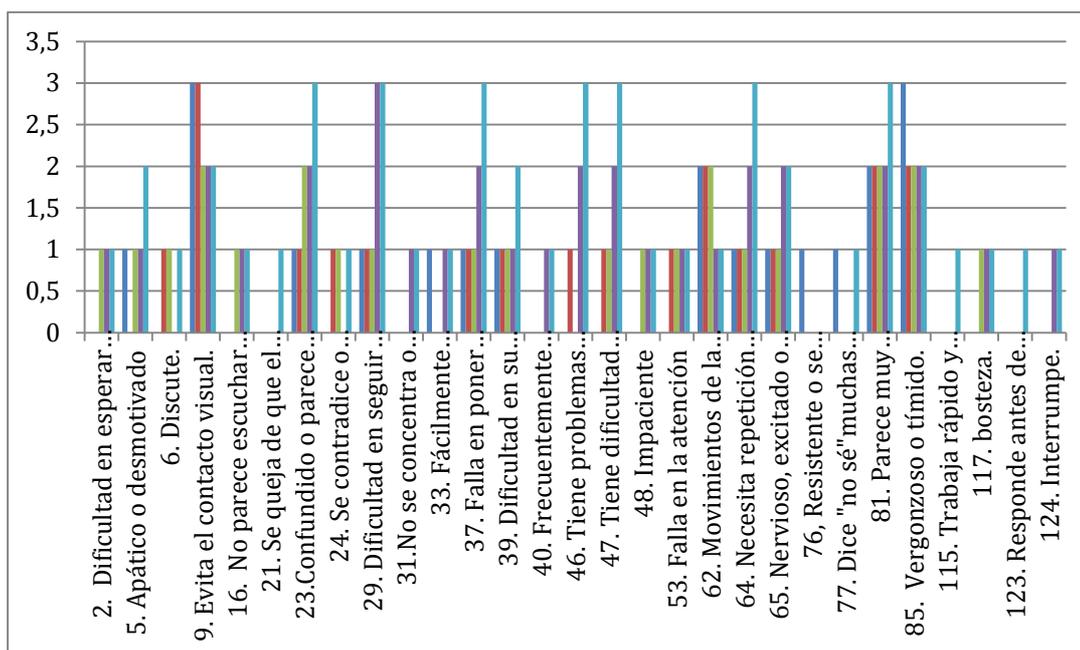


Gráfico 5 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas), 3 (barras verdes), 4 (barras moradas) y 5 (barras celestes) siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=1).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #6: Discute (n=1).
- TOF #9: Evita el contacto visual (n=2).

- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=1).
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=3).
- TOF #39: Dificultad en seguir las instrucciones (n=3).
- TOF #31: No se concentra o presta mucha atención en tareas, preguntas o tópicos (n=1).
- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=1).
- TOF #37: Falla en poner atención a detalles (n=3).
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=1).
- TOF #46: Tiene problemas recordando hechos o detalles (n=3).
- TOF #47: Tiene dificultad organizando actividades o tareas (n=2).
- TOF #48: Impaciente (n=1).
- TOF #62: Movimientos de la boca mientras escribe o dibuja (n=1).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=2).
- TOF #65: Nervioso, excitado o tenso (n=3).
- TOF #81: Parece muy dependiente del profesor (n=2).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=2).
- TOF #117: Bosteza (n=1).

- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=1).
- TOF #124: Interrumpe (n=1).
- TOF #115: Trabaja rápido y descuidadamente (n=1).
- TOF #77: Dice no sé muchas veces (n=1).

En esta última clase se puede concluir que el niño ha mostrado claramente más signos de ansiedad y frustración de manera más directa. La intensidad de los indicios que pueden ser interpretados como signos de frustración según varios autores (Child & Waterhouse, 1953; Cole, Smith-Simon & Cohen, 2009; Dollard et al., 1998; Freud, 1917; Hearnon, 2009; Huang, 2007; Lorenz, 1952) se han intensificado.

Según esto, se cumple la hipótesis de Huang (2007): el estudiante pierde el interés y la motivación por aprender el instrumento, ya que la forma de instruirle o iba acorde a su nivel de desarrollo. En este caso, fue evidente ante todo la sobre exigencia al pedir que el niño pueda leer notas y hacer varias cosas a la vez, sin tomar en cuenta la centración de los niños en preescolar. A pesar de que el niño intentó llegar a la meta dominando cada ejercicio, estos ejercicios fueron para él una barrera al estar por encima de su nivel y sobreexigirlo. Por lo tanto, se puede ver cómo la forma de tocar del niño en el piano se vuelve en los intermedios cada vez más agresiva. Según Child y Waterhouse (1953), esto denota claramente que el niño se está frustrando porque no puede alcanzar la meta que desea. Su rendimiento ha bajado, el niño está más confundido (TOF #23) que al principio y se equivoca y contradice más veces (TOF #24). Esta confusión puede ser, según Child y Waterhouse (1953) un efecto producido por la frustración del niño al no poder controlar su alteración emocional que lo desconcentra.

Además, las veces que el niño comenta algo de la clase suele hacerlo con comentarios negativos. El niño defiende varias veces sus equivocaciones y esto puede ser interpretado

como una forma indirecta de expresar enojo (Janis, 1971). Al percibir las correcciones del profesor como algo injusto o algo que no puede entender, su forma de reaccionar es más intensa por lo que se expresa verbalmente en contra de lo que la profesora dice. Según Pastore (1952) una persona reaccionará de manera más intensa si percibe algo como injusto o ilógico.

Resumen del método tradicional.

Este método causó comportamientos frustrantes debido a varias características del método que no parecían del todo adecuadas para facilitar el aprendizaje del niño. Cada clase, el nivel de dificultad aumentaba a pesar de que el niño no estaba preparado para asumir nuevos conocimientos, dado que ciertos conocimientos anteriores no estaban del todo consolidados, como por ejemplo el poder diferenciar la mano derecha de la izquierda. Es, sin embargo, cuestionable si es que el niño necesitaba únicamente más tiempo para consolidar los conocimientos o si es que los ejercicios para consolidarlos no eran efectivos y no hubiesen ayudado a lograrlo así el niño hubiera tenido más tiempo para los mismos. En el Manual del Profesor se aconseja avanzar en lo posible lo más rápido que se pueda durante la primera clase para asegurar ciertos conocimientos introductorios tales como la postura, el aprendizaje de la digitación de los dedos y la diferenciación de las manos (Manual del Profesor, p. 3, ver Anexo 13). Esta aceleración de este tipo de conocimientos, que, según este método, se pueden enseñar en un período de tiempo relativamente corto, se contradice con los resultados encontrados en este estudio de caso. Hay varios ejemplos de la falta de consolidación de conocimientos del niño al final de la clase a pesar de la práctica de los ejercicios. Uno de ellos es la digitación de los dedos. El niño en varias clases pintó los dedos de diferentes colores según su digitación y también escribió los números en imágenes de dedos. Sin embargo, al usar este conocimiento tocando el piano, parece guiarse más por el

ejemplo de cómo la profesora usa los dedos que por comprender su uso según la asignación de números de los dedos. Además, los números no sólo son usados para la digitación, sino también para contar los tiempos de las notas según su valor al aprender la duración de las notas negras y blancas. Esto aumenta la probabilidad de que haya mayor dificultad.

En general, se evidencia que el niño recibió un mensaje de que tocar el piano es algo que requiere de mucha concentración y que es difícil. Cada vez que debía tocar algo en el piano, debía concentrarse, más que en oír la música que producía con sus dedos, en pensar exactamente cómo está colocando sus dedos y su mano, qué dedos está usando con qué mano y cuánto tiempo debe aplastar cada tecla. Por lo tanto, no es del todo sorprendente su respuesta de la quinta clase, al declarar que no le gustó tocar el piano. El método da importancia al aprendizaje de detalles teóricos y técnicos al tocar el piano y parece poner en un segundo lugar el desarrollo del gusto y disfrute musical por parte del niño, como Huang (2007) recomienda.

Método de cuerpo entero.

Descripción de la clase 1.

La profesora hace varias preguntas al niño para conocer su nivel de madurez, tales como su nombre y apellido, su dirección y número de teléfono, entre otras (Guía del Profesor, p. 3, ver Anexo 24). El niño responde en la mayoría de preguntas que no sabe (TOF #77). Este tipo de entrevista es aconsejado por Huang (2007) ya que sirve para identificar la madurez social, física e intelectual del niño y adaptar la planificación a su nivel específico tanto de musicalidad como de madurez en general. Sus respuestas son cortas al preguntarle algo. Es posible que esto se deba a que el niño necesite más tiempo para adaptarse a este cambio de rutina para que se sienta seguro en el ambiente y se sienta más dispuesto a

compartir sus ideas (Ilg & Ames, 1985) tanto como a su nivel de lenguaje que aún necesita desarrollarse (Feldman, 2008; Huang, 2007; Yelland & O'Rourke, 2008).

Luego la profesora le pide al niño que reconozca las partes del cuerpo moviéndose, tales como los brazos, las piernas y las manos (Guía del Profesor, p. 3, ver Anexo 24). El poder mover el niño naturalmente su cuerpo y ser consciente de sus partes lo ayudará, según Huang (2007), no sólo a percibir la música como algo que es parte de su cuerpo sino también a controlar mejor su motricidad fina y gruesa. El niño realiza lo que la profesora le pide sin dificultad. Establece directamente contacto visual con la profesora. Esto muestra la personalidad abierta del niño y su disposición a establecer un contacto con la profesora. En transiciones de una actividad a otra, en las que la profesora se levanta del asiento del piano para traer algo y el niño está solo con el piano, parece impaciente y se mueve en su puesto (TOF #48; 2; 67), toca el piano pasando rápidamente su mano por todas las teclas sin titubear. El niño, sin duda, muestra su curiosidad por las teclas sin inhibirse y se evidencia el interés natural de los niños por la música descrito por Orff, Suzuki (Shehan, 1986) y Thomas-Lee (2003). También podría deberse a que el niño se está aburriendo (TOF #5) y necesita estar más activo.

Luego la profesora le canta una canción con su nombre mientras la toca en el piano y le pide al niño que cante con ella (Manual para los Padres, p. 4, ver Anexo 25). De acuerdo a Huang (2007), cantar canciones puede motivar al niño a desarrollar su capacidad auditiva y a improvisar, entre otras cosas. El canto, según varios autores (Huang, 2007; Goodkin, 2004; Thomas-Lee, 2003; Turpin, 1986; Steen, 1971) ayuda a que el niño desarrolle su gusto natural e intuitivo por la música para acumular experiencia en la práctica y aprender más sobre ella de manera vivencial. Sin embargo, el niño no la canta (TOF #29; 2; 92; 112) y fija su mirada en cómo la profesora mueve sus dedos para tocar en las teclas del piano. El hecho de que el niño no cante puede deberse a cierto grado de timidez (TOF #85) como también

podría mostrar desinterés (TOF #5) y rechazo hacia lo que se le pide. Su interés principal parece ser cómo la profesora toca en las teclas la canción y la canta ya que observa esto con atención. Es también posible que el niño aún no se sienta preparado o lo suficientemente seguro para cantar, por lo que guarda silencio.

Luego, la profesora muestra diferentes letras del alfabeto escritas cada una en un pequeño papel (Guía del Profesor, p. 6, ver Anexo 26). En la transición previa a este ejercicio y en el inicio del mismo, el niño toca el piano sin permiso y no está escuchando a la profesora (TOF #16; 53; 40; 123; 124). La profesora repite las instrucciones (TOF #64). Se repite con el niño el nombre de cada letra y luego se le pide al niño que ordene los nombres de las notas. El niño confunde el puesto de dos nombres de notas (TOF #23). El resto de nombres lo hace correctamente (TOF #23; 47). Esto podría deberse a que aún se está familiarizado con la lectura de letras. La ventaja en este caso es que las letras están escritas en un tamaño grande y se trata de palabras cortas. Según Ilg y Ames (1985) los niños de estas edades tienen interés por aprender a leer palabras cortas. En un segundo intento lo hace completamente bien al señalarle la profesora cuáles nombres no están en el lugar que deben. El niño inmediatamente se da cuenta y lo corrige. Según Vygotsky (1978), un apropiado andamiaje al ayudar el profesor en la resolución de problemas ayuda al niño a llegar a superarse. En este caso, se puede interpretar que este ejercicio del método de piano estimula al niño a superarse paso a paso y llegar a su zona de desarrollo próximo.

La profesora explica al niño dónde se encuentran los sonidos altos y bajos en el piano al relacionarlo con tres voces de los tres ositos en el cuento de Risitos de Oro (Guía del Profesor, p. 6, ver Anexo 28). Se colocan las tres imágenes del papá, la mamá oso y el niño oso en el teclado. En la transición en la que la profesora trae los ositos igualmente le niño empieza a tocar el piano y necesita un tiempo para escuchar a la profesora y concentrarse. Se explica al niño que el papá oso dice “quién comió mi sopa”. La profesora imita al papá oso

poniendo una voz aguda y cantando lo que él dice. Además toca simultáneamente las teclas negras que emiten un sonido bajo en el cual se encuentra un papelito con la imagen del papá oso. Para imitar a la mamá oso, usa el registro medio junto con la imagen de mamá oso y para el papá oso usa el registro superior donde se encuentra el dibujo en blanco y negro del bebé oso. El niño observa con atención el cuento y sonrío. La profesora pide al niño que ahora él ubique los sonidos altos, medios y bajos en el piano por sí mismo y el niño lo hace correctamente. Según Huang (2007), Ilg y Ames (1985), Shehan (1986) y Feldman (2008) y otros autores los niños gustan aprender del juego y sobre todo del juego imaginario al imitar a otros. Además, los niños gustan de escuchar cuentos en los que se repite una y otra vez lo mismo. En este cuento los personajes, por ejemplo, repiten varias veces la misma frase, por lo que esto puede ayudar al niño a desarrollar también su capacidad lingüística (Wallin & Merkel, 2005; Huang, 2007; Welsbacher, 1992). El hecho de que el niño haya sonreído y comprendido dónde están los sonidos altos y bajos del piano muestra que pudo conectarlo con sus conocimientos previos al identificarse con el cuento de Risitos de Oro.

Resumen de la clase 1 con criterios TOF (Anexo 28).

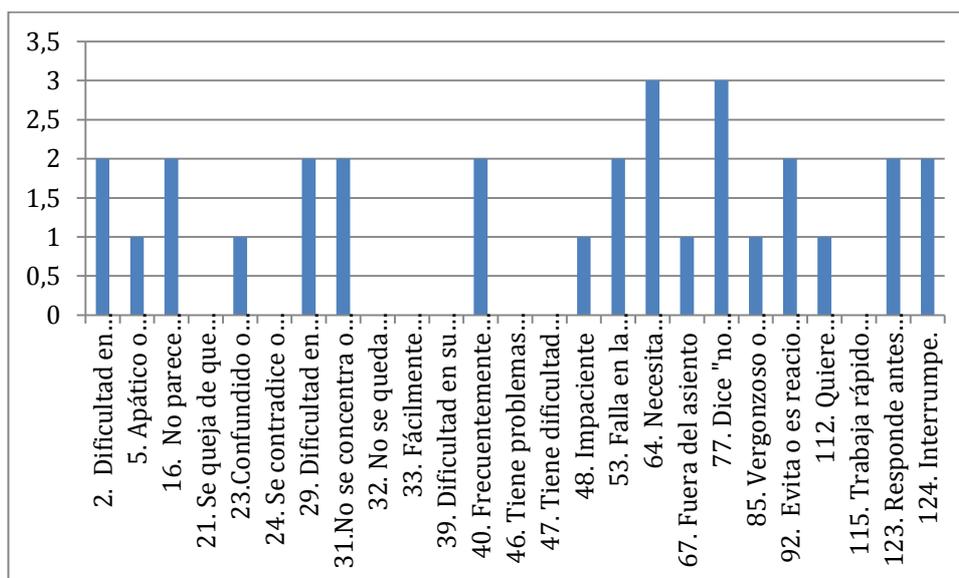


Gráfico 6 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=2).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=2).
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=2).
- TOF #31: No se concentra o presta atención por mucho tiempo en tareas, preguntas o tópicos (n=2).
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=2).
- TOF #48: Impaciente (n=1).
- TOF #53: Falla en la atención (n=2).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=3).
- TOF #67: Fuera del asiento (n=1).

- TOF #77: Dice "no sé" muchas veces (n=3).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=1).
- TOF #92: Evita o es reacio a hacer tareas que requieren de esfuerzo mental significativo (n=2).
- TOF #112: Quiere renunciar o renuncia a hacer tareas (n=1).
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=2).
- TOF #124: Interrumpe (n=2).

Como se puede ver en el gráfico, los comportamientos que el niño presenta con mayor intensidad (n=3) son el de la falta de atención al igual que el decir “no sé” constantemente durante la entrevista sobre la madurez. Los siguientes ítems que se muestran con mayor intensidad (n=2) tienen que ver o se relacionan con la consecuencia de la falta de atención del niño en un cambio de actividad, sobre todo al principio de cada actividad, como por ejemplo el no concentrarse. Resalta la actividad en la que debe leer y ordenar las notas por la gran cantidad de ítems relacionados a la frustración que aparecen en él. Es posible que el verse retado a leer, lo cual puede ser algo nuevo para él, causó un nivel alto de ansiedad, a la vez que no se sintió identificado con el ejercicio al no tener una relación sólida con sus conocimientos previos.

Igualmente llama la atención la negación del niño a participar cantando una canción, lo cual puede mostrar una desmotivación tanto como puede ser un efecto de timidez. Esto se aclara según cómo este comportamiento cambia en las siguientes clases.

Al ser ésta su primera clase, es importante tomar en cuenta que, como se dijo anteriormente, el niño está afrontando un cambio en su rutina con la instrucción de clases de

piano, lo cual es algo completamente nuevo para él, por lo que las interpretaciones de esta clase deben ser tomadas con precaución y su relevancia dependerá de la frecuencia con que estos mismos comportamientos se presenten en las siguientes cuatro clases. Este primer acercamiento al análisis del comportamiento del niño permite tener una idea de la personalidad que tiene el niño para tomar este comportamiento como base para comparar al niño consigo mismo y cómo evoluciona su forma de actuar dentro de su personalidad y su manera de afrontar situaciones.

Descripción de la clase 2.

El niño se acuerda de las notas altas, bajas y medianas y de dónde se ubican. Ahora la profesora le cuenta nuevamente el cuento de los tres ositos y Risitos de Oro (Manual para los Padres, p. 10, ver Anexo 29). Al preguntarle si se acuerda de la canción de los tres ositos, el niño dice que no sabe cómo era (TOF #77) y empieza a tocar otras cosas en el piano. Esto demuestra cierto nivel de apatía (TOF #5) y rechazo hacia aprender la canción, a pesar de que la clase pasada mostró interés. Esto podría deberse por un lado a un todavía presente nerviosismo por parte del niño a exponerse a algo nuevo (TOF #85), tanto como a una necesidad del niño de evadir hacer lo que se le pide ya que no va acorde a sus intereses y desea experimentar libremente en el piano tocando algo creado por él. También puede ser que el niño se sienta algo frustrado porque se espera de él que se acuerde de algo que no logra acordarse, por lo que reacciona evadiendo el tema tocando las teclas que tiene frente a sí.

Tampoco canta la canción (TOF #92; 112) que tiene su nombre al pedirle la profesora que cante con él. Esta negación del niño y hostilidad al evitar participar e ignorar lo que dice la profesora (TOF #16) puede ser una forma de expresar su frustración (Janis, 1971) y desacuerdo en la manera en la que se le instruye. No ve a la profesora mientras ella canta y toca la canción, solo queda viendo sus manos y dedos moviéndose en el piano al tocarla. El

pedirle que cante podría ser interpretado como una barrera para el niño en su aprendizaje, cuando lo que él realmente quiere hacer es tocar la canción porque se siente listo para hacerlo y el método aún aplaza esta experiencia.

Ahora repasan los nombres de las notas musicales (Manual para los Padres, p. 4, ver Anexo 25). El niño dice correctamente todos los nombres, aunque se demora un tiempo en pensar cuál es el orden: *do, re, mi, fa, sol, la, si, do*. Según Ilg y Ames (1985), niños de esta edad gustan de descifrar palabras cuando observan grupos pequeños de letras. Nuevamente la escasa dificultad del niño para hacer lo que se le pide da a entender que lo que está aprendiendo está en su zona de desarrollo próximo descrita por Vygotsky (1978) y tomada en cuenta por Huang (2007).

Mientras la profesora habla con él dándole alguna instrucción, el niño la interrumpe (TOF #124) y empieza ver los pedales del piano (TOF #33), preguntándole para qué sirven. Ahora aplasta las notas mientras la profesora habla. La profesora debe repetir la indicación (TOF #64), sin embargo, el niño inicia antes de la indicación y luego recién entiende lo que tiene que hacer (TOF #115). Estas acciones del niño señalan por un lado el interés por en desarrollar su musicalidad explorando el piano y a la vez podrían indicar que el niño no ve como relevante lo que dice la profesora para desarrollar su musicalidad, la cual es su meta, y en su deseo frustrado busca formas de evadir el método percibido como barrera, si se usa los términos relacionados a la frustración según psicólogos como Wagner (1959), Janis (1971), Pastore (1952) Child y Waterhouse (1953).

En seguida la profesora muestra una hoja con la imagen de un teclado (Manual de los Padres, p.7, ver Anexo 30) y muestra al niño que en la imagen aparecen continuamente un grupo de dos teclas negras, luego uno de tres una y otra vez. Durante la explicación, el niño está tocando el piano sin autorización (TOF #124). Parece aburrirse (TOF #5) al fallar en la atención (TOF #53; 31). Responde antes de escuchar las indicaciones (TOF #123; 2).

También se puede denotar que en esos momentos está inquieto (TOF #32) y se mueve en su puesto (TOF #67). Según Huang (2007) y otros autores (Illg & Ames, 1985; Tettle & Cutietta, 2002) los niños aprenden mejor cuando algo les interesa, lo que les puede ayudar a superar su frustración o desesperación (Sansone & Harackiewicz, 2000). La profesora pide ahora al niño que toque en el piano secuencias de dos teclas y de tres (Guía del Profesor, p. 8, ver Anexo 45).

Ocasionalmente se confunde y contradice en los primeros dos intentos al pedirle que toque un grupo de dos teclas y luego lo realiza bien (TOF #23, 24). Sin embargo, es evidente que ha respondido de inmediato a lo que se le ha pedido, lo cual puede deberse a que a los niños les interesa aprender patrones y secuencias según Ilg y Ames (1985). Por lo tanto, a pesar de que el niño se muestra impaciente durante explicaciones, se vuelve palpable el interés por estar en movimiento y realizar los ejercicios de manera activa. Es posible que este tipo de ejercicios no requieran de tanta explicación por parte del profesor, por lo que son relativamente sencillos, lo que queda demostrado porque el niño no tuvo mayor problema en ubicar las secuencias a pesar de no haber puesto totalmente atención a las indicaciones.

Luego la profesora aplaude una secuencia que el niño debe repetir (Guía del Profesor, p. 7, ver Anexo 31). El niño sonríe al hacerlo, parece divertirse. Según Huang, este tipo de ejercicios de imitación y juego los motivan e interesan y representan una forma de aprender que es apropiada e indicada para su edad (Illg & Ames, 1985; Piaget, Gattegno & Hodgson, 1962; Tettle & Cutietta, 2002).

Ahora el niño debe encerrar en un círculo los grupos de dos teclas negras, y luego los grupos de tres teclas negras (Manual de los Padres, p. 5, ver Anexo 27). Lo hace correctamente y sin titubear. Parece divertirse haciendo la forma circular alrededor de los grupos de teclas negras. Este movimiento que hace con la muñeca es relativamente sencillo y

grande, por lo que lo sugerido por el método es amigable en relación a la motricidad fina de niños de 4 a 5 años.

El niño por propia iniciativa ahora pide a la profesora que vuelva a tocar la canción que tiene su nombre (Guía del Profesor, p. 7, ver Anexo 31) porque le gustó. Al hacerlo, la profesora le pide continuamente que el niño cante con ella, pero él está concentrado en ver los dedos de la profesora. Los dos aplauden la canción que tiene su nombre. Aunque el niño sigue sin cantarla, la aplaude bien manteniendo un buen ritmo. Como este tipo de ejercicios involucran el movimiento de sus manos y brazos, es decir, tanto de su motricidad fina y gruesa, y además son ejercicios sencillos en lo que él se puede concentrar tan sólo en aplaudir intuitivamente siguiendo el ritmo de la canción, el niño parece percibir este ejercicio como algo que está dentro de su interés y capacidad musical.

El niño ahora se da una vuelta alrededor de la clase aplaudiendo su canción y marchando al ritmo de la canción (Guía del Profesor, p. 7, ver Anexo 31). Igualmente podemos tomar en cuenta que, aunque en ambos métodos los estudiantes pasaron sentados casi todo el tiempo), en el método de cuerpo entero recomendado por Huang (2007) el niño al menos pudo aplaudir, cantar y darse una vez la vuelta por la clase aplaudiendo y marchando. Esta actividad va acorde a la guía creada por Huang (2007) y otros autores como Zimmerman (1971), ya que permite una exploración libre del ritmo usando todo el cuerpo con movimientos que son naturales en ellos y que no son forzados. Los niños a esta edad buscan la libre exploración del movimiento (Feldman, 2008; Ilg & Ames, 1985). Por lo tanto, se puede interpretar la motivación del niño al realizar la tarea (o la ausencia de desmotivación durante la misma) como un indicio de que el método está sugiriendo actividades que van acorde al nivel del desarrollo del niño.

En transiciones nuevamente parece desesperarse (TOF #48) y toca bastante el piano. Después de las transiciones al iniciar una actividad, en general, hay que repetirle varias veces

las instrucciones (TOF #64), le cuesta seguir las (TOF #29; 40). El niño sube el banco porque está muy bajo.

Ahora colorea la página 7 del Manual para los Padres (ver Anexo 30) en el que se encuentra un barco y un pajarito que representan los sonidos altos y bajos. Estos dibujos pueden ayudar al niño a diferenciar los sonidos altos y bajos al poder relacionarlos con los sonidos de los animales, que ya es algo conocido para él. Luego reconoce correctamente sonidos altos y bajos. Para ello, la profesora pasa su mano por las teclas negras al lado izquierdo y luego toca a las teclas que están en el extremo derecho del piano. En casa se pide a los papás que lo ayuden a cortar y pegar sonidos altos y bajos (como se recomienda en el Manual para los Padres, p. 4, ver Anexo 25). Algunos pensadores como Orff y Suzuki (Shehan, 1986) al igual que Huang (2007) recomiendan la participación de los padres en la instrucción musical de sus hijos al ser ellos modelos a seguir para sus hijos, por lo que es importante que muestren su interés por la música. El efecto de este trabajo en casa, si se realiza, será evidente en las siguientes clases.

Resumen de la clase 2 con criterios TOF (Anexo 32).

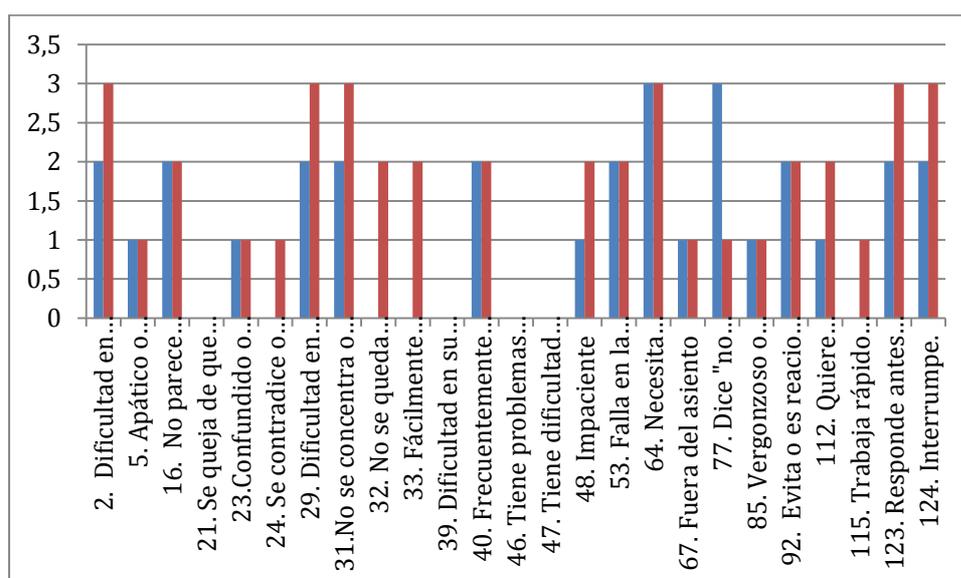


Gráfico 7 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules) y 2 (barras rojas), siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad /frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

En este gráfico se puede comparar cómo ha variado el comportamiento del niño de la primera a la segunda clase. A excepción de los ítems 5, 16, 23, 40, 53, 64, 85 y 92, al comparar el resto de ítems se ve claramente que en la segunda clase la intensidad y la cantidad de reacciones que denotan cierto nivel de frustración han aumentado significativamente.

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=3).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #16: No parece escuchar lo que se está diciendo (n=2).
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #24: Se contradice o invierte el sentido de sus afirmaciones (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=3).
- TOF #31: No se concentra o presta mucha atención en tareas, preguntas o tópicos (n=3).

- TOF #32: No se queda tranquilo, inquieto, hiperactivo (n=2).
- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=2).
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=2).
- TOF #48: Impaciente (n=2).
- TOF #53: Falla en la atención (n=2).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=3).
- TOF #67: Fuera del asiento (n=1).
- TOF #77: Dice “no sé” muchas veces (n=1).
- TOF #85: Vergonzoso o tímido (n=1).
- TOF #92: Evita o es reacio a hacer tareas que requieren de esfuerzo mental significativo (n=2).
- TOF #112: Quiere renunciar o renuncia a hacer tareas (n=2).
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=3).
- TOF #124: Interrumpe (n=3).

En relación a la atención del niño, se puede interpretar que usa estas tácticas para evadir concentrarse en la actividad que se espere que realice, la cual al principio no parece llamarle la atención. Lo mismo sucede con los ítems que tienen un nivel de intensidad algo menor, los cuales tienen el número 16, 32, 33, 40, 55, 85, 92 y 112.

Sin embargo, una vez que el niño se concentra en las actividades que debe hacer, las realiza sin que esto le represente un sobre esfuerzo, pues en pocos intentos logra alcanzar la meta que se espera. También se debe tomar en cuenta la propia iniciativa del niño al pedir que se cante la canción que tiene su nombre, ya que demuestra que el niño se identifica con el método y siente gusto en desarrollar su musicalidad a través del mismo en actividades como esas. El niño sonríe varias veces al realizarlas.

Descripción de la clase 3.

El niño entra a la clase, saluda con la profesora y se sienta. Este saludo y el hecho de que se siente automáticamente demuestran que ya conoce la rutina de las clases y se siente más seguro. La profesora pide al niño B que se siente más adelante. El niño no lo hace (TOF #92; 16), está mirando hacia otro lado. Aunque es común en niños de esta edad que también quieran dar la contra (Ilg & Ames, 1985), es probable que el niño no se sienta motivado a hacer lo que la profesora le pide (TOF #5) y desea explorar los límites de la profesora.

Ahora le pide que se siente bien nuevamente (TOF #64; 29) ya que está fuera del asiento (TOF #67) y que toque dos teclas negras del piano con dos dedos (Manual para los Padres, p. 6, ver Anexo 44). El niño toca correctamente dos teclas negras en el registro alto y en el registro bajo del piano tal y como se le pidió y demuestra así que entiende lo que son los sonidos altos y bajos. Sucede nuevamente que el niño responde rápido y de forma precisa, ya que, al parecer, no hay confusión sobre lo que debe realizar y lo que aprende está dentro de su zona de desarrollo próximo. Igualmente, hay una conexión entre lo que se hizo la clase pasada y lo que se hace ahora, esto posiblemente ayuda a que el niño responda rápidamente a la instrucción.

Como siguiente ejercicio, la profesora pide nuevamente al niño que imite un ritmo o una secuencia de aplausos (Guía del Profesor, p. 7, ver Anexo 31). El niño lo hace

correctamente la mayoría de veces, aunque en las últimas dos secuencias, que son más complejas, no recuerda ciertos detalles en la velocidad de los aplausos (TOF #46). Por lo tanto, este ejercicio ha variado gradualmente de dificultad hasta topar un límite. Dado a que se da un cambio de actividad en este momento, el cual es casi inmediato, y además el aprendizaje es percibido como un juego de imitación, es interesante ver que el niño no muestra signos de frustración y sigue sonriendo a pesar de haberse equivocado. Esto también podría deberse a que no se dio cuenta de su error porque no hubo llamada de atención de la profesora, que, al parecer, también percibió este ejercicio más como un juego y fue menos severa en señalar las fallas.

El que el niño sencillamente imite algo que escucha sin necesidad de contar lo que aplaude a la vez o realizar alguna acción paralela que represente un esfuerzo extra, le posibilita, según Huang (2007), Bredecamp y Copple (1987) y otros autores, centrarse únicamente en el movimiento que realiza después de oírlo y realizar movimientos en su cuerpo que son naturales y conocidos para él, por lo que el niño se siente motivado. Este tipo de ejercicios permite al niño tener más bases sólidas sobre lo que es el ritmo para luego pasar a ejercicios más complejos que involucran más elementos tales como el sonido y la dinámica (Huang, 2007).

En transiciones nuevamente juega en el piano tocando y jugando con las teclas blancas. Esto denota cierto nivel de impaciencia (TOF #48). Esta impaciencia puede deberse tanto a una exaltación por querer realizar más ejercicios como por una necesidad de hacer otras actividades no dirigidas fuera del método.

Paso siguiente, se le pide al niño que copie en otras hojas pequeñas los nombres de las notas musicales (Guía del Profesor, p. 7, ver Anexo 31; Dibujo de las notas musicales, ver Anexo 33). Al escribir la palabra re, el niño comenta que no sabe cómo y que está difícil (TOF #21). Parece algo confundido (TOF #23) y empieza a rayar en la hoja. Se mueve en el

asiento (TOF #48) y está a punto de dejar el lápiz otra vez en el lugar para no seguir haciendo (TOF #92, 112). Esta inquietud (TOF #32) denota cierto nivel de ansiedad al realizar una tarea que parece estar fuera de su alcance. Esto puede deberse a que dibujar algo en detalle en esta edad no es de gran interés para los niños (Ilg & Ames, 1985). Además, su capacidad visual para ver cosas que están cerca aún no está desarrollada completamente (Bucci & Kapoula, 2005; Feldman, 2008; Huang, 2007;). Mueve su pie, se mueve en el puesto. La profesora le ayuda a pensar en las letras como formas (un palo, un círculo) y señala las letras que ella ya escribió anteriormente, lo cual facilita la tarea del niño.

Se le pide al niño que cante su canción mientras escribe pero no lo hace, ignora a la profesora (TOF #16; 92). El niño expresa en este sentido una apatía que puede ser la consecuencia de un desinterés por las actividades que debe realizar. Ahora se concentra y sigue escribiendo. Se corrige cuando escribe algo mal y comenta emocionado: “viste, ya sé escribir”. Esto demuestra que, a pesar de haberse quejado de la dificultad de la tarea, el haber superado esa dificultad le dio un sentimiento de seguridad en sí mismo. Como los niños están desarrollando en esta etapa su autoconfianza (Haiman, 1994), se puede observar que en casos como éstos en los que el nivel de dificultad no representa un reto imposible, el niño se siente orgulloso de su logro y se motiva.

El niño deja arriba encima del piano sus hojas y colores y empieza a tocar el piano de inmediato sin que se le pida. Ahora lo hace con más intensidad usando sus codos y brazos. Según la tesis de Huang (2007), no es aconsejable que un niño pase mucho tiempo sentado, ya que a esta edad son muy activos requieren de mover todo su cuerpo (Feldman, 2008; Huang, 2007). Por lo tanto, esta manera brusca de tocar el piano puede deberse a la falta de movimiento al pasar sentado. Igualmente, puede ser un indicador de frustración tal y como lo describen Child y Waterhouse (1953). El niño intensifica su forma de jugar que se vuelve

más primitiva expresando así su deseo frustrado de hacer música sin seguir necesariamente lo que dice el método.

Toca mientras la profesora le habla dándole las siguientes indicaciones (TOF #123; 124). La profesora explica nuevamente que hay notas cortas y largas en su sonido y que visualmente esto se puede identificar con líneas horizontales largas y cortas como las mostradas en una imagen (Manual para los Padres, p. 8, ver Anexo 34). A él le llaman la atención e imita de inmediato lo que la profesora toca antes de que ella termine de decir la instrucciones, por lo que presenta una dificultad en esperar su turno (TOF #2). Ahora deja de hacerlo y se entretiene viendo hacia otro lado (TOF #31). Con guía puede repetir. Necesita mucha ayuda para contar las líneas y aplaudir tres líneas largas. Esto se puede deber a que la transición hacia la comprensión de símbolos en representación de algo concreto es compleja aún para niños de esta edad (Huang , 2007; Piaget, Gattegno & Hodgson, 1962). Ahora se le pide al niño que cuente el cuento de los tres osos. Esto lo hace concentrado y sin pausas. Esto puede deberse a que el niño puede conectar lo aprendido con sus conocimientos previos (Huang, 2007, Bredekamp & Copple, 1987; Thomas- Lee, 2003; Vygotsky, 1987).

La profesora avisa al niño que va a traer los dibujos de los tres ositos. En este lapso de tiempo que la profesora se retira, el niño empieza a distraerse (TOF #33) y jugar con las teclas del piano. Cuando la profesora vuelve, ella repite indicaciones más de tres veces sobre cómo debe tocar lo de los ositos (Manual para los Padres, p. 5, ver Anexo 5; Guía del Profesor, p. 6, ver Anexo 26) porque el niño sigue distraído (TOF #53; 33). Está frecuentemente fuera de la tarea (TOF #40). Se colocan las tres imágenes del papá, la mamá oso y el niño oso en el teclado. Después de volver a imitar con el piano la voz de los personajes en la cual el niño se queda como atónito observando lo que la profesora hace, la profesora pide al niño que lo haga él. El niño lo hace correctamente y sonrío con el cuento. Parece estar motivado, se concentra.

La profesora pide al niño que pinte la imagen de los tres ositos (ver Anexo 35: Dibujo de los osos). Pinta concentrado. Ahora el niño pide que la profesora toque su canción que tiene su nombre. Este interés que muestra el niño por la canción demuestra que por un lado el niño se siente identificado con la clase y por otro lado que percibe al método no como una barrera para su aprendizaje musical que es su meta usando si lo relacionamos con la definición de frustración de Janis (1971), sino que le sirve de andamiaje (Vygotsky, 1978) para llegar a él. La profesora le enseña una nueva canción llamada Abre Cierra (Guía del Profesor, p. 11, ver Anexo 36), en la que el niño debe aplaudir y a la vez cantar una canción que trata sobre abrir y cerrar las palmas (Manual para los Padres, p. 11, ver Anexo 36).

El niño ahora canta con ella la canción pero luego quiere meter sus dedos en donde la profesora está tocando en el piano. Ya no la canta sino que trata de tocar lo mismo en el piano. Ahora la profesora indica al niño que la aplauda en vez de tocarla. Esto lo hace motivado y concentrado. El que el niño muestre una propia iniciativa para tocar es positivo, ya que esto muestra que el método provoca en el niño el ponerse nuevos retos y sentirse capaz de superarse musicalmente. Sin embargo, el método parece ir a otro ritmo en el que se le pide al niño que primero acumule más experiencias musicales usando su cuerpo como instrumento al cantar o aplaudir. Esto parece causarle cierto nivel de ansiedad, aunque cuando decide concentrarse en hacer lo que se le pide, lo hace correctamente y motivado.

Resumen de la clase 3 con criterios TOF (Anexo 37).

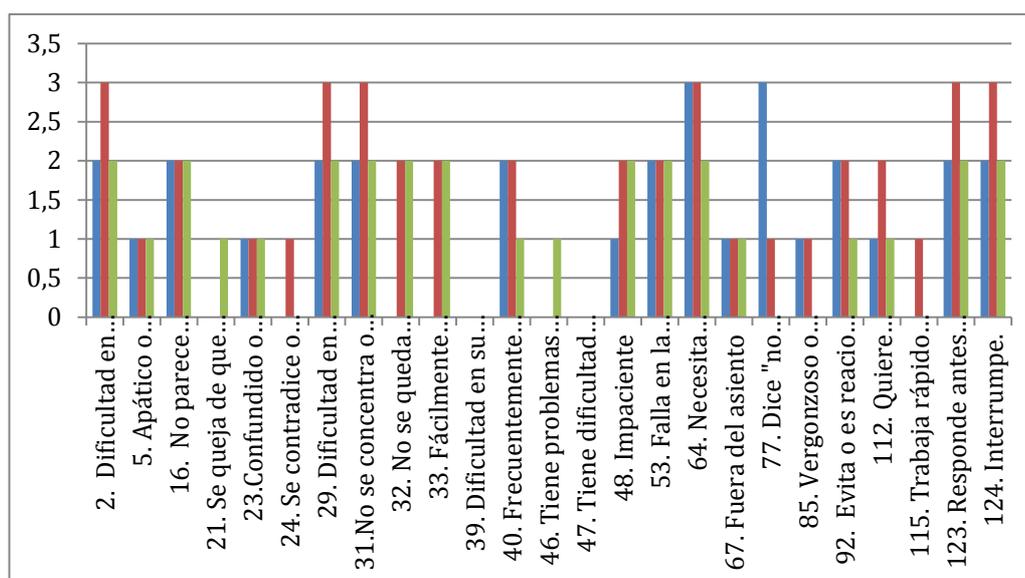


Gráfico 8 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas), 3 (barras verdes) y 4 (barras moradas) siendo:

0	sin ocurrencia
1	ocurrencia muy leve o ambigua
2	aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total
3	ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=2).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=2).
- TOF #21: Se queja de que el ejercicio está muy difícil (n=1).

- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=2).
- TOF #31: No se concentra o presta atención por mucho tiempo en tareas, preguntas o tópicos (n=2).
- TOF #32: No se queda tranquilo, inquieto, hiperactivo (n=2).
- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=2).
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=1).
- TOF #46: Tiene problemas recordando detalles (n=1).
- TOF #48: Impaciente (n=2).
- TOF #53: Falla en la atención (n=2).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=2).
- TOF #67: Fuera del asiento (n=1).
- TOF #92: Evita o es reacio a hacer tareas que requieren de esfuerzo mental significativo (n=1).
- TOF #112: Quiere renunciar o renuncia a hacer tareas (n=1).
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=2).
- TOF #124: Interrumpe (n=2).

En este gráfico se puede observar que durante esta clase ningún ítem llega a la intensidad más alta (n=3), lo cual puede deberse a que el niño logra identificarse con la mayoría de actividades que debe realizar, aunque, al igual que en clases anteriores, se distrae en transiciones de una actividad a otra (TOF #33) y se necesita esperar un tiempo hasta que el niño muestre un mayor interés por seguir las instrucciones del profesor que por jugar libremente en el piano.

Se puede ver claramente cómo en la clase 3 la intensidad del comportamiento ansioso o frustrado ha disminuido significativamente y en algunos ítems tales como el ítem número 5, 24 y 115, el comportamiento no estuvo presente durante esta clase. Sin embargo, han surgido nuevas formas de expresar su frustración, tales como el que se queja abiertamente de que un ejercicio está difícil y que le cuesta recordar ciertos detalles al hacer los ejercicios (TOF #46).

Descripción de la clase 4.

El niño entra con confianza a la clase y se sienta. La profesora pregunta al niño sobre lo que sabe de la canción llamada Abre Cierra (Manual para los Padres, p. 11, ver Anexo 37). Se acuerda de toda la letra de la canción de abre y cierra y dice que ahora sí quiere cantar. Aplaude y participa con ganas. Esta motivación del niño evidencia que le gusta cantar y mostrar que sabe hacer las cosas solo. Es decir, el niño está desarrollando su autonomía (Haiman, 1994) y gana confianza en su habilidad musical partiendo de un instrumento que es parte de su cuerpo: su voz. También es notorio que el niño se haya acordado de toda la canción por sí mismo. Nuevamente se evidencia que hay un progreso notorio de clase a clase en la confianza que el niño gana al participar en las actividades y en sus ganas de demostrar que él las domina.

Mientras la profesora le da indicaciones para la nueva actividad el niño está tocando las teclas blancas (TOF #29; 53; 124). Ahora, en vez de cantar en el registro alto como se le

pide, el niño ve hacia otro lado (TOF #126; 5). Según Cole, Dennis, Smith-Cohen & Cohen (2009) la distracción (TOF #33) es para los niños una forma de regular sus emociones de frustración. Con la segunda indicación y repetición de lo que debe hacer, el niño aplaude la canción antes de que la profesora acabe de explicar (TOF #2, 123). Esto muestra que, a pesar de los momentos en los que el niño se concentra, ha sido parte de su comportamiento durante todas estas clases que tiende a distraerse después de un tiempo, lo cual puede o no deberse a la frustración. Se podría interpretar que quizás los niños en general no gustan de largas explicaciones y quieren pasar directamente a realizar las actividades de manera casi intuitiva, ya que gustan del juego (Ilg & Ames, 1985).

La profesora le pregunta al niño si ve la partitura de los tres gatitos (Manual para los Padres, p. 13, ver Anexo 39). El niño se lanza a tocar antes de que la profesora acabe las explicaciones (TOF #123). Ahora hace lo que se le pide: toca las tres teclas negras que representan a los tres gatos. Está muy atento. La profesora le explica qué teclas negras son las altas y cuáles las bajas. Está quieto en su sitio. En este ejercicio se puede evidenciar que el niño cambia drásticamente su comportamiento distraído y desobediente a uno centrado y motivado en realizar lo que se le pide. Esto muestra que sí existe un interés natural del niño en hacer las cosas. En general, no se lo percibe como un niño que realiza las actividades para complacer a los adultos o por miedo o timidez, sino más bien porque realmente existe más interés para realizarlo. Esto se puede ver en su expresión facial sonreída al realizar este tipo de actividades y en la forma abierta de tratar con la profesora tanto en su lenguaje verbal como no verbal. Es posible que este ejercicio haya despertado el interés en el niño por la imagen de seres animados como gatos, un animal que suele ser muy conocido. Esto permitió posiblemente que relacione de manera positiva el aprendizaje de tocar tres teclas negras con los tres gatos de la imagen. La imagen es grande y fácil de entender, lo cual nuevamente habla a favor del método. Toca la canción de teclas negras en registro alto y bajo.

El niño no entiende dónde colocar la mano (TOF #23). Vuelve a tocar las notas blancas sin que se le pida. Toca durante las indicaciones de la profesora y luego cambia de tema y pide a la profesora que cante la canción que tiene su nombre. Según Ilg y Ames (1985), los niños pueden frustrarse con facilidad cuando empiezan una nueva actividad y no la dominan de inmediato. Para evadir esta situación frustrante, el niño utiliza como estrategia un cambio de actividad. Parece ser susceptible a las correcciones.

La profesora hace caso al niño y canta la canción que tiene su nombre. El niño quiere volver a oírla y canta por primera vez toda la canción. Esto muestra que el niño se siente en confianza de cantar, algo que no hizo en las clases anteriores y que cantar es una acción que sí está dentro de sus intereses musicales y que se siente capaz de realizar. Luego el niño vuelve a tocar la canción de los tres gatos y escucha con atención lo que debe hacer. Su espalda está recta. Es posible que, después de que el niño haya ganado confianza realizando una actividad en la que se siente seguro y capaz de realizar lo que se le pide, está dispuesto a intentar nuevamente el dominio de la nueva actividad de los tres gatos. Sin embargo, la profesora vuelve darle una indicación. Durante la segunda indicación él toca las teclas blancas con todo su cuerpo (TOF #53; 124). La profesora le corrige. Da la impresión de que el niño lucha interiormente con su frustración ya que siente un deseo por dominar la actividad, la cual es su meta y las indicaciones son percibidas como una barrera que provoca el comportamiento frustrante. En este caso, es cuestionable si la frustración procede del método o de la relación entre profesor y estudiante como origen primario.

Ahora observa con atención cómo debe tocar, aunque mueve impacientemente su pie (TOF #48). Sonríe cuando lo logra. Luego debe cantar la canción de los tres gatos negros y tocar a la vez. Se concentra y lo logra. Toca toda la pieza bien. Sus hombros están algo tensos hacia arriba. El niño vuelve a cantar y sonríe. Nuevamente aquí hay una continuación de dos comportamientos que se contraponen. Al comienzo el niño actúa con rechazo ignorando las

indicaciones de la profesora y luego cede a intentarlo de nuevo, logándolo. El hecho de que se anime a volver a intentarlo puede relacionarse con la teoría de Amsel (1992). La situación frustrante de no lograr su objetivo desde el principio aumenta el deseo del niño por lograrlo como también la intensidad de su respuesta, en la cual el niño tocó las teclas blancas con todo su cuerpo. Después sonríe y parece sentirse contento por lograr tocar y cantar a la vez, alcanzando su meta y con esto bajando el nivel de frustración.

Durante una transición, el niño está tocando la canción que acabó de aprender. Esta libre elección del niño de tocar la canción que acaba de aprender en su tiempo libre entre una actividad y otra muestra que siente gusto en desarrollar su musicalidad a través de los ejercicios de este método. Se le pide como paso siguiente que encierre grupos de tres notas negras en una imagen de un piano (Manual de los Padres, p. 13, ver Anexo 39). Lo hace con precisión y rapidez. Ahora dice que quiere dibujar tres gatitos y canta la canción de los gatitos que aprendió cambiándole un poco la letra. Dice que quiere dibujar el piano y poner un nombre a los gatos del dibujo. Todas estas propias iniciativas creativas e imaginarias dan a entender que el método está estimulando su mediación verbal, descrita por Vygotsky (Shields & Gredler, 2007) al igual que su capacidad imaginaria y cognitiva a través de actividades que le son de agrado y que tienen relación con la instrucción en el piano. Al pintar el piano dibuja las dos teclas negras que él aprendió que hay. Parece divertirse.

Ahora juegan un juego: el niño escoge un papel debajo del cual dice el nombre de una nota y a partir de esa nota debe nombrar las notas que siguen. Lo hace correctamente. Ahora nuevamente toca la canción de los tres gatitos y se autocorrigió por propia iniciativa cantando y tocando. Luego dice que él quiere tocar su propia canción. Después comenta entusiasmado que en sus clases de música también hay un piano como esos. En esta última parte se puede ver una gran autonomía por parte del niño en querer expresarse a través de la música y seguir aprendiendo sobre la misma de forma autodidacta. Al querer crear una propia

canción, se vuelve tangible que el niño se siente involucrado e identificado con el aprendizaje musical y lo percibe como parte de su vida. Sin embargo, también es posible que estos últimos comentarios del niño partan de un interés del mismo por evitar seguir practicando la canción de los gatos e intente cambiar de tema.

Resumen de la clase 4 con criterios TOF (Anexo 38).

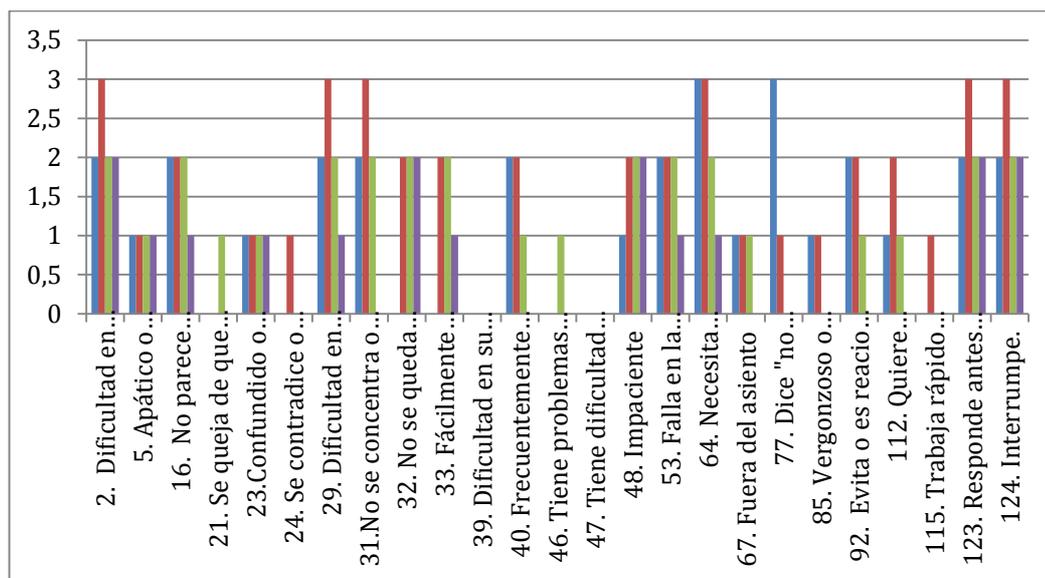


Gráfico 4 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas), 3 (barras verdes) y 4 (barras moradas) siendo:

0	sin ocurrencia
1	ocurrencia muy leve o ambigua
2	aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total
3	ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=2).

- TOF #5: Apático o desmotivado (n=1).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=1).
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=1).
- TOF #32: No se queda tranquilo, inquieto, hiperactivo (n=2).
- TOF #33: Fácilmente distraído por estímulos externos (n=1).
- TOF #48: Impaciente (n=2).
- TOF #53: Falla en la atención (n=2).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=1).
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=2).
- TOF #124: Interrumpe (n=2).

En esta clase se evidencia por momentos un ascenso en el gusto del niño por las actividades. Al mostrar su interés por las mismas, se evidencia en el gráfico que sus momentos de distracción (TOF #33) y sus formas de negarse a realizar una actividad disminuyeron. Igualmente, hay que tomar en cuenta que el niño en esta clase satisface su deseo por tocar en el piano una canción y esto lo logra sin mayor dificultad. Esto también puede deberse a que repite ciertas actividades que ya son conocidas para él, como su canción, aplaudir y cantar. Lo interesante es que el niño pide a la profesora cambios de actividad que

se relacionan en gran parte con el método en sí mismo, como cuando le pide a la profesora que toque la canción con su nombre y da el gran paso de cantarla por primera vez.

En comparación a las clases anteriores, se ve claramente que esta última clase es la que ha presentado la menor cantidad de comportamientos relacionados a la frustración. Los ítems que sí se presentan en esta última no llegan a una intensidad mayor que en anteriores clases, sino que más bien hay una tendencia hacia la disminución de la intensidad en los mismos ítems o una intensidad equivalente a la intensidad mínima en clases anteriores.

Descripción de la clase 5.

El niño parece cansado y está más serio de lo usual al entrar a la clase. La profesora le pregunta al niño si se acuerda de la canción de los gatos (Manual de los Padres, p. 13, ver Anexo 39). Él responde que sí y toca toda la canción que aprendió la otra clase, mostrando así que la recuerda muy bien, aunque se equivoca en cuántas veces tocar una nota (TOF #46). Se acuerda de que se trata sobre tres gatos. La profesora al tocar lo corrige en su motricidad fina (TOF #39). Coloca bien su muñeca y le dice que solo debe tocar con un dedo. El niño mira los gatos y repite la canción correctamente. Sonríe. Ahora falla en la atención durante un momento (TOF #53) y quiere tocar lo mismo con las teclas blancas, por lo que la profesora repite la instrucción (TOF #64). Nuevamente aquí el niño está expresando sus propias iniciativas creativas. Su sonrisa denota que está motivado y se siente libre de experimentar y explorar el piano. Es posible que los ejercicios del método, al ser percibidos por él como algo que está dentro de sus capacidades musicales y además dentro de sus intereses, despierten en él más ganas de jugar musicalmente, lo cual es muy positivo. Además, el hecho de que se haya acordado de toda la canción muestra que se ha podido identificar con ella y que su aprendizaje fue algo significativo para él, por lo que permaneció en su memoria.

Al preguntarle la profesora dónde está en el piano el registro alto, medio y bajo (Guía del Profesor, p. 6, ver Anexo 26), el niño señala correctamente en el piano en dónde se encuentra cada registro. Al preguntarle la profesora si se acuerda de otra canción, el niño le pide que cante nuevamente la canción que tiene su nombre y le dice a la profesora que él va a cantarla y que quiere cantarla él solo. Esto muestra las ganas del niño de superarse. Igualmente se acuerda de la canción Abre Cierra aplaudiendo. El niño sigue manteniendo, por lo tanto, un alto nivel de motivación y de involucramiento en las actividades. Se siente libre de mostrar su interés y propia iniciativa en el aprendizaje musical. Es posible que ha perdido también se siente más seguro de decir lo que piensa y esto permite que exprese más sus emociones.

La profesora toca y canta una nueva canción llamada El Viejo McDonald (Manual para los Padres, p. 15, ver Anexo 41). Él escucha con atención la canción y ahora quiere tocar cuando se le pide que la cante (TOF #29; 40; 2), observó con mucha atención cómo la profesora lo hizo. De esta manera interrumpe a la profesora y responde antes de que ella acabe las instrucciones (TOF #123; 124). Es posible que el niño, dada la motivación y el logro y felicitaciones por parte de la profesora hasta este punto de la clase lo haya inducido a sentirse capaz de ir un paso más allá delo que se le pide y tocar una nueva canción completamente. La profesora lo guía para que él toque esta canción en el piano ante su insistencia. Al tercer intento hace correctamente la primera parte de la canción, aunque se equivoca en cuántas veces debe aplastar una tecla (TOF #23; 47). Se desanima y dice que no le gustan los animales y que no le gusta la canción, toca con el codo todo el piano (TOF #5). La pérdida de interés es un signo de frustración según Child y Waterhouse (1953) y Huang (2007). Además, el hecho de que haya sucedido de manera tan repentina demuestra que el niño está impaciente en ver resultados a corto plazo (TOF #48). Es posible que el niño se dio cuenta de que se puso una meta que, en comparación a las otras metas y los ejercicios

sugeridos por el método, tenía un nivel de dificultad más elevado y, al no lograr en un corto período de tiempo el objetivo, deduce que no lo puede hacer y pierde el interés. Sin embargo, según Amsel (1992), el hecho de que ocasionalmente exista una frustración por no alcanzar una meta también puede servir de empuje para que el niño aumente su gana de superarse y de alcanzar una meta. Es también posible que esta desmotivación se deba a algo previo sucedido antes de las clases de piano, ya que al entrar el niño se presentaba muy serio y cansado. Este comportamiento no fue usual durante las otras clases y aparece por primera vez en esta clase.

La profesora pasa a otra actividad. El niño debe encerrar en círculo en la imagen del piano primero las notas altas, luego las del medio y luego las bajas (Manual de los Padres, p. 7, ver Anexo 30). Necesita una pista para localizar las del medio ya que se confunde y contradice en un momento (TOF #23; 24). Después del comentario de la profesora lo logra. Luego interrumpe (TOF #124: 53) y comenta que no quiere dibujar lo que le dicen, sino lo que él quiere (TOF #92; 112). Nuevamente parece arrastrar consigo la frustración ocasionada por el fracaso del ejercicio anterior. Según Child y Waterhouse (1953), la frustración de un ejercicio puede afectar y presentarse en las actividades siguientes.

Ahora pasan a la actividad de poner en orden los papeles con los nombres de las notas. Se sabe todos los nombres y puede identificar qué papel con las letras escritas corresponde a qué nombre, lo hace casi sin intervenciones por parte de la profesora. El niño bosteza (TOF #117) y pregunta a la profesora cuándo se puede ir. En estos momentos el niño está expresando su desmotivación (TOF #5) y cansancio abiertamente. La profesora enseña al niño a aplaudir una nota larga o corta según si una línea vertical que él ve es corta o larga (Guía del Profesor, p. 9, ver Anexo 42). Según Bruner (1960), Campbell & Scott-Kassner (1995), Huang (2007) y otros autores el símbolo debe ser introducido luego de la experiencia, por lo que ahora, al haber el niño acumulado cierta cantidad de experiencia auditiva, el niño puede aprender sobre símbolos. Este tipo de actividades, además, ayudan a que el niño

aprenda el ritmo usando más de un sentido (Zimmerman, 1971 citado en Huang, 2007). Lo hace correctamente al segundo intento.

Ahora lo toca en el piano por propia iniciativa una tecla durante un tiempo más largo que la otra. Al finalizar la clase la profesora preguntó al niño qué le gustó de la clase y él comentó que le gustó buscar las notas altas medias y bajas en el piano y la canción de los gatitos. Comenta que le gusta primero pintar y luego tocar el piano. Al preguntarle lo qué no le gustó dice que no le gustó la canción de Abre y Cierra. De inmediato se contradice (TOF #24) diciendo que sí le gustó pero que era muy difícil (TOF #21). Si se compara esta respuesta del niño B con la del niño A, se puede ver cómo el niño B sí nombra actividades que le han gustado relacionadas a tocar el piano en comparación al niño A. Mientras el niño A dice que en general no le gustó tocar el piano, el niño B habla de actividades específicas y cómo él se ha sentido. Sin embargo, hay que considerar que niños de estas edades aún están desarrollando su capacidad de comunicación y análisis, por lo que las respuestas distintas pueden deberse a un nivel de madurez diferente con respecto a estas capacidades.

Resumen de la clase 5 con criterios TOF (Anexo 43).

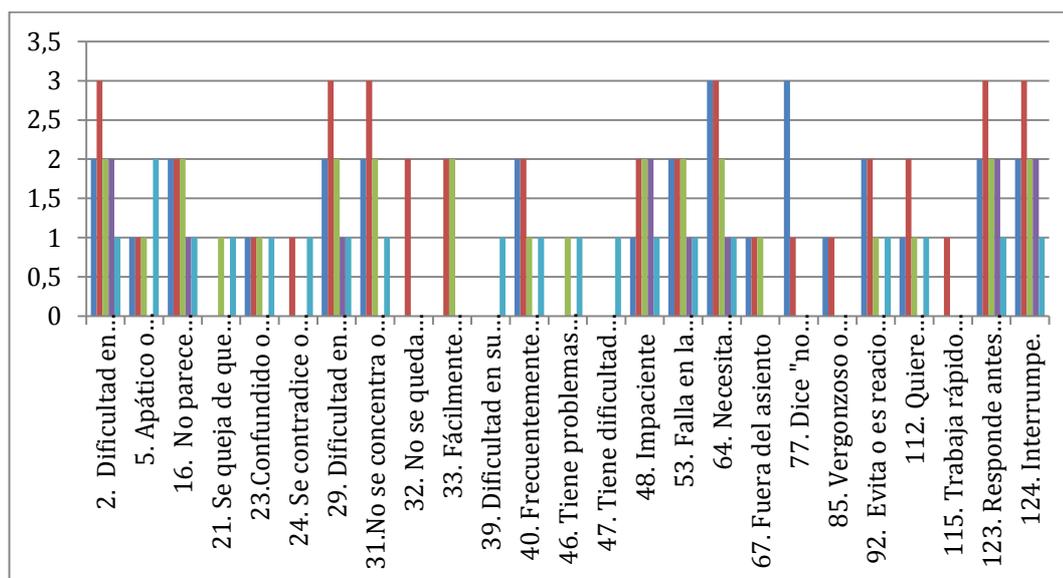


Gráfico 5 sobre la escala de los comportamientos relacionados a la frustración de la clase 1 (barras azules), 2 (barras rojas), 3 (barras verdes), 4 (barras moradas) y 5 (barras celestes) siendo:

0	<i>sin ocurrencia</i>
1	<i>ocurrencia muy leve o ambigua</i>
2	<i>aparición definitiva de leve a moderada intensidad / frecuencia y menos de 3 minutos de duración total</i>
3	<i>ocurrencia definida con intensidad grave, de alta frecuencia o 3 o más minutos de duración total</i>

A continuación se nombrarán los comportamientos que aparecieron con una breve explicación de la posible causa de los mismos:

- TOF #2: Dificultad en esperar su turno en actividades o tareas (n=1).
- TOF #5: Apático o desmotivado (n=2).
- TOF #16: No parece escuchar a lo que se está diciendo (n=1).
- TOF #21: Se queja de que el ejercicio está muy difícil (n=1).
- TOF #24: Se contradice o invierte el sentido de sus afirmaciones (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones.
- TOF #23: Confundido o parece estar en una niebla (n=1).
- TOF #29: Dificultad en seguir instrucciones (n=1).
- TOF #31: No se concentra o presta mucha atención en tareas, preguntas o tópicos.
- TOF #40: Frecuentemente fuera de la tarea (n=1).

- TOF #46: Tiene problemas recordando detalles (n=1).
- TOF #47: Tiene dificultad organizando actividades o tareas (n=1).
- TOF #48: Impaciente (n=1).
- TOF #53: Falla en la atención (n=1).
- TOF #64: Necesita repetición de las instrucciones o preguntas (n=1).
- TOF #92: Evita o es reacio a hacer tareas que requieren de esfuerzo mental significativo (n=1).
- TOF #112: Quiere renunciar o renuncia a hacer tareas (n=1).
- TOF #123: Responde antes de que las instrucciones estén completas (n=1).
- TOF #124: Interrumpe (n=1).

Al ver el gráfico lo primero que llama la atención es el ítem 5, el cual trata sobre el comportamiento desmotivado del niño que tiene una intensidad alta (n=3). Se puede interpretar que esto se debe a que el niño se frustra al intentar tocar una nueva canción en el piano. La repetición de ciertos ejercicios como el de poner en orden los nombres de las notas musicales o pintar algún dibujo del método igualmente provoca en él comentarios desmotivantes. Constantemente muestra su iniciativa por crear algo propio y por tocar él mismo el piano, lo cual se relaciona con su necesidad de desarrollar autonomía (Haiman, 1994). Sin embargo, al intentarlo desiste después de pocos intentos.

Al repetir la canción de los tres gatos, muestra tener una gran capacidad memorística a pesar de que falla al repetir una tecla varias veces. Tomando en cuenta que han pasado días

de la vez anterior que escuchó la canción, el hecho de que se acuerde de la misma denota su alto interés e identificación con la misma. El niño en esta última clase se reta a sí mismo a un mayor nivel de dificultad: pide cantar la canción que tiene su nombre sólo sin ayuda y además desea tocar la canción de los gatos negros en las teclas negras. Luego quiere aprender a tocar una canción en el piano cuando la profesora le ha pedido que cante. Esto muestra que existe un impulso natural en el niño de desarrollar su musicalidad con este método e ir más allá de lo que le pide porque ha ganado confianza en sentirse capaz de hacerlo al estar muchas de las actividades dentro de su zona de desarrollo próximo, por lo que no necesita sobre esforzarse para lograr lo que se le pide.

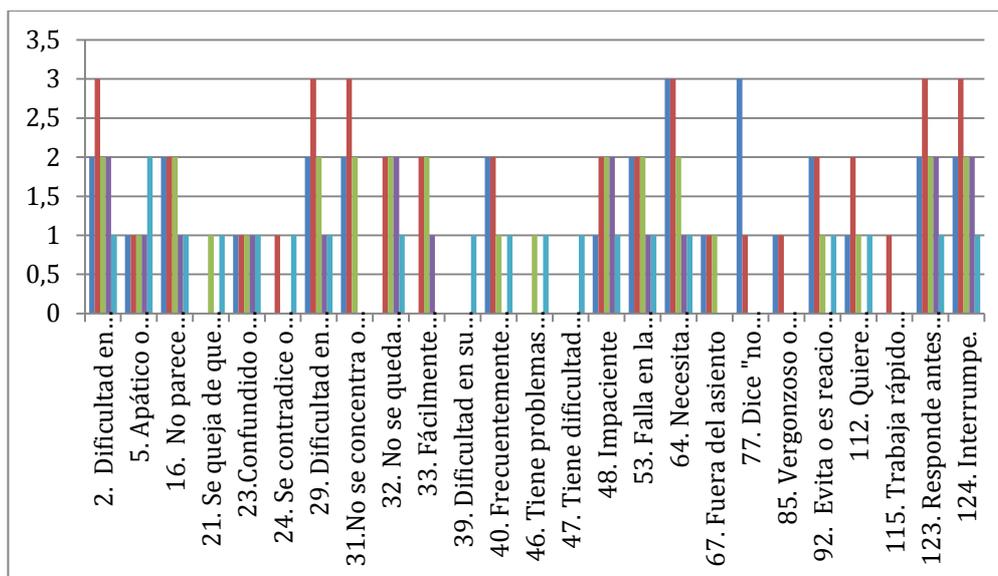
En este gráfico se puede ver el resumen de todas las cinco clases y cómo cada comportamiento de frustración llega a un pico en el centro y tiene un sesgo más acentuado hacia la derecha, por lo que baja el nivel de ansiedad. El niño parece estar cada vez más involucrado en las actividades que se le pide que realice y muestra más interés en ellas al dominarlas. Esto lo motiva a ponerse él mismo nuevos retos. Sin embargo, el que él mismo se ponga retos causa un efecto contrario a la vez, porque, como se puede ver en el ítem 5 que se relaciona con la desmotivación, en esta última clase la intensidad de su desmotivación alcanza su punto más alto. Éste es el único ítem que presenta esta anomalía de alcanzar su punto más alto en la quinta clase, por lo que podría tratarse de un caso excepcional. Sin embargo, a pesar de esta desmotivación del niño en la última clase, afirma al final que sí le gusta el piano aunque haya canciones que le parezcan más difíciles que otras. Este hecho permite reafirmar que el niño sí sigue teniendo interés por aprender a tocar el piano.

Además, el que se presenten ocasionalmente momentos donde el niño percibe frustración por no poder lograr una meta también puede aumentar su deseo por conseguir esa meta si es que es de su interés, tal y como lo describe Amsel (1992).

El interés del niño por seguir tocando el piano muestra que la frustración según Huang (2007) no se dio lugar, ya que este tipo de frustración lleva a un punto en donde el estudiante no es capaz de lograr lo que se le pide constantemente y por lo tanto pierde completamente el interés en seguir aprendiendo. En algunas veces el niño se queja de que la actividad es muy difícil. Esto da a entender que para el niño la forma de enseñarle piano se convierte en una barrera para desarrollar su musicalidad, la cual está presente en momentos de frustración según Janis (1971) y Dollard y colegas (1998).

Según Wagner (1959) y Amsel (1992) el deseo por alcanzar una meta puede incrementarse durante cierto tiempo cuando alcanzar una meta no es sencillo. Esto también va acorde a Vygotsky (1978), ya que, si la meta está dentro de la zona de desarrollo próximo, es una meta apropiada que le representará algo de esfuerzo pero que finalmente puede lograr con un poco de ayuda. Podemos ver que en el caso del niño A, a pesar de recibir varias veces ayuda para lograr algo, falla la mayoría de veces y con cada vez más frecuencia mientras vanen aumento las clases. Al final de la clase le niño admite abiertamente que no le gustó tocar el piano mientras que el niño B del método de cuerpo entero logra después de pocos intentos la mayoría de las veces llegar a la meta. Por lo tanto, se puede deducir que según estos teóricos la clase del niño A ha causado una desmotivación casi total mientras que en el otro niño se ha mantenido el interés.

Compración global entre métodos.



• *Gráfico 11: método de cuerpo entero.*

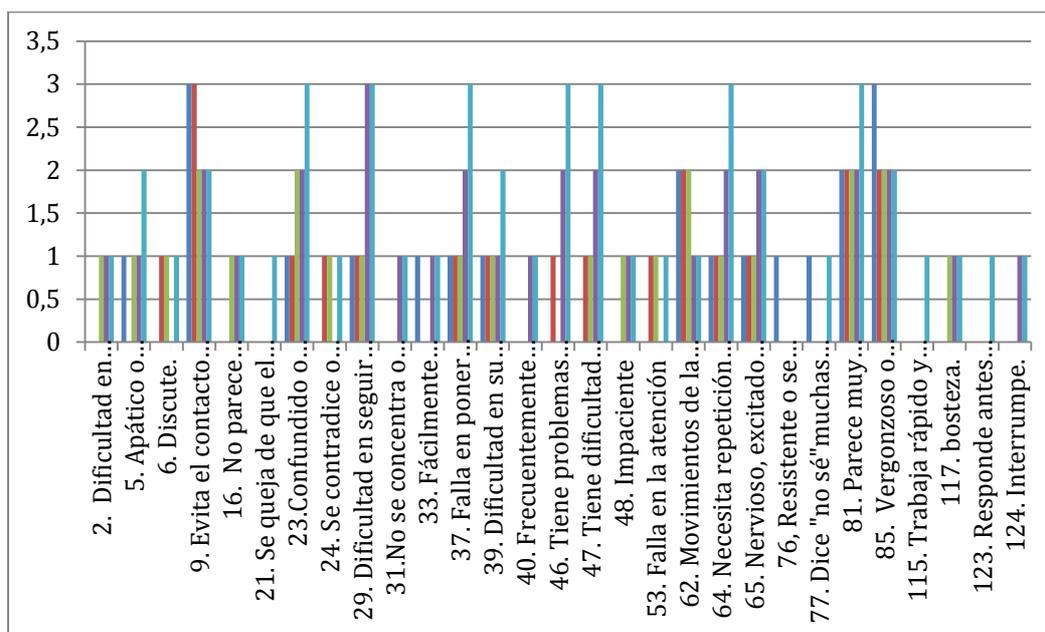


Gráfico 12: método tradicional.

Al analizar comparativamente los dos gráficos, se puede ver cómo el gráfico del método de cuerpo entero alcanza su pico aproximadamente en la segunda clase y luego tiende a descender, lo cual demuestra que, en comparación a la clase del método tradicional, tiene

una menor tendencia a desarrollar frustración a largo plazo. En éste, se puede ver cómo los comportamientos relacionados a la frustración van en aumento al transcurrir el tiempo y se eleva su intensidad, alcanzando picos en las últimas clases en su mayoría, aunque existen excepciones en las cuales algunos comportamientos bajan de intensidad.

A pesar de que en ambos gráficos existen excepciones a lo dicho previamente, predomina en la mayoría de ítems relacionados a la frustración una tendencia ascendente en el caso del método tradicional y descendente en el método de cuerpo entero. Esto podría deberse sobre todo a que en el método tradicional hubo una acumulación de conceptos difusos a partir de los cuales se intentó desarrollar nuevas destrezas en el niño con conocimientos que no estaban consolidados en un corto período de tiempo. Estos conocimientos no estuvieron integrados en el niño dado a la etapa de madurez que atraviesa, en la cual es riesgoso jugar con el límite de sus capacidades, pues puede llegar a frustrar su intento de aprender el piano a largo plazo. El método de cuerpo entero, aunque puede llegar a provocar otro tipo de frustración por las constantes transiciones y la facilidad de ciertos ejercicios, parecen haberle dado al niño mayor seguridad en su capacidad musical y fue notorio que se divirtió y percibió el aprendizaje como un juego, lo cual ayudó a que desarrolle un gusto mayor por tocar el piano.

Ambos métodos se contraponen en su filosofía, pues el método de cuerpo entero tiende a aplazar ciertas experiencias musicales más elaboradas para consolidar algunas bases musicales para los niños de preescolar tales como el uso de la propia voz y del cuerpo como instrumento para percibir el ritmo y los tonos mientras que el método tradicional tiende a enfocarse más en el lado técnico y teórico musical en detalle en vez de priorizar las actividades lúdicas como el canto y el disfrute musical. En otras palabras, el primer método de cuerpo entero parece dar importancia a que el niño experimente el gusto por hacer música al ser algo que está a su alcance, mientras que el gusto de la música en el método tradicional

es algo que se desarrolla como consecuencia de un gran esfuerzo y trabajo luego de comprender detalles teóricos y técnicos al tocar en el piano. Una vez interiorizados estos detalles, el niño quizás pueda ver más allá de los mismos en las canciones que aprende en el piano y disfrutar de lo que escucha, lo cual no llegó a suceder en este estudio de caso. A pesar de que el método de cuerpo entero corre el riesgo de facilitar el aprendizaje musical a tal punto que el niño siente la necesidad de ir más allá en las actividades, se pudo observar a lo largo de las clases que el niño sonreía y se sentía motivado al hacer las actividades, mientras que el niño del método tradicional apenas sonreía y establecía contacto visual con la profesora. Además, también hay que subrayar el hecho de que el niño se haya interesado por ir más allá en las actividades sugeridas por el método en vez de evitarlas completamente. Es decir, el niño se interesa por adquirir sus destrezas musicales a través de actividades del método, las cuales, al parecer, llamaron su atención. Esto puede servir como demostración de que la motivación del niño es intrínseca y no lo hace para complacer a la profesora. En el niño B del método tradicional permanece la duda constante de si realiza las actividades únicamente para complacer a la profesora. Aunque la ocurrencia de los comportamientos frustrantes es en su mayoría relativamente baja, la aparición de cada vez más comportamientos frustrantes, sobre todo en momentos donde la profesora está corrigiendo al niño, denota que estas constantes correcciones y repetidos fracasos al intentar cumplir con lo que se le pide causaron como posible consecuencia la desmotivación y frustración de su desarrollo musical a tal punto de declarar en la última clase que no le gustó tocar el piano.

CONCLUSIONES

Importancia del estudio

Este estudio contribuyó a avanzar en las investigaciones de un campo nuevo que aún no ha sido explorado a profundidad y que ha despertado el interés de especialistas en los últimos años: el campo de la pedagogía musical de piano para niños de preescolar. Así como los campos científicos se vuelven cada vez más específicos, también la investigación en la pedagogía musical busca indagar en nuevas fronteras. Este estudio sirve tanto a pedagogos musicales como a personas interesadas en la psicología y el funcionamiento del cerebro y la frustración en relación al aprendizaje en niños de 4 a 5 años. Se ha recalcado la importancia del aprendizaje durante estos años. Este estudio busca motivar a que se realicen más investigaciones en torno a estos temas tanto como a que existan personas que apliquen en la práctica lo investigado en torno a lo que es o no aconsejable al instruir a niños de preescolar musicalmente a través del aprendizaje de un instrumento, como lo es el piano. De esta manera se puede impulsar una educación musical preescolar más amigable que permita en un futuro un mejor desarrollo artístico de estos niños.

Resumen de sesgos del autor

Uno de los grandes sesgos de la autora fue que actuó en esta tesis igualmente como recolectora de datos, lo cual puede perjudicar la interpretación subjetiva de la información. Esto fue riesgoso ya que, dado que la autora conocía el punto de vista de Huang (2007) acerca de los métodos de piano antes de ver cómo se aplican, lo que puede inducir hacia la interpretación errónea de los datos.

Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta de cómo y hasta qué punto el método de piano para preescolar que tiene una mayor similitud con los estándares del *Aspecto Fil-Lo-Musical* provocará en el niño un nivel de frustración más bajo que el método con una menor similitud se responde de la siguiente manera: Las actividades que han causado un mayor nivel de frustración de los métodos provienen del método tradicional, el cual está menos alineado con la guía de Huang (2007). Estas actividades no van necesariamente acorde a los intereses de l niño, su nivel de cognición y sus necesidades motrices. Las actividades carecern de un carácter lúdico y flexible apropiado para desarrollar la creatividad del niño y el gusto por la música. Se le pide algunas veces que realice varias acciones simultáneamente, cuando durante esta etapa de desarrollo, según Piaget, Gattegno y Hodgson (1962), esto a los niños aún les representa un gran reto, aunque puede haber excepciones. Por último, los ejercicios requieren de tal exactitud que limitan el movimiento motriz del niño y apenas realiza ejercicios de motricidad gruesa, la cual es muy importante para su desarrollo de la motricidad fina y el nivel de actividad que los niños tienen durante los 4 y 5 años. En general el método tradicional provocó un aumento de los comportamientos frustrantes y una elevación de las ocurrencias de la mayoría de comporamientos relacionados a la frustración a lo largo de las clases. En el método de cuerpo entero sucedió lo contrario, ya que descendieron tanto la cantidad de comportamientos frustrantes observables tanto como la intensidad con los cuales éstos se presentaban. Por lo tanto, la hipótesis de que el método más alineado con los estándares de Huang (2008) iba atener un menor nivel de frustración va acorde a los resultados.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio fueron el corto período de tiempo en el cual se llevó a cabo la recolección de datos, el escaso número de participantes y el desconocimiento previo de un pronóstico del nivel de frustración de los mismos en su cotidianidad. Igualmente hay

que considerar la influencia no medida de otros factores tales como la capacidad de la profesora de piano de aplicar los métodos y la frustración de la profesora al estar en contacto personal con los niños. Se recomienda para futuros estudios medir el nivel de frustración de los niños en su cotidianidad, la capacidad de la profesora al aplicar el método de forma precisa y su nivel de frustración al tratar con sus estudiantes. El tiempo de recolección de datos debería alargarse.

Otra complejidad que se presentó en el estudio fue el tener que seleccionar los ítems correctos que describen el comportamiento frustrante del niño durante las clases, ya que algunos de ellos son muy parecidos entre sí y además son una gran cantidad de ítems que pueden ser usados para medir otros factores que no necesariamente se relacionan con la frustración. A pesar de que varias investigaciones indican que los seres humanos reaccionan a la frustración de muy diversas maneras, por lo que es difícil descartar cierto tipo de reacciones, se recomienda para futuros estudios que se seleccione un rango de comportamientos más limitado y se describa y analice éstos de manera más detallada. Mientras haya una más alta probabilidad de que los comportamientos elegidos sean una consecuencia directa de la frustración, será mejor, ya que el estudio ganará en validez y veracidad.

Otra limitación el haber elegido a dos niños de manera aleatoria para medir sus niveles de frustración, sin tomar en cuenta si estos niños tienen o no un nivel de frustración parecido. Para eliminar este sesgo, se trató de compensarlo comparando al niño consigo mismo en el progreso de las clases analizando cómo se eleva o disminuye el nivel de ocurrencia con el que aparecen estos comportamientos. Sin embargo, el elegir dos niños con un nivel de frustración parecido podría haber facilitado el análisis. Dado a que la cantidad de clases fue escasa para cada niño, fue delicado interpretar qué tipo de reacciones pertenecía o no finalmente a algún nivel de frustración a causa del método o si se debía más bien de una

reacción típica del niño en su cotidianidad. Si este estudio se replicara en un lapso de tiempo mayor, se podrían obtener respuestas más claras al respecto.

También hubo algo de dificultad en la parte del análisis, ya que hubo una tendencia por interpretar los comportamientos frustrantes del niño partiendo como posible causa principal el método de piano, cuando también se sospecha que hay una alta influencia de la relación que se construye entre dos personalidades (profesor y estudiante) con características únicas. Una de las características es, por ejemplo, el talento musical del niño.

Recomendaciones para futuros estudios

Se recomienda para las siguientes investigaciones realizar un estudio en un período de tiempo más amplio con más participantes y haciendo una prueba piloto de los mismos para conocer su nivel de frustración, usando tests específicos para medir el nivel de frustración de niños entre 4 y 5 años. También se sugiere que no sólo se evalúe el nivel de frustración a través de comportamientos disruptivos, sino también incluyendo comportamientos positivos como la motivación y perseverancia.

Asimismo se recomienda analizar cómo influye el hecho de que los niños tengan clases en grupo versus clases individuales de piano. Otro factor que requiere de más análisis es cómo influye la actitud y el comportamiento individual del profesor y su nivel de frustración en el del niño. La profesora de piano de este estudio comunicó en conversaciones informales con la autora de esta tesis que el método tradicional fue para ella más fácil de aplicar que el método de cuerpo entero, dado que es muy detallado con respecto al orden de los ejercicios y lo que se espera exactamente que el niño haga hasta cómo comunicarlo al niño. El otro método, en cambio, es mucho más abierto y no da un orden preciso. Más bien, sugiere varias ideas y depende en mayor grado de la profesora cuánto ella se dedique a explorar estas ideas y construir un orden. Es por esto que fue notorio, en el caso de las clases

de cuerpo entero, que los momentos de transición fueron más frecuentes y demoraron más tiempo que en la aplicación del otro método. Esto pudo afectar la recolección y el análisis de datos. Sin embargo, es interesante ver cómo a pesar de esto las actividades de este método al ser realizadas por el niño dieron relativamente buenos resultados en comparación al otro método.

Otra recomendación para futuros estudios es que evalúen si hay una diferencia en la reacción de los niños y la tolerancia hacia la frustración durante las clases de piano según la diferencia de edad, es decir, se compara la reacción de niños de 4 y de 5 años. Aunque están en una misma etapa de desarrollo según Feldman (2008), Piaget, Gattegno y Hodgson (1962), Huang (2007) y Thomas-Lee (2003), el campo de estudio sobre la frustración en niños de preescolar aún no ha sido explotado y merece un llamado de atención. También se debería considerar hacer una prueba piloto para medir el talento musical de los niños, ya que esto también puede influir en el nivel de frustración que experimenten.

Resumen general

Este estudio buscaba responder a la pregunta de investigación de cómo y hasta qué punto el método de piano para preescolar que tiene una mayor similitud con los estándares del *Aspecto Fil-Lo-Musical* provocará en el niño un nivel de frustración más bajo que el método con una menor similitud. Se logró responder esta pregunta a través de un estudio de caso de dos niños comparando las reacciones de ellos en clases de piano individuales. Cada niño fue instruido con otro método de piano. Se utilizó un método de cuerpo entero, el cual tenía una mayor similitud con los estándares del *Aspecto Fil-Lo-Musical* de Huang (2007), y un método tradicional que tenía una menor similitud con el mismo. Se encontró que el niño que tuvo clases con el método de cuerpo entero presentó una menor ocurrencia de comportamientos frustrantes en comparación el niño que fue instruido con el método tradicional. Los resultados de este estudio sugieren que más investigaciones son necesarias

en cuanto a hasta qué punto influye la interrelación entre profesor y estudiante en la frustración al igual que la personalidad y manera de reaccionar comunmente en momentos frustrantes de cada individuo, la influencia del tiempo, la capacidad del profesor de piano de implementar el método y los conocimientos previos y destrezas musicales previas del niño.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. (2012). *The ASEBA approach*. Obtenido el 09/01/2013 del link: <http://www.aseba.org/>
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory: an analysis of dispositional learning and memory*. New York: Cambridge University Press.
- Andress, B. (1986). Toward an integrated developmental theory for early childhood music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86,10-17.
- Andress, B. L., Heimann, H. M, Rinehart, C. A., & Talbert, E. G. (1973). *Music in early childhood*. Reston, VA: MENC.
- Barker, R., Dembo, T. & Lewin, K. (1941). Frustration and regression: an experiment with young children. University of Iowa Studies: *Child Welfare*, 18(1).
- Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5ta ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2006). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Cohen, S., & Comiskey, T. J. (1977). *Child development: Contemporary perspectives*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Collins, A. (1985 ene). Of course four-year-olds can read music. *Clavier*, 24(1), 20-22.
- Cooper, S. (2011). General music and early childhood: embracing a variety of opportunities. *General Music Today*, 24(2), 1-2. doi:10.1177/10371310385804.
- Chen-Hafteck, L. (1997 mar). Music and language development in early childhood: integrating past research in the two domains. *Early Child Development and Care*, 130, 85-97.
- Child, I. L. & Waterhouse, I. K., & (1953). Frustration and the quality of performance. *Journal of Personality*, 21(3), 298. doi:10.1111/1467-6494.ep8930299.
- Daniels, H. (1994). *Charting the agenda: educational activity after Vygotsky*. (pp.155-160). En Autor, Título del libro. Ciudad, Kentucky: Editorial Routledge.

- Dollard, J., Miller, N.E., Doob, L.W., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1998). *Frustration and aggression*. Ciudad, Kentucky: Routledge. Obtenido el 15 de septiembre del 2012 de <http://site.ebrary.com.ezbiblio.usfq.edu.ec/lib/bibUSFQ/docDetail.action?docID=2003450&p00=frustration+definition>
- Du Saussois, N., Dutilleul, M. & Gilabert, H. (1992). *Los niños de 4 a 6 años*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Ducker, J. (s.f.). *Children's feelings: how children express frustration*. Obtenido el 21/10/2012 del link: <http://www.scholastic.com/teachers/article/children39s-feelings-how-children-express-frustration>
- Egan, D.F. (1990). *Developmental examination of infants and preschool children*. Londres, Inglaterra: Mac Keith Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Méjico, D.F.: Pearson Educación.
- Gagné, R. M. (1977). *Conditions of learning*. (3rd ed.). Ciudad, NY: Holt, Rinehart, Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, NY: Basic Books.
- Gault, B. (2005). Music learning through all the channels: combining aural, visual, and kinesthetic strategies to develop musical understanding. *General Music Today*, 19(1), 7-9.
- Goodkin, G. (2004). *Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Gran Bretaña, Inglaterra: British Library Catalog-In-Publication Data.
- Grunow, R. F. (1999). Making connections between early childhood music and beginning instrumental music. *Early Childhood Connections*, 5(4), 13-24.
- Haiman, P. E. (1994). *How children handle frustration*. Obtenido el 21/10/2012 del link: <http://www.peterhaiman.com/pdfs/articles/how-children-handle-frustration.pdf>.
- Hearron, P.F. & Hildebrand, V. (2009). *Guiding young children* (pp. 300-305). En Autor, Libro. Ciudad, New Jersey: Prentice Hall.
- Hendricks, B. J. (2003, abr/may). Possibilities for piano instruction. *American Music Teacher*, Série(Número), 22-25.
- Huang, F.T. (2007). *Preschool piano methods and developmentally appropriate practice*. Ciudad, MI: Universidad de Missouri-Columbia. Obtenido el 15 de septiembre del 2012 de <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4721/research.pdf?sequence=3>
- Ilg, F.L. & Ames, L.B. (1985). *El niño de cinco a diez años* (pp.463-494). Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Janis, I.L. (1971). *Stress and frustration*. New York, NY: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Kaesler, N. (2002). Portraits of the ideal beginning piano student. *Early Childhood Connections*, 8(1), 15, 24-26.
- Katz, L. G. (1988). *Early childhood education: What research tells us*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kodaly, Z. (1969). Music in the kindergarten. En Z. Kodaly, *The selected writings of Zoltan Kodaly*, (pp. 142-153). Londres, Inglaterra: Boosey and Hawkes.
- Lindon, J. (2011). *Supporting children's social development* (pp.4-6). London, Inglaterra: NCB.
- Lorenz, K. (1952). *King Solomon's ring: New light on animal ways*. Ciudad, New York: Crowell.
- Marysia, J. (2004). *Philosophy of second language acquisition* (pp. 130-131). Ciudad, CT: Yale University Press.
- McConaughy, S. H. (2005). Direct observational assessment during test sessions and child clinical interviews. *School Psychology Review*, 34(4), 490-506. Obtenido el 08/01/2013 del link: <http://search.proquest.com/docview/219656163?accountid=36783>.
- McDonald, D. & Simons, G. (1989). *Musical growth and development: Birth through six*. Ciudad, NY: Schirmer Books.
- MENC, (1991). *Position statement on early childhood education*. Obtenido el 10/12/2001 del link: [wysiwyg://125/http://www.menc.org/information/prek12/echild.html](http://www.menc.org/information/prek12/echild.html)
- Miller, S. A. (2006). Feeling unfulfilled. *Scholastic Parent & Child*, 14(4), 56.
- Mills, J.A. (1999). *A history of behavioral psychology*. New York, NY: New York University Press.
- Moore, D.F. & Meadow-Orleans, K. (1990). *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Noy, P. (1968). The development of musical ability. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 23, 332-347.
- Parker, H. (2007). *Stress management*. Delhi, India: Global Media. Obtenido el 15 de septiembre del 2012 de <http://site.ebrary.com.ezbiblio.usfq.edu.ec/lib/bibUSFQ/docDetail.action?docID=10300336&p00=stress+definition>
- Parker, H. (2007). *Stress management*. Delhi, India: Global Media. Obtenido el 15 de septiembre del 2012 de <http://site.ebrary.com.ezbiblio.usfq.edu.ec/lib/bibUSFQ/docDetail.action?docID=10300336&p00=stress+definition>

- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-137
- Pelitteri, J. (2008). *Emotional processes in music therapy*. Ciudad, NH: Editorial Barcelona.
- Piaget, J., Gattegno, C., Hodgson & F.M. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: W.W. Norton.
- Read, C. (2003). Scaffolding children's talk and learning. *Cambridge ESOL Young Learner Symposium*. Obtenido el 12/10/2012 del link:
<http://www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf>
- Rennick, E. (2000 ago /sep). Hold onto the beginner. *American Music Teacher*.
- S, P., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Sale, C. (2008). How do you handle reversals in reading? *Keyboard Companion*, 19(2), 18.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. Ciudad, CA: Academic Press.
- Scott-Kassner, C. (1999). Developing teachers for early childhood programs. *Music Educators Journal*, 86(1), 19.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. Méjico, D.F., Méjico: Blackwell Publishers.
- Shehan, P.K. (1986, feb). Major approaches to music education: an account of method. *Music Educators Journal*, 72(6), 26-31.
- Shields, C.C. & Gredler, M.E. (2007). *Vygotsky's legacy: a foundation for research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Steen, A. (1971 jun). Improvisation and the young child. *Music for children*. Ciudad, Canadá: American Edition.
- Taetle, L. & Cutietta, R. (2002). Learning theories as roots of current musical practice and research. In R. Colwell, & C. Richardson. (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 210-242). New York, NY: Oxford University Press.
- Thomas-Lee, P.M. (2003). *Piano pedagogy for four-and five-year-olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children*. Georgia, Estados Unidos: University of Georgia. Obtenido el 15 de septiembre del 2012 de
http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/7126/thomaslee_paula_m_2003_12_dma.pdf?sequence=1
- Thomsen, K. M. (2011). Hearing is believing: Dalcroze Solfège and musical understanding. *Music Educators Journal*, 98(2), 69-76. doi:10.1177/0027432111425614

- Turpin, D. (1986 febrero). Kodály, Dalcroze, Orff and Suzuki: Application in the secondary schools. *Music Educators Journal*, 72(6), 56-59.
- Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. (2000). *The well-tempered keyboard teacher* (2^{da} ed.). Ciudad, New York: Schirmer Books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, M. Jon-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Compilation of works from 1930-1934).
- Wagner, A. R. (1959). The role of reinforcement and non-reinforcement in an apparent frustration effect. *Journal of Experimental Psychology*, 57, 130-136.
- Wallin, N. L. & Merkel, B. (2001). *The origins of music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Welsbacher, B. (1992). Meeting needs: music education experiences of prekindergarten children at risk. In B. L. Andress and L. M. Walker, (Eds.), *Readings in early childhood music education* (pp. 92-99). Reston, VA: MENC.
- Willburn, R.E. (2000). *Understanding the preschooler*. New York: Peter Lang.
- Yelland, N.L. & O'Rourke, L. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- Zimmerman, M. P. (1971). *Music characteristics of children*. Reston, VA: MENC.

How to Sit at the Piano

SIT TALL!

- Lean slightly forward.
- Arms hang loosely from shoulders.
- Elbows a little higher than keys.
- Bench facing piano squarely.
- Knees slightly under keyboard.
- Feet flat on floor if possible. Right foot may be slightly forward.
- You may place a book or stool under your feet if they do not reach the floor!

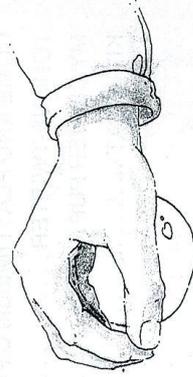
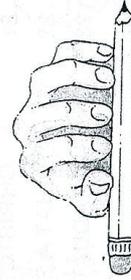
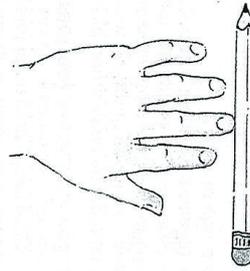
SIT HIGH ENOUGH!

If you do not have a piano stool that moves up and down, you may need to use a book or a cushion to have the correct position!



Always Curve Your Fingers!

Straight fingers have different lengths! Curved fingers can have the same lengths! Pretend you have a bubble in your hand. Hold the bubble gently, so it doesn't break!



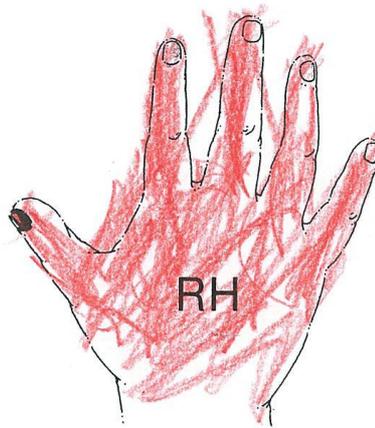
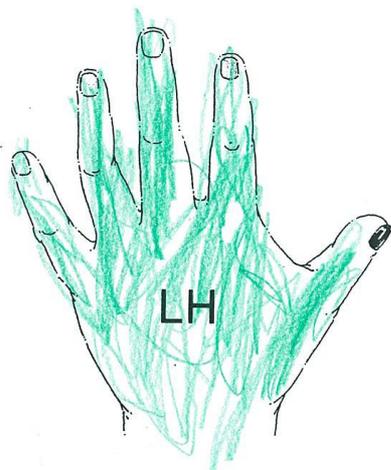
You are now ready to begin Prep THEORY BOOK, Level A.

ANEXO 2: LIBRO DE TEORÍA, P. 2

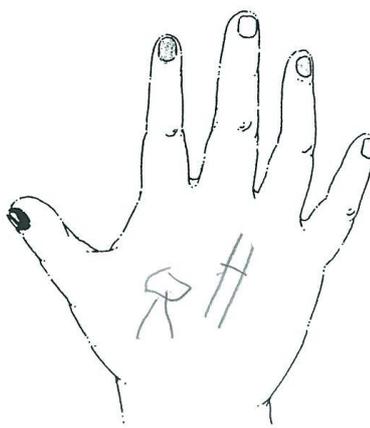
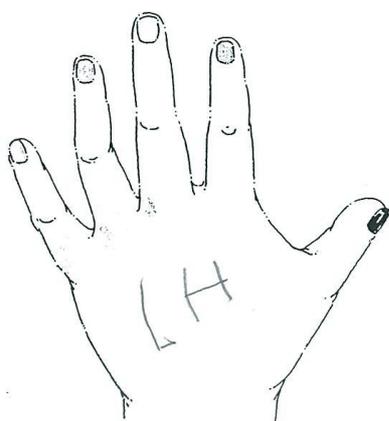
2

Use with ALFRED'S BASIC PIANO LIBRARY,
PREP COURSE Lesson Book A, page 4.

Left Hand and Right Hand



1. Draw LH on the back of each LEFT HAND and RH on the back of each RIGHT HAND below and on the next page.
2. Place your LEFT HAND over each LH and say "LEFT."
3. Place your RIGHT HAND over each RH and say "RIGHT."



USPC - QUATROCK
12-9-12 \$ 5.95
17-11-2011



ANEXO 3: RESUMEN DE LA CLASE 1 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO TRADICIONAL).

Método tradicional

Niño A Clase #1 Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

- Situado silencioso, tímido.
- Juega? le niega. No quiere acercarse.
- Se sienta - p. 4. -> rígido.
- Burbuja mano -> corrigé pulgar
- > Cierra pizarra p. 2 pinta
 después labios pizarra bien -> transición
 toca sutil
- > Equivoc. dir. manos izq. der.
- p. 3. No ve profe. voz baja
- 5 no sabe cómo escribir, no sabe,
 profe ayuda, señala desde 1-5.
 mira ventana.
- p. 6 -> qto bajo se confunde no
 entiende. Reflexión toca uno responde confuso.
 p. 5 fuerte zuceve -> confusión

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. Be sure to score all items.

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	1. Acts overly confident	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	30. Disjointed or tangential conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	2. Difficulty waiting turn in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	3. Giggles too much	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	4. Acts too young for age	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	33. Easily distracted by external stimuli
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	5. Apathetic or unmotivated	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	6. Argues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	35. Exaggerates or makes up things
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	7. Asks for feedback on performance (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	36. Explosive or unpredictable behavior
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	37. Fails to give close attention to details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	9. Avoids eye contact	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	38. Fidgets
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	39. Fine motor difficulty (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	11. Loses things	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	40. Frequently off task
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	12. Bites fingernails	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	41. Gives long, complex verbal responses
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	42. Gross motor difficulty or clumsy
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	14. Blames difficulty on task or examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	15. Bragging, boasting	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	16. Doesn't seem to listen to what is being said	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	45. Has difficulty understanding language (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	46. Has problems remembering facts or details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	18. Chews or sucks on things that aren't edible	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	47. Difficulty organizing activities or tasks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	19. Complains of being bored by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	48. Impatient
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	49. Impulsive or acts without thinking
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	50. Afraid of making mistakes
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	22. Concrete thinking	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	51. Jokes inappropriately or too much
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	23. Confused or seems to be in a fog	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	24. Contradicts or reverses own statements	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	53. Lapses in attention
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	25. Cries	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	54. Laughs inappropriately
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	26. Daydreams or gets lost in thoughts	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	27. Defiant, talks back, or sarcastic	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	56. Limited conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	28. Demands must be met immediately	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	57. Limited fantasy or imagination
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	29. Difficulty following directions	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	58. Lies
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	59. Makes odd noises
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	60. Messy work
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	61. Misbehaves, taunts, or tests the limits

Please print. Be sure to answer all items.

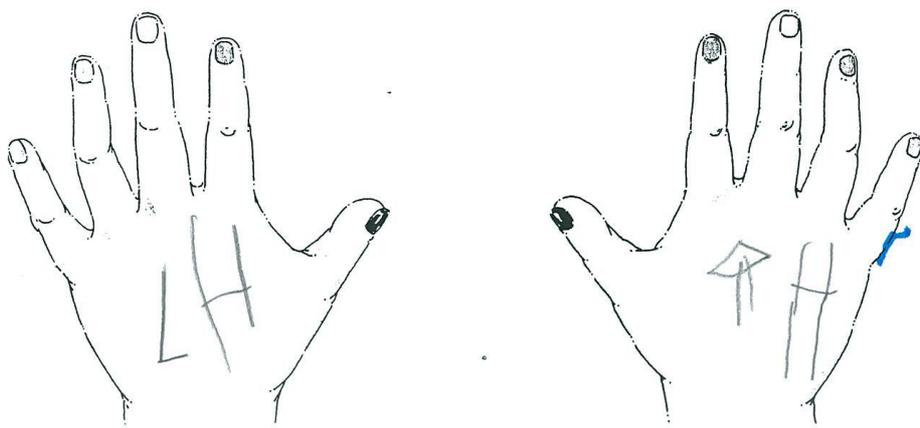
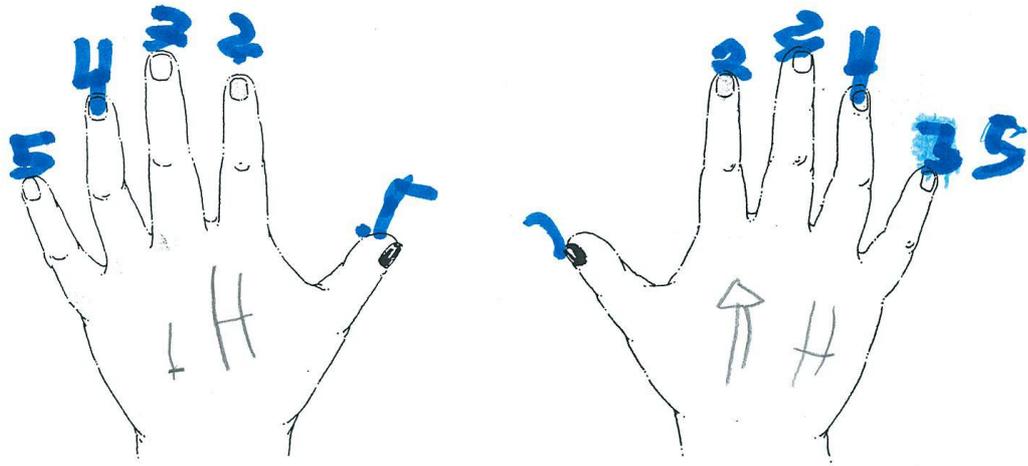
0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

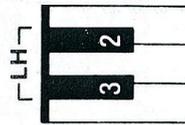
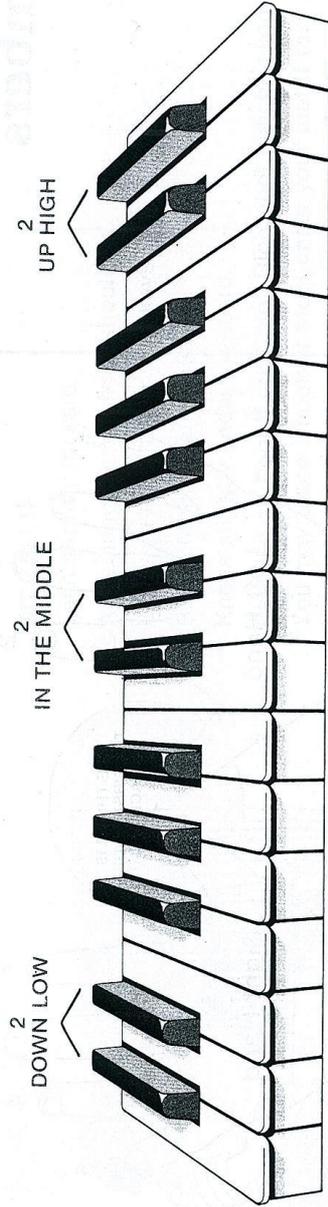
0 1 <input checked="" type="radio"/> 2 3	62. Mouth movements while writing or drawing	0 1 2 3	93. Stubborn, sullen, or irritable
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	63. Needs coaxing or rewards to continue	0 1 2 3	94. Sucks fingers or thumb
0 <input checked="" type="radio"/> 1 2 3	64. Needs repetition of instructions or questions	0 1 2 3	95. Sudden changes in mood or feelings
0 <input checked="" type="radio"/> 1 2 3	65. Nervous, high-strung, or tense	0 1 2 3	96. Sulks
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	0 1 2 3	97. Runs about or climbs excessively
		0 1 2 3	98. Swears or uses obscene language
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	67. Out of seat	0 1 2 3	99. Talks aloud to self
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	68. Overly anxious to please	0 1 2 3	100. Talks too much
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	69. Perseverates on a topic or task	0 1 2 3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	0 1 2 3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
		0 1 2 3	103. Too fearful or anxious
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	71. Plays with own sex parts	0 1 2 3	104. Tremors in hands or fingers
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	72. Refuses to talk	0 1 2 3	105. Tries to control or manipulate examiner
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	0 1 2 3	106. Underactive or slow moving
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	74. Reluctant to guess	0 1 2 3	107. Unhappy, sad, or depressed
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe) _____	0 1 2 3	108. Unusual pitch or tone of voice
		0 1 2 3	109. Unusually changeable behavior
0 <input checked="" type="radio"/> 1 2 3	76. Resistant or refuses to comply (describe) _____	0 1 2 3	110. Unusually loud
		0 1 2 3	111. Unusually quiet voice
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	77. Says "don't know" a lot	0 1 2 3	112. Wants to quit or does quit tasks
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	78. Screams	0 1 2 3	113. Whines
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	79. Forgetful in activities or tasks	0 1 2 3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	80. Seems overtired or fatigued	0 1 2 3	115. Works quickly and carelessly
0 <input checked="" type="radio"/> 1 2 3	81. Seems too dependent on examiner	0 1 2 3	116. Worries
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	82. Seems unresponsive to humor	0 1 2 3	117. Yawns
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	83. Self-conscious or easily embarrassed	0 1 2 3	118. Denies responsibility or blames others
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	84. Shows off, clowns, or acts silly	0 1 2 3	119. Flat affect
0 1 2 <input checked="" type="radio"/> 3	85. Shy or timid	0 1 2 3	120. Overly dramatic
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	86. Slow to respond verbally	0 1 2 3	121. Unclean personal appearance
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	87. Slow to warm up	0 1 2 3	122. Attempts to cheat
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	88. Speech problem (describe) _____	0 1 2 3	123. Responds before instructions are completed
		0 1 2 3	124. Interrupts
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	89. Stares blankly		125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	90. Stares intensely at examiner	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	91. Strange behavior (describe) _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____
		<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort		

ANEXO 4: LIBRO DE TEORÍA, P. 3

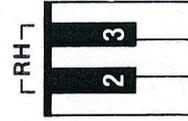
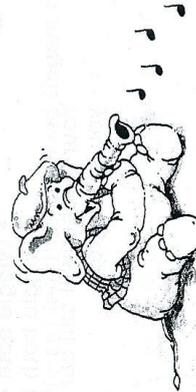
3



2 Black Keys



1. With LH 2 3, play 2 black keys DOWN LOW (both keys at once and then one at a time).



2. With RH 2 3, play 2 black keys UP HIGH (both keys at once and then one at a time).



TEACHER: The student may now play ALL the 2 black key groups,

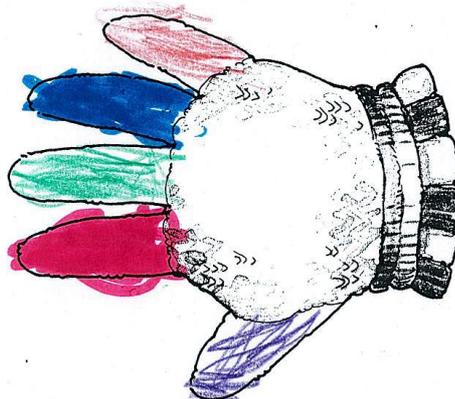
- a) beginning with LH 2 3 on the MIDDLE group, and going DOWN the keyboard.
- b) beginning with RH 2 3 on the MIDDLE group, and going UP the keyboard.

ANEXO 6: LIBRO DE ACTIVIDADES Y ENTRENAMIENTO AUDITIVO, P. 4

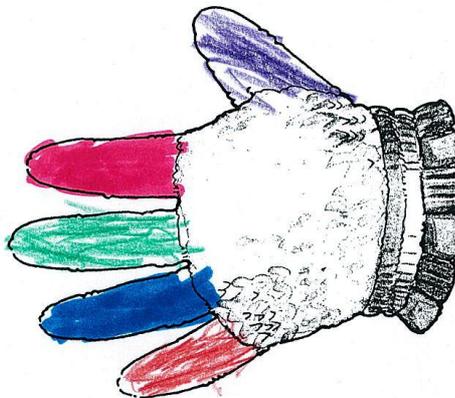
Use with page 5.

Finger Numbers

1. Colour LH & RH fingers 1 purple.
2. Colour LH & RH fingers 2 pink.
3. Colour LH & RH fingers 3 green.
4. Colour LH & RH fingers 4 blue.
5. Colour LH & RH fingers 5 red.



RH
Right Hand



LH
Left Hand

ANEXO 7: RESUMEN DE LA CLASE 2 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO TRADICIONAL).

Método tradicional

Niño (A) Clase # 2

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

- Saluda prof.
- Instr. postura → se sienta como se le pide.
- p. 6 → sube baja sonido alto bajo.
- Niño dice alto → 21 bajo
- dice bajo - error → equivoc. continuas.
- Dice que no es como profesora dice.
- p. 5 → ratón o elefante.
- Prof. toca sonido alto → niño hace bien encerrando.
- Bajo → encierra elefante. correcto.
- p. 4 → colorea dedos.
- Colorea cada dedo concentrado mirando hoja y elige colores) amarillo, naranja, azul, rojo
- En transic. → toca silencioso dedos
- p. 6 → profe explica dedo 2, 3. Niño en silencio pensando cómo. Profesora muestra cómo con su ejemplo. Niño lo hace bien.
- Profesora corrigió cuando muy planes.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	1. Acts overly confident	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	30. Disjointed or tangential conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	2. Difficulty waiting turn in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	3. Giggles too much	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	4. Acts too young for age	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	33. Easily distracted by external stimuli
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	5. Apathetic or unmotivated	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	6. Argues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	35. Exaggerates or makes up things
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	7. Asks for feedback on performance (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	36. Explosive or unpredictable behavior
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	37. Fails to give close attention to details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input checked="" type="radio"/> 3	9. Avoids eye contact	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	38. Fidgets
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	39. Fine motor difficulty (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	11. Loses things	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	40. Frequently off task
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	12. Bites fingernails	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	41. Gives long, complex verbal responses
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	42. Gross motor difficulty or clumsy
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	14. Blames difficulty on task or examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	15. Bragging, boasting	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	16. Doesn't seem to listen to what is being said	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	45. Has difficulty understanding language (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	46. Has problems remembering facts or details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	18. Chews or sucks on things that aren't edible	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	47. Difficulty organizing activities or tasks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	19. Complains of being bored by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	48. Impatient
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	49. Impulsive or acts without thinking
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	50. Afraid of making mistakes
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	22. Concrete thinking	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	51. Jokes inappropriately or too much
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	23. Confused or seems to be in a fog	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	24. Contradicts or reverses own statements	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	53. Lapses in attention
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	25. Cries	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	54. Laughs inappropriately
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	26. Daydreams or gets lost in thoughts	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	27. Defiant, talks back, or sarcastic	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	56. Limited conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	28. Demands must be met immediately	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	57. Limited fantasy or imagination
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	29. Difficulty following directions	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	58. Lies
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	59. Makes odd noises
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	60. Messy work
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	61. Misbehaves, taunts, or tests the limits

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

0	1	2	3	62. Mouth movements while writing or drawing	0	1	2	3	93. Stubborn, sullen, or irritable
0	1	2	3	63. Needs coaxing or rewards to continue	0	1	2	3	94. Sucks fingers or thumb
0	1	2	3	64. Needs repetition of instructions or questions	0	1	2	3	95. Sudden changes in mood or feelings
0	1	2	3	65. Nervous, high-strung, or tense	0	1	2	3	96. Sulks
0	1	2	3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	0	1	2	3	97. Runs about or climbs excessively
0	1	2	3	67. Out of seat	0	1	2	3	98. Swears or uses obscene language
0	1	2	3	68. Overly anxious to please	0	1	2	3	99. Talks aloud to self
0	1	2	3	69. Perseverates on a topic or task	0	1	2	3	100. Talks too much
0	1	2	3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	0	1	2	3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
0	1	2	3	71. Plays with own sex parts	0	1	2	3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
0	1	2	3	72. Refuses to talk	0	1	2	3	103. Too fearful or anxious
0	1	2	3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	0	1	2	3	104. Tremors in hands or fingers
0	1	2	3	74. Reluctant to guess	0	1	2	3	105. Tries to control or manipulate examiner
0	1	2	3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe) _____	0	1	2	3	106. Underactive or slow moving
0	1	2	3	76. Resistant or refuses to comply (describe) _____	0	1	2	3	107. Unhappy, sad, or depressed
0	1	2	3	77. Says "don't know" a lot	0	1	2	3	108. Unusual pitch or tone of voice
0	1	2	3	78. Screams	0	1	2	3	109. Unusually changeable behavior
0	1	2	3	79. Forgetful in activities or tasks	0	1	2	3	110. Unusually loud
0	1	2	3	80. Seems overtired or fatigued	0	1	2	3	111. Unusually quiet voice
0	1	2	3	81. Seems too dependent on examiner	0	1	2	3	112. Wants to quit or does quit tasks
0	1	2	3	82. Seems unresponsive to humor	0	1	2	3	113. Whines
0	1	2	3	83. Self-conscious or easily embarrassed	0	1	2	3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
0	1	2	3	84. Shows off, clowns, or acts silly	0	1	2	3	115. Works quickly and carelessly
0	1	2	3	85. Shy or timid	0	1	2	3	116. Worries
0	1	2	3	86. Slow to respond verbally	0	1	2	3	117. Yawns
0	1	2	3	87. Slow to warm up	0	1	2	3	118. Denies responsibility or blames others
0	1	2	3	88. Speech problem (describe) _____	0	1	2	3	119. Flat affect
0	1	2	3	89. Stares blankly	0	1	2	3	120. Overly dramatic
0	1	2	3	90. Stares intensely at examiner	0	1	2	3	121. Unclean personal appearance
0	1	2	3	91. Strange behavior (describe) _____	0	1	2	3	122. Attempts to cheat
0	1	2	3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort	0	1	2	3	123. Responds before instructions are completed
					0	1	2	3	124. Interrupts
									125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
					0	1	2	3	_____
					0	1	2	3	_____
					0	1	2	3	_____

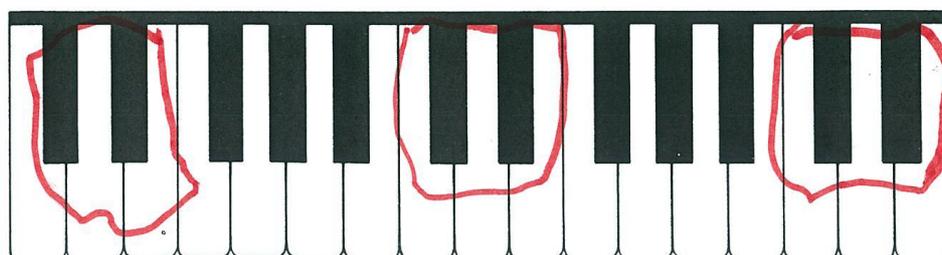
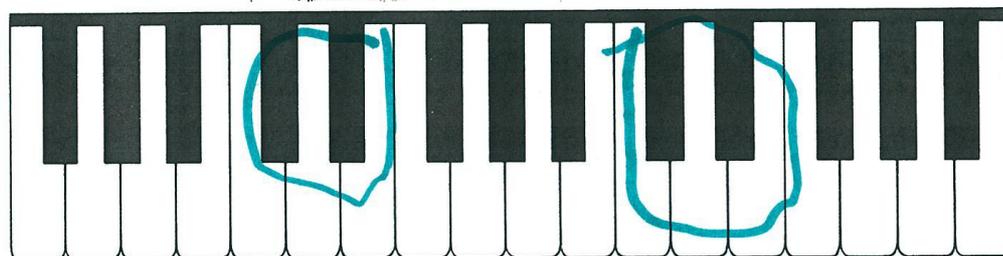
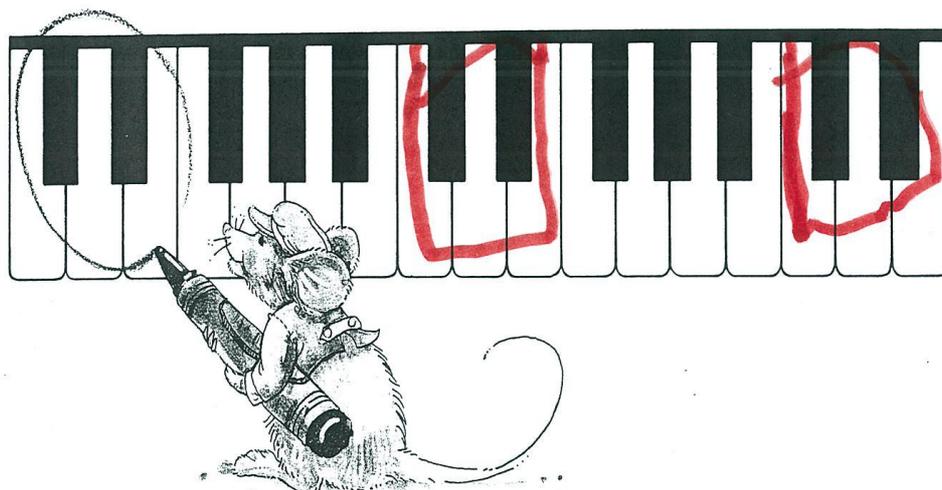
ANEXO 8: LIBRO DE TEORÍA, P. 6

6

2 Black Keys

Use with page 6.

1. With crayon or pencil, circle each group of 2 BLACK KEYS on these keyboards.



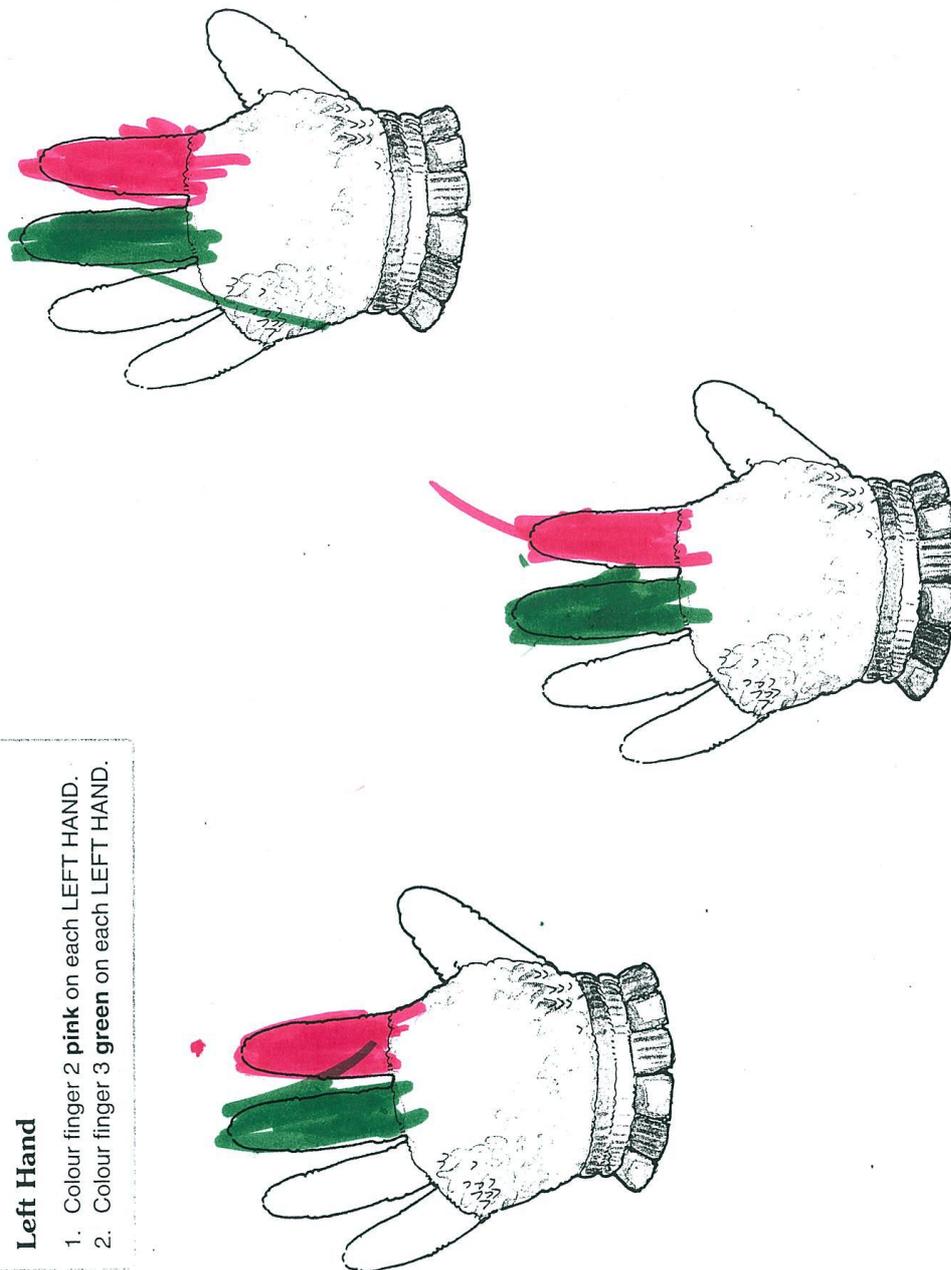
ANEXO 9: LIBRO DE ACTIVIDADES Y ENTRENAMIENTO AUDITIVO, P. 8

8

Left Hand

1. Colour finger 2 **pink** on each **LEFT HAND**.
2. Colour finger 3 **green** on each **LEFT HAND**.

Use with page 8.



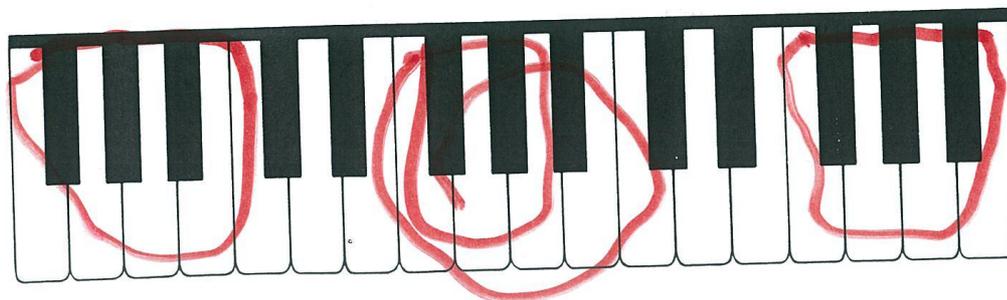
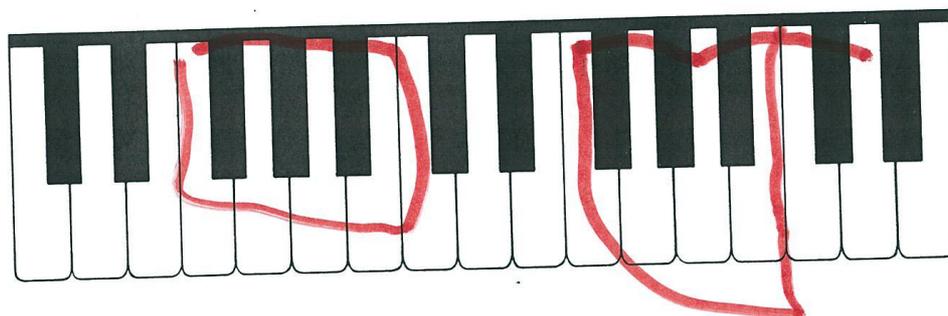
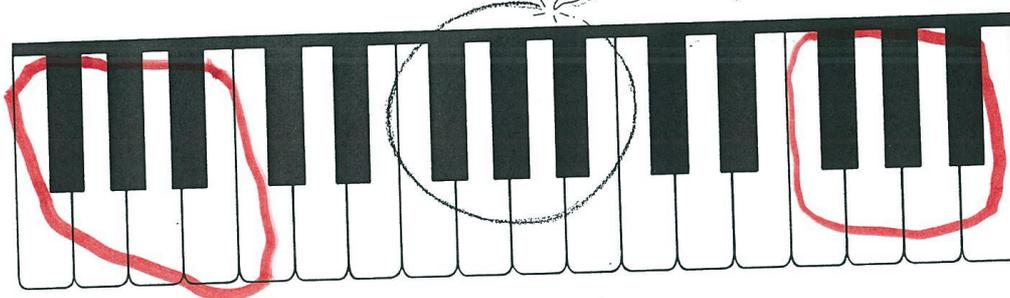
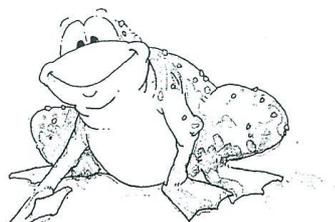
ANEXO 10: LIBRO DE TEORÍA, P. 8

8

3 Black Keys

Use with page 7.

1. Circle each group of 3 BLACK KEYS.



ANEXO 11: MANUAL DEL PROFESOR, P. 8

8

8

Music is made up of **short tones** and **long tones**. We write these tones in **notes**, and we measure their lengths by **counting**.

QUARTER NOTE
a short note.

COUNT: "One"
OR: "Quarter"

BAR LINES divide the music into equal **MEASURES**.

BAR LINE MEASURE BAR LINE MEASURE BAR LINE

LEFT HAND POSITION



Left Hand Playing

1. Clap (or tap) ONCE for each note, counting aloud.
2. Play & say the finger numbers.
3. Play & sing the words.

(Note-stems DOWN for LH notes)

LH Fingers: 3 2 3 2 | 3 2 3 2

Left hand play ing, Hear the low notes!



Teaching ♩ here (and later ♪ and ♫) moves from small to larger note values; eliminates thinking in fractions.

Goals and Overlapping Concepts Show student that 4 *new* things are being learned: bar line, measure, ♩, and counting. Other things are being reviewed: left hand, low notes, group of 2 black keys, response to LH 2 and 3.

This concept of overlapping new information with information already grasped is a most important teaching technique followed in Alfred's Basic Piano Library.

Key Words

- *Bar lines* divide equal *measures* of 4 ♩'s in this piece.
- Note-stems **DOWN** for LH notes. LH finger numbers are *under* the note head.
- The words to the song TELL the student very important information: LH playing-Hear the *low* notes.

Note It is always good to have the student sing the lyrics when the words help teach the concepts. When the student is shy about singing, the teacher can "sing along."

Point Out Left hand plays left page. The bears are holding up their left arms. Ask the student to hold up their left arm.

Interaction Student claps and counts 8 ♩'s. Use any counting system you prefer. Student plays "Left-Hand Playing" in the air, moving 2 and 3 as indicated. ("Choreography" in the air is a useful technique that prepares for later success on the keys.)

Student points to bar lines and says how many ♩'s are in each measure.

Assign page 10 of Theory Book A.
Assign pages 7 & 8 of Activity Book A

Assign Flash Card 1.

ANEXO 12: RESUMEN DE LA CLASE 3 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO TRADICIONAL).

Método tradicional
Niño (A) Clase #3

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra saluda.

② Clase para ella → alejantes & ratones.

p. 6 → tocar 2 negros, lo hace bien.

Profesora recuenta: dedos redondos!

en cuenta. Prof. explica otra vez.

se mueve: brazos, pies.

p. 6 → cubre toc. negros, lo hace concentrado,
poco contacto visual (labios curpa, → felicitaciones).

Casi sonríe.

p. 7 → tocar con dedos 2, 3, 4. No pone atención.
ve teclas. Prof. habla. Distruido.

Repetición instr. se conjunale con dedos 234 con 432

Prof. señala que dedo usar. Dedo mueve pero
equivoca en decir y viceversa. No ve profesora tensa.

mueve pies, → p. 8 dedos 2, 3 → conjunalelo.

No dice números a la vez de tocar. Bostea.

Dice que hace bien, luego se rectifica y dice que no
está tan bien.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	1. Acts overly confident	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	30. Disjointed or tangential conversation
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	2. Difficulty waiting turn in activities or tasks	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	3. Giggles too much	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	4. Acts too young for age	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	33. Easily distracted by external stimuli
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	5. Apathetic or unmotivated	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	6. Argues	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	35. Exaggerates or makes up things
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	7. Asks for feedback on performance (describe) _____	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	36. Explosive or unpredictable behavior
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)	<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	37. Fails to give close attention to details
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	9. Avoids eye contact	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	38. Fidgets
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____	<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	39. Fine motor difficulty (describe) _____
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	11. Loses things	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	40. Frequently off task
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	12. Bites fingernails	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	41. Gives long, complex verbal responses
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	42. Gross motor difficulty or clumsy
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	14. Blames difficulty on task or examiner	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	15. Bragging, boasting	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	16. Doesn't seem to listen to what is being said	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	45. Has difficulty understanding language (describe) _____
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	46. Has problems remembering facts or details
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	18. Chews or sucks on things that aren't edible	<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	47. Difficulty organizing activities or tasks
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	19. Complains of being bored by tasks	<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	48. Impatient
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	49. Impulsive or acts without thinking
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	50. Afraid of making mistakes
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	22. Concrete thinking	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	51. Jokes inappropriately or too much
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	23. Confused or seems to be in a fog	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	24. Contradicts or reverses own statements	<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	53. Lapses in attention
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	25. Cries	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	54. Laughs inappropriately
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	26. Daydreams or gets lost in thoughts	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	27. Defiant, talks back, or sarcastic	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	56. Limited conversation
<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	28. Demands must be met immediately	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	57. Limited fantasy or imagination
<input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	29. Difficulty following directions	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	58. Lies
		<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	59. Makes odd noises
		<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	60. Messy work
		<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3	61. Misbehaves, taunts, or tests the limits

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

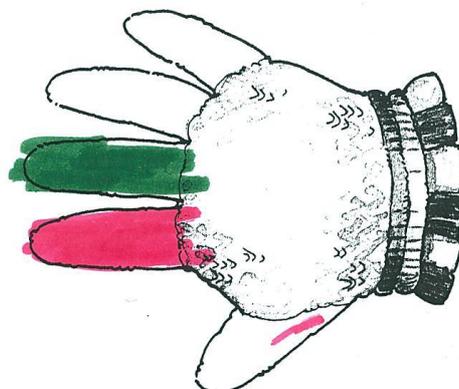
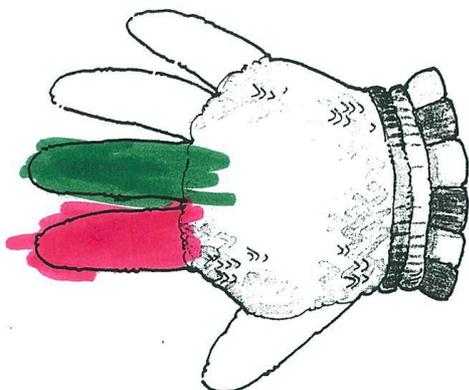
2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

0 1 <input checked="" type="radio"/> 2 3	62. Mouth movements while writing or drawing	0 1 2 3	93. Stubborn, sullen, or irritable
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	63. Needs coaxing or rewards to continue	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	94. Sucks fingers or thumb
0 1 2 3	64. Needs repetition of instructions or questions	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	95. Sudden changes in mood or feelings
0 1 2 3	65. Nervous, high-strung, or tense	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	96. Sulks
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	97. Runs about or climbs excessively
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	67. Out of seat	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	98. Swears or uses obscene language
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	68. Overly anxious to please	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	99. Talks aloud to self
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	69. Perseverates on a topic or task	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	100. Talks too much
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	71. Plays with own sex parts	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	72. Refuses to talk	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	103. Too fearful or anxious
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	104. Tremors in hands or fingers
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	74. Reluctant to guess	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	105. Tries to control or manipulate examiner
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe): _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	106. Underactive or slow moving
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	76. Resistant or refuses to comply (describe) _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	107. Unhappy, sad, or depressed
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	77. Says "don't know" a lot	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	108. Unusual pitch or tone of voice
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	78. Screams	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	109. Unusually changeable behavior
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	79. Forgetful in activities or tasks	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	110. Unusually loud
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	80. Seems overtired or fatigued	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	111. Unusually quiet voice
0 1 <input checked="" type="radio"/> 2 3	81. Seems too dependent on examiner	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	112. Wants to quit or does quit tasks
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	82. Seems unresponsive to humor	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	113. Whines
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	83. Self-conscious or easily embarrassed	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	84. Shows off, clowns, or acts silly	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	115. Works quickly and carelessly
0 1 <input checked="" type="radio"/> 2 3	85. Shy or timid	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	116. Worries
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	86. Slow to respond verbally	0 1 2 3	117. Yawns
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	87. Slow to warm up	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	118. Denies responsibility or blames others
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	88. Speech problem (describe): _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	119. Flat affect
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	89. Stares blankly	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	120. Overly dramatic
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	90. Stares intensely at examiner	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	121. Unclean personal appearance
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	91. Strange behavior (describe): _____	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	122. Attempts to cheat
<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort	<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	123. Responds before instructions are completed
		<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	124. Interrupts
			125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
		<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____
		<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____
		<input checked="" type="radio"/> 0 1 2 3	_____

ANEXO 13: LIBRO DE ACTIVIDADES Y ENTRENAMIENTO AUDITIVO, P. 9

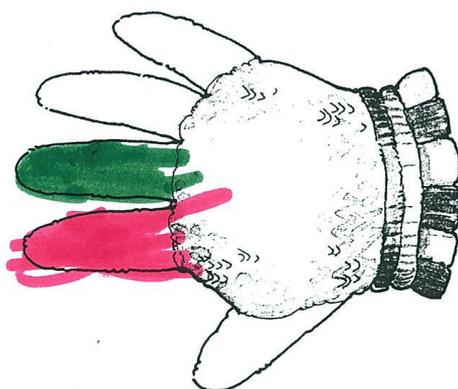
9

Use with page 9.



Right Hand

1. Colour finger 2 pink on each RIGHT HAND.
2. Colour finger 3 green on each RIGHT HAND.



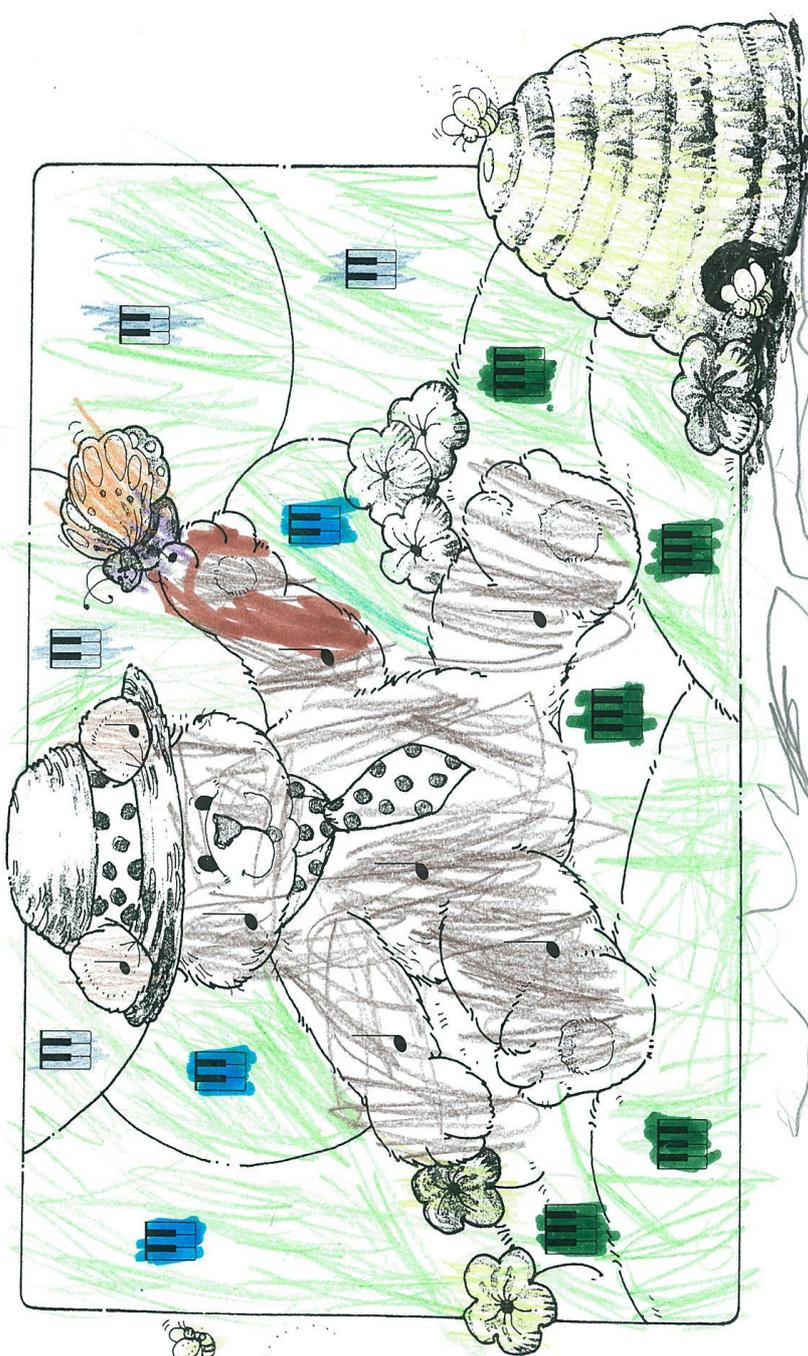
ANEXO 14: LIBRO DE ACTIVIDADES Y ENTRENAMIENTO AUDITIVO, P.7

7

Use with page 8.

Crotchet

1. Colour the areas containing a CROTCHET (♩) brown.
2. Colour the areas containing a 2 BLACK-KEY GROUP blue.
3. Colour the areas containing a 3 BLACK-KEY GROUP green.



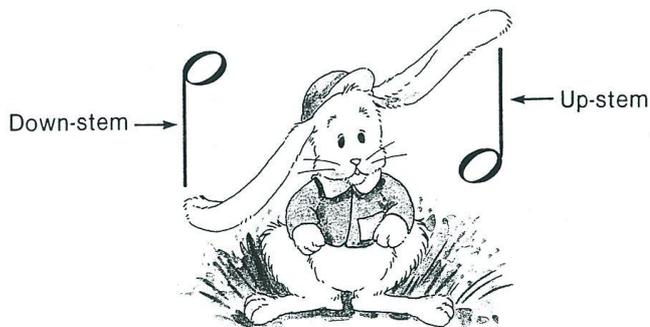
ANEXO 15: LIBRO DE TEORÍA, P. 12

12

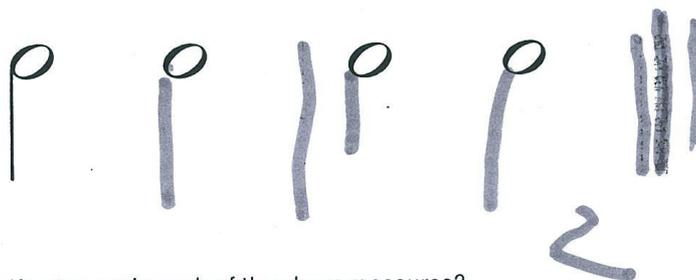
Half Notes

Use with page 10.

A HALF NOTE is a WHITE note with a STEM.

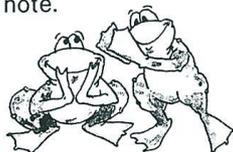


1. Add DOWN-STEMS to make these HALF NOTES, and trace the bar lines.



2. How many half notes are in each of the above measures? _____

3. Clap (or tap) ONCE for each of the above notes, counting "ONE-TWO" or "HALF-NOTE" for each note.



4. Add DOWN-STEMS to these notes, and trace the bar lines.



5. Clap (or tap) ONCE for each of the above notes, counting "ONE" or "QUARTER" for each quarter note, and "ONE-TWO" or "HALF-NOTE" for each half note.

ANEXO 16: RESUMEN DE LA CLASE 4 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO TRADICIONAL).

Método tradicional

Niño (A)

Clase #4

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra saluda se sienta sin pedirle.
 p. 8 recuerda teclas negras?
 Niño toca 2 negras. Toca con der. no izq. → correte.
 → desconcentra toca teclas blancas profesor
 Habla sobre contar y tocar bien.
 Se confunde varias veces al intentarlo. Mueve
 un poco pies. manos no está redonda.
 se lanza a tocar. mueve silla pies en transición
 p. 9 → pinta dedos tranquilo
 mejo dibuja símbolos escondidos p. 7
 bien, luego en plicas arriba !! y derecha
 Aplauda notas negras & blancas. confunde
 1 tiempo con 2 y viceversa. serio, confundido.
 no correte en requida.
 Debe tocar eso en el piano. Basteza.
 Necesita bastante guía de profesor para no
 confundirse. Confunde 1 con 3. Confunde
 cantidad notas.
 mueve silla pies.
 Movimiento blancas contar - uno - → confunde.
 Tocar con dedos 2, 3, 4 → confunde 2, tiempo
 & nombre dedos.

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

0	1	2	3	62. Mouth movements while writing or drawing	0	1	2	3	93. Stubborn, sullen, or irritable
0	1	2	3	63. Needs coaxing or rewards to continue	0	1	2	3	94. Sucks fingers or thumb
0	1	2	3	64. Needs repetition of instructions or questions	0	1	2	3	95. Sudden changes in mood or feelings
0	1	2	3	65. Nervous, high-strung, or tense	0	1	2	3	96. Sulks
0	1	2	3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	0	1	2	3	97. Runs about or climbs excessively
0	1	2	3	67. Out of seat	0	1	2	3	98. Swears or uses obscene language
0	1	2	3	68. Overly anxious to please	0	1	2	3	99. Talks aloud to self
0	1	2	3	69. Perseverates on a topic or task	0	1	2	3	100. Talks too much
0	1	2	3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	0	1	2	3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
0	1	2	3	71. Plays with own sex parts	0	1	2	3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
0	1	2	3	72. Refuses to talk	0	1	2	3	103. Too fearful or anxious
0	1	2	3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	0	1	2	3	104. Tremors in hands or fingers
0	1	2	3	74. Reluctant to guess	0	1	2	3	105. Tries to control or manipulate examiner
0	1	2	3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe) _____	0	1	2	3	106. Underactive or slow moving
0	1	2	3	76. Resistant or refuses to comply (describe) _____	0	1	2	3	107. Unhappy, sad, or depressed
0	1	2	3	77. Says "don't know" a lot	0	1	2	3	108. Unusual pitch or tone of voice
0	1	2	3	78. Screams	0	1	2	3	109. Unusually changeable behavior
0	1	2	3	79. Forgetful in activities or tasks	0	1	2	3	110. Unusually loud
0	1	2	3	80. Seems overtired or fatigued	0	1	2	3	111. Unusually quiet voice
0	1	2	3	81. Seems too dependent on examiner	0	1	2	3	112. Wants to quit or does quit tasks
0	1	2	3	82. Seems unresponsive to humor	0	1	2	3	113. Whines
0	1	2	3	83. Self-conscious or easily embarrassed	0	1	2	3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
0	1	2	3	84. Shows off, clowns, or acts silly	0	1	2	3	115. Works quickly and carelessly
0	1	2	3	85. Shy or timid	0	1	2	3	116. Worries
0	1	2	3	86. Slow to respond verbally	0	1	2	3	117. Yawns
0	1	2	3	87. Slow to warm up	0	1	2	3	118. Denies responsibility or blames others
0	1	2	3	88. Speech problem (describe) _____	0	1	2	3	119. Flat affect
0	1	2	3	89. Stares blankly	0	1	2	3	120. Overly dramatic
0	1	2	3	90. Stares intensely at examiner	0	1	2	3	121. Unclean personal appearance
0	1	2	3	91. Strange behavior (describe) _____	0	1	2	3	122. Attempts to cheat
0	1	2	3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort	0	1	2	3	123. Responds before instructions are completed
					0	1	2	3	124. Interrupts
									125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
					0	1	2	3	_____
					0	1	2	3	_____
					0	1	2	3	_____

ANEXO 17: MANUAL DEL PROFESOR, P. 10

10

10

HALF NOTE
a long note.



COUNT: "One - two"
OR: "Half - note"

LEFT HAND POSITION



Sing Along!

1. Clap (or tap) the rhythm, counting aloud.
2. Play & say the finger numbers.
3. Play & sing the words.



LH Fingers:  2  3  4

Left hand plays:  4  3  2

Sing a long!

Overlapping Concepts

- \downarrow Rhythm
- Bar lines
- LH
- 3 black-key group
- Measures

Goals

- To continue to develop fluent response to LH finger numbers 2 and 3, with addition of finger number 4.
- To use LH fingers in a new position to avoid the association of any finger number with any key.
- To introduce \downarrow 's.

Emphasize Student must feel the inner pulse and \downarrow 's. This concept may be taught by adding an extra arm gesture on the inner pulse when clapping \downarrow 's. Use any counting system you prefer. Student claps once for each note, NOT for each count.

Important LH plays left page. The words tell the student important information: "Left hand plays."

Interaction Student tells teacher which notes in "Sing Along!" are \downarrow 's, and which are \downarrow 's. Student claps and counts rhythm in "Sing Along!"

Assign page 12 of Theory Book A.
Assign page 10 of Activity Book A.
Assign Flash Card 2.

ANEXO 18: LIBRO DE TEORÍA, P. 11

11

Use with page 9.

More Quarter Notes

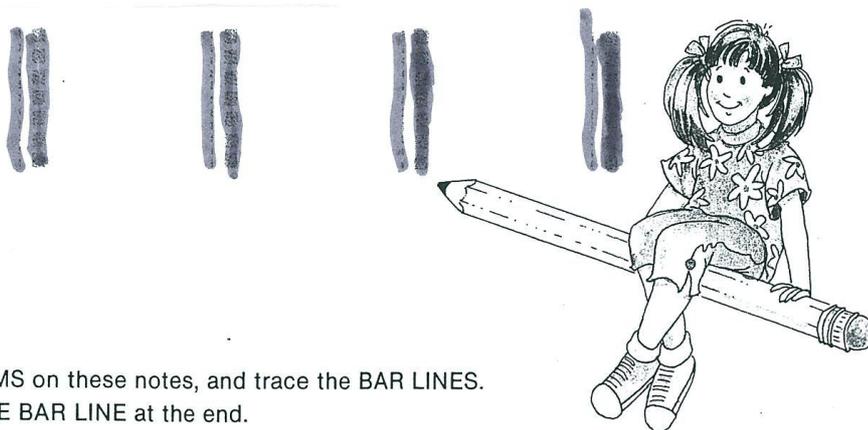
An UP-STEM goes on the RIGHT side of a note.

1. Trace these UP-STEMS.

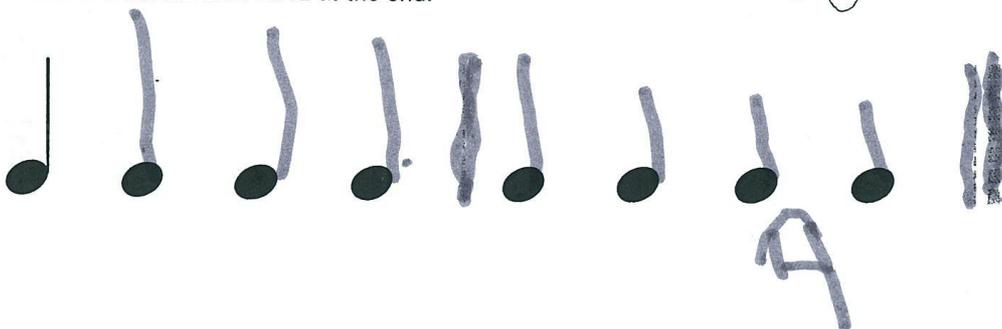


A DOUBLE BAR LINE is used at the end of a piece. It has a THIN line and a THICK line.

2. Trace these DOUBLE BAR LINES.



3. Draw UP-STEMS on these notes, and trace the BAR LINES.
Use a DOUBLE BAR LINE at the end.



4. How many quarter notes are there in each of the above measures? _____
5. Clap (or tap) ONCE for each of the above notes, counting "ONE" or "QUARTER" for each note.

ANEXO 19: LIBRO DE LECCIONES, P. 10

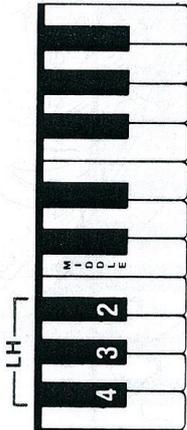
10

HALF NOTE
a long note.



COUNT: "One - two"
OR: "Half - note"

LEFT HAND POSITION



Sing Along!

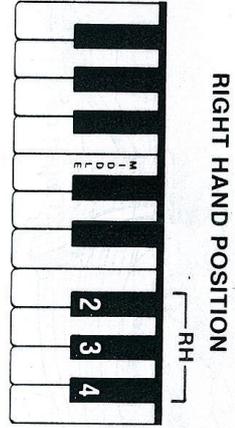
1. Clap (or tap) the rhythm, counting aloud.
2. Play & say the finger numbers.
3. Play & sing the words.



LH Fingers:

	2	Left
	3	hand
	4	plays;
	4	Sing
	3	a
	2	long!

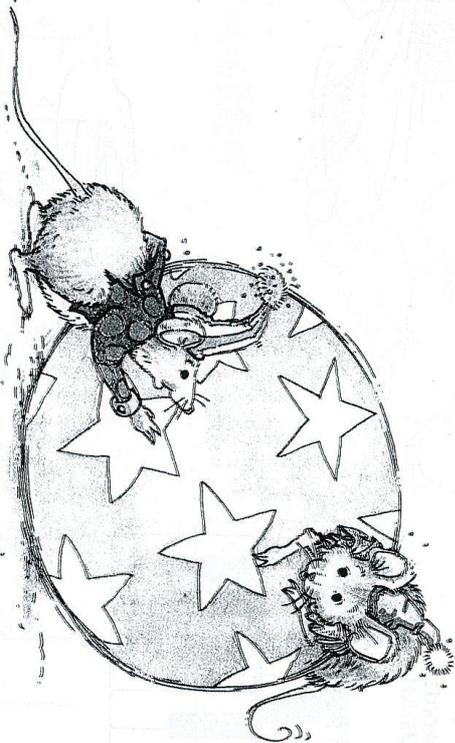
ANEXO 20: LIBRO DE LECCIONES, P. 11



RIGHT HAND POSITION

End of Song!

1. Follow 1-3 on page 10.



RH Fingers:



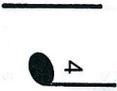
Right



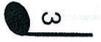
hand



plays;



End



of



song!



2. Play the music on pages 10 & 11 as one song.
3. Play & sing the words.

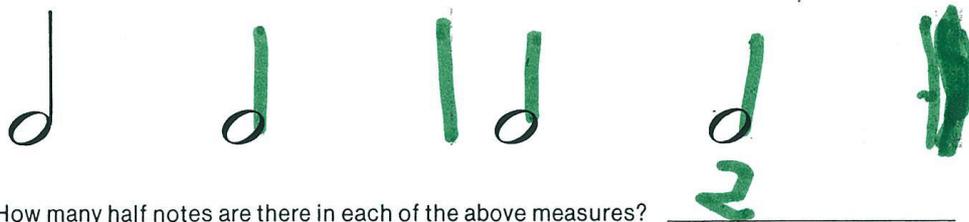
ANEXO 21: LIBRO DE TEORÍA, P. 13

13

Use with page 11.

More Half Notes

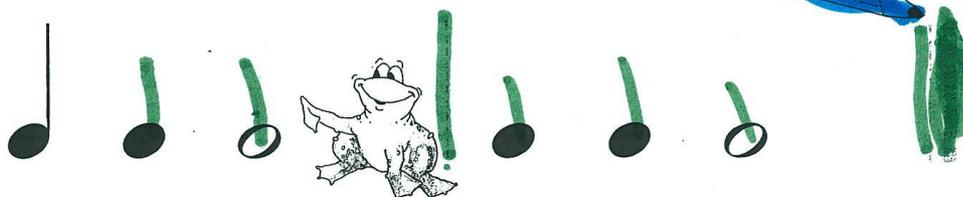
1. Add UP-STEMS to make these notes HALF NOTES, and trace the bar lines.



2. How many half notes are there in each of the above measures? _____

3. Clap (or tap) ONCE for each of the above notes, counting "ONE-TWO" or "HALF-NOTE" for each note.

4. Add UP-STEMS to these notes, and trace the bar lines.

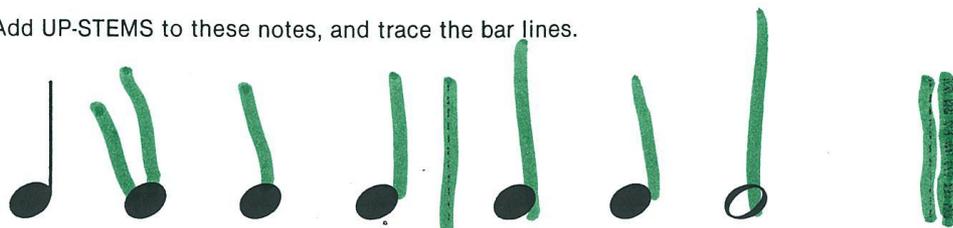


5. Clap (or tap) ONCE for each of the above notes, counting aloud.

6. Add DOWN-STEMS to these notes, and trace the bar lines.



7. Add UP-STEMS to these notes, and trace the bar lines.



8. Clap (or tap) ONCE for each note in 6 & 7 above, counting aloud.

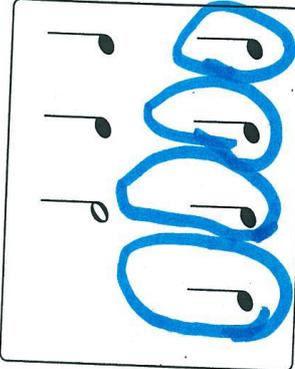
ANEXO 22: LIBRO DE ACTIVIDADES Y ENTRENAMIENTO AUDITIVO, P. 10

10

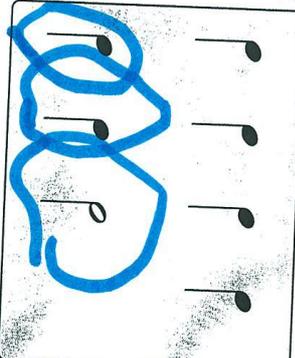
Crotchets and Minims

Your teacher will clap a rhythm pattern.
Circle the pattern that you hear.

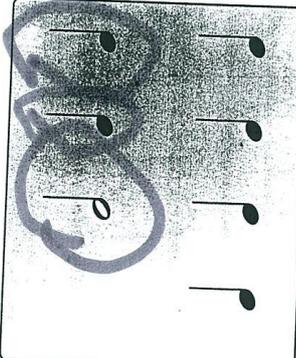
1



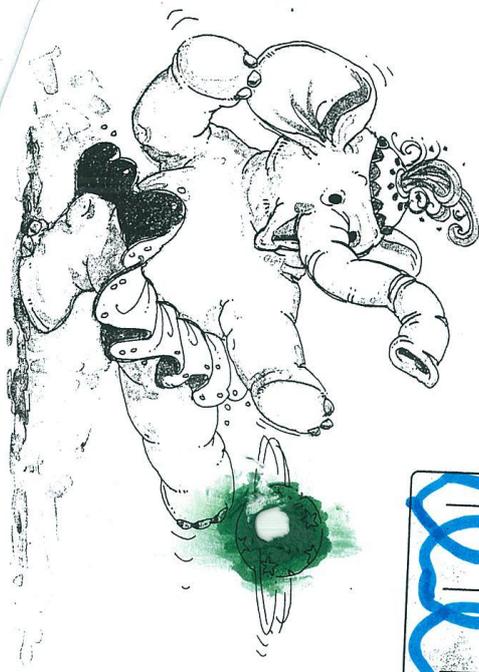
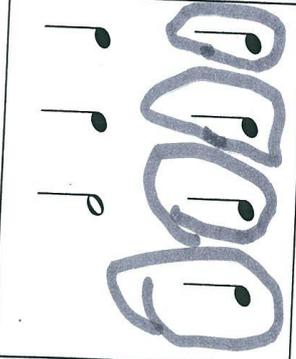
2



3



4



TEACHER: See page 45.

Use with page 10.

ANEXO 23: RESUMEN DE LA CLASE 5 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO TRADICIONAL).

Método tradicional
 Niño (A) clase #5

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra, saludar, se sienta.
 Profesora se retira a traer material.
 Niño toca con puno castrado y dedos como se le enseñó.
 ¿Qué números clase anterior?
 Niño: letras negras (señales).

p. 10 → cómo se llaman notas → letras blancas
 tiempo? → 1 y 2. correcto.
 se conjuntan aplaudiendo número blancos negros.
 movimiento circular & decir números al oficial para él.

p. 11 → 11? No recuerda que quiere decir.
 Profesora explica. Él no la mira toca piano
 mira piano.
 Ella modela cómo tocar, no ayuda pero
 después 2ª vez equivoca en decir y cómo moverse.

p. 10 & 11 2, 3, 4 & 4 3 2 usa dedos tocar los decir
 conjuntar dedos conjuntar cart. notas como decir
 varias veces. muy concentrado & en silencio
 lo era.

Profesora trae hoja, niño golpea puno piano.
 p. 12 & 13 → pinta plicas doble línea.
 cuando plica cambia de dirección profe en tiene
 x9 equivocación, niño mueve pierna duplicados

Prof: cuántas notas blancas compás?
 cuenta notas → no a veces. Repite inst.
 El correje.
 Aplaudir 2 negros 1 blanca: 1, 1, 1 2 2.

Se olvida movimiento. Repite. Buzeta. PAGE 2 Go to pages 3 & 4.

Se conjuntan varias veces.
 p. 10 → busca y responde aceleradamente sucesiva
 blancas con letras. correcto. Posición objeto curva.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

- | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 1. Acts overly confident | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 30. Disjointed or tangential conversation |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 2. Difficulty waiting turn in activities or tasks | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 3. Giggles too much | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 4. Acts too young for age | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 33. Easily distracted by external stimuli |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 5. Apathetic or unmotivated | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 6. Argues | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 35. Exaggerates or makes up things |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 7. Asks for feedback on performance (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 36. Explosive or unpredictable behavior |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules) | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 37. Fails to give close attention to details |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 9. Avoids eye contact | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 38. Fidgets |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 39. Fine motor difficulty (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 11. Loses things | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 40. Frequently off task |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 12. Bites fingernails | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 41. Gives long, complex verbal responses |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 42. Gross motor difficulty or clumsy |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 14. Blames difficulty on task or examiner | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 15. Bragging, boasting | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 16. Doesn't seem to listen to what is being said | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 45. Has difficulty understanding language (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 46. Has problems remembering facts or details |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 18. Chews or sucks on things that aren't edible | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 47. Difficulty organizing activities or tasks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 19. Complains of being bored by tasks | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 48. Impatient |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 49. Impulsive or acts without thinking |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 50. Afraid of making mistakes |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 22. Concrete thinking | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 51. Jokes inappropriately or too much |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 23. Confused or seems to be in a fog | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 24. Contradicts or reverses own statements | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 53. Lapses in attention |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 25. Cries | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 54. Laughs inappropriately |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 26. Daydreams or gets lost in thoughts | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules) |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 27. Defiant, talks back, or sarcastic | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 56. Limited conversation |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 28. Demands must be met immediately | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 57. Limited fantasy or imagination |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 29. Difficulty following directions | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 58. Lies |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 59. Makes odd noises |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 60. Messy work |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 61. Misbehaves, taunts, or tests the limits |

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

- | | |
|--|--|
| <p>0 1 2 3 62. Mouth movements while writing or drawing</p> <p>0 1 2 3 63. Needs coaxing or rewards to continue</p> <p>0 1 2 3 64. Needs repetition of instructions or questions</p> <p>0 1 2 3 65. Nervous, high-strung, or tense</p> <p>0 1 2 3 66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe):
_____</p> <p>0 1 2 3 67. Out of seat</p> <p>0 1 2 3 68. Overly anxious to please</p> <p>0 1 2 3 69. Perseverates on a topic or task</p> <p>0 1 2 3 70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____</p> <p>0 1 2 3 71. Plays with own sex parts</p> <p>0 1 2 3 72. Refuses to talk</p> <p>0 1 2 3 73. Reluctant to discuss feelings or personal issues</p> <p>0 1 2 3 74. Reluctant to guess</p> <p>0 1 2 3 75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe) _____</p> <p>0 1 2 3 76. Resistant or refuses to comply (describe) _____</p> <p>0 1 2 3 77. Says "don't know" a lot</p> <p>0 1 2 3 78. Screams</p> <p>0 1 2 3 79. Forgetful in activities or tasks</p> <p>0 1 2 3 80. Seems overtired or fatigued</p> <p>0 1 2 3 81. Seems too dependent on examiner</p> <p>0 1 2 3 82. Seems unresponsive to humor</p> <p>0 1 2 3 83. Self-conscious or easily embarrassed</p> <p>0 1 2 3 84. Shows off, clowns, or acts silly</p> <p>0 1 2 3 85. Shy or timid</p> <p>0 1 2 3 86. Slow to respond verbally</p> <p>0 1 2 3 87. Slow to warm up</p> <p>0 1 2 3 88. Speech problem (describe) _____</p> <p>0 1 2 3 89. Stares blankly</p> <p>0 1 2 3 90. Stares intensely at examiner</p> <p>0 1 2 3 91. Strange behavior (describe) _____</p> <p>0 1 2 3 92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort</p> | <p>0 1 2 3 93. Stubborn, sullen, or irritable</p> <p>0 1 2 3 94. Sucks fingers or thumb</p> <p>0 1 2 3 95. Sudden changes in mood or feelings</p> <p>0 1 2 3 96. Sulks</p> <p>0 1 2 3 97. Runs about or climbs excessively</p> <p>0 1 2 3 98. Swears or uses obscene language</p> <p>0 1 2 3 99. Talks aloud to self</p> <p>0 1 2 3 100. Talks too much</p> <p>0 1 2 3 101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry</p> <p>0 1 2 3 102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order</p> <p>0 1 2 3 103. Too fearful or anxious</p> <p>0 1 2 3 104. Tremors in hands or fingers</p> <p>0 1 2 3 105. Tries to control or manipulate examiner</p> <p>0 1 2 3 106. Underactive or slow moving</p> <p>0 1 2 3 107. Unhappy, sad, or depressed</p> <p>0 1 2 3 108. Unusual pitch or tone of voice</p> <p>0 1 2 3 109. Unusually changeable behavior</p> <p>0 1 2 3 110. Unusually loud</p> <p>0 1 2 3 111. Unusually quiet voice</p> <p>0 1 2 3 112. Wants to quit or does quit tasks</p> <p>0 1 2 3 113. Whines</p> <p>0 1 2 3 114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner</p> <p>0 1 2 3 115. Works quickly and carelessly</p> <p>0 1 2 3 116. Worries</p> <p>0 1 2 3 117. Yawns</p> <p>0 1 2 3 118. Denies responsibility or blames others</p> <p>0 1 2 3 119. Flat affect</p> <p>0 1 2 3 120. Overly dramatic</p> <p>0 1 2 3 121. Unclean personal appearance</p> <p>0 1 2 3 122. Attempts to cheat</p> <p>0 1 2 3 123. Responds before instructions are completed</p> <p>0 1 2 3 124. Interrupts</p> <p>125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
_____</p> <p>0 1 2 3 _____</p> <p>0 1 2 3 _____</p> |
|--|--|

ANEXO 24: GUÍA DEL PROFESOR, P. 3

ORGANIZATION OF STUDENT BOOKS

3

The student books are also organized into concept blocks with blocks one through four in Book 1, blocks five through eight in Book 2 and blocks nine through twelve in Book 3. Opposite the songs to sing and play are step-by-step instructions to the parents for at-home practice. The inexperienced preschool teacher will be able to find many good ideas on the parent pages for presenting the songs in class. Be sure to study all of the parent pages thoroughly.

ORGANIZATION OF PRESCHOOL CLASSES

EQUIPMENT

One piano is sufficient for a smaller group (multiple pianos are nice for classes of more than six), record player, rhythm instruments (home-made or commercial), and child-sized table and chairs or floor mats for writing and other activities.

ROOM

Sufficient floor space to allow movement activities (the average living room or family room is large enough for a group of four or six children).

VISUAL AIDS

At the back of both the teacher and student books are pages that are to be cut out and used as flashcards. For greatest durability, they should be mounted on index cards and covered with clear adhesive paper or laminated. They could also be enlarged to be drawn on poster board to work with larger groups of children. As the teacher gains experience, she will become adept at developing audio and visual aids appropriate to preschool teaching.

TESTING

Home environment can make significant difference in the ability to learn and the musical awareness of preschoolers which influences the rate at which they will progress through this course of study. Informal testing at the initial parent-child-teacher interview will aid in grouping together children who are likely to need the same pacing.

Find out if the child knows his full name, address, phone number, and birthdate as these can be indications of how much the parents have worked with him. Test his ability to identify and sequence the alphabet, identify numbers to five, find various parts of the body, follow simple instructions and respond in a structured learning environment. Children who have regularly attended nursery school, Sunday school or other kinds of group learning experiences will respond more easily.

ANEXO 25: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 4

10

HALF NOTE
a long note.



COUNT: "One-two"
OR: "Half-note"

LEFT HAND POSITION



Sing Along!

1. Clap (or tap) the rhythm, counting aloud.
2. Play & say the finger numbers.
3. Play & sing the words.



LH Fingers:    |    |

Left hand plays: Sing a long!

Overlapping Concepts

-  Rhythm
- Bar lines
- LH
- 3 black-key group
- Measures

Goals

- To continue to develop fluent response to LH finger numbers 2 and 3, with addition of finger number 4.
- To use LH fingers in a new position to avoid the association of any finger number with any key.
- To introduce 's.

Emphasize Student must feel the inner pulse and 's. This concept may be taught by adding an extra arm gesture on the inner pulse when clapping 's. Use any counting system you prefer. Student claps once for each note, NOT for each count.

Important LH plays left page. The words tell the student important information: "Left hand plays."

Interaction Student tells teacher which notes in "Sing Along!" are 's, and which are 's. Student claps and counts rhythm in "Sing Along!"

Assign page 12 of Theory Book A.

Assign page 10 of Activity Book A.

Assign Flash Card 2.

ANEXO 26: GUÍA DEL PROFESOR, P. 6

6

CONCEPT BLOCK 1 ACTIVITIES

CUCKOO: Teach the children to sing this song which may be found in Your Children Need Music. Substitute a child's name for "cuckoo." With its limited range and repeated phrases, this song is accessible to the inexperienced singer.

THREE BEARS: Using the picture cards of the three bears, place papa bear behind low keys, mama bear behind middle keys and baby bear behind high keys. Tell the story of Goldilocks and the three bears and let the children play sounds representing each bear. For example, when papa bear says, "Who's been eating my soup?" Goldilocks may play that speech pattern on the low keys. Finish this story with a descending glissando as Goldilocks runs home. Allow each child to tell his own three bears story and to "illustrate" it on the piano. Encourage them to make up original stories rather than retell the traditional one.

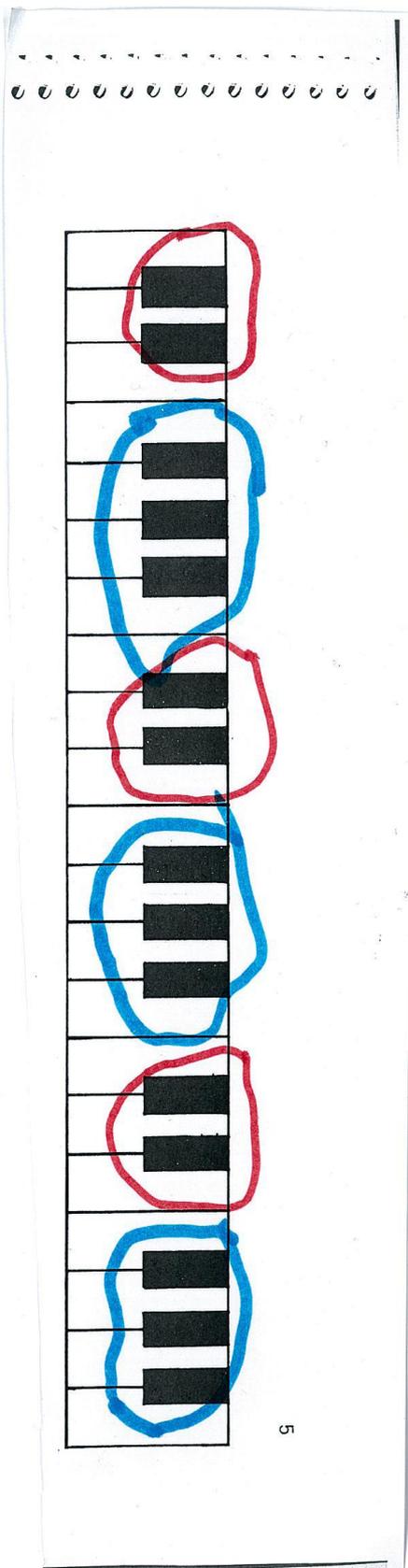
HIGH AND LOW: Once the children have discovered that the black keys are arranged in groups, have them find all the groups of two black keys on the piano. Find 2's that are high, middle and low. Play 2's with a steady beat. Find 2's with eyes closed. Have the children stand on groups of 2's on the floor keyboard, if available. Have them march up and down on the floor keyboard and stand on a group of 2's when the music stops. Play a group of high 2's and chant, "Birds sing oh so high" and play a group of low 2's and chant, "Tugboats sound so low."

UP AND DOWN: Play black keys going up as the children watch. Allow them to imitate. Play white keys going down which they will also imitate. Learn the chant "going up the black keys is a funny thing to do," holding on "do" to prepare to change directions.

VISUAL IDENTIFICATION OF SAME AND DIFFERENT: Introduce this concept by asking if two children in class look the same. No, they are different. Using two identical objects, such as two chairs, ask the class if they are the same. Show children colored pictures which are the same and different. Follow with black and white pictures and, later, with musical symbols.

IDENTIFICATION OF LETTERS IN THE MUSICAL ALPHABET: Identify letters in the musical alphabet by asking the children to recite it in ascending order while the teacher points to each letter. With alphabet flashcards, ask the children to name each letter as it is shown. Place the alphabet flashcards in a circle on the floor and have the children march around them, moving to the beat of the music. When the music stops, they will name the letter lying nearest to their feet.

ANEXO 27: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 5



ANEXO 28: RESUMEN DE LA CLASE 1 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO DE CUERPO ENTERO).

Método de cuerpo entero

Niño (B)

Clase #1

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

- p. 3 → preguntas sobre telef. quin, nombre, apellido edad. Muchos NO SE.
 Dice muchas partes cuerpo brazos etc.
 No tiene significado. Mira directo a ojos.
 Transic. → impaciente, se mueve.
 pasa mano todas teclas suyo.
- p. 4 → cantar juntos canción con su nombre.
 no canta. fija mirada en dedos.
- p. 6 → muestra letras alfabeto.
 transición → no escucha boca sin sonido.
 repet. instr. → juntos dicen letras para ordenar.
 2 puestas mal al ordenar. 2do intento corre.
- p. 5 visitas de oro. Coloca imgs. cuenta haciendo sonidos piano voz grave o aguda. Niño dormido, atento.
 Niño ahora sabe ubicar tonos lo hace bien.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. Be sure to score all items.

- | | |
|--|--|
| <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 1. Acts overly confident</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 2. Difficulty waiting turn in activities or tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 3. Giggles too much</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 4. Acts too young for age</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 5. Apathetic or unmotivated</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 6. Argues</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 7. Asks for feedback on performance (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 9. Avoids eye contact</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 11. Loses things</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 12. Bites fingernails</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 14. Blames difficulty on task or examiner</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 15. Bragging, boasting</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 16. Doesn't seem to listen to what is being said</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 18. Chews or sucks on things that aren't edible</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 19. Complains of being bored by tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 22. Concrete thinking</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 23. Confused or seems to be in a fog</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 24. Contradicts or reverses own statements</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 25. Cries</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 26. Daydreams or gets lost in thoughts</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 27. Defiant, talks back, or sarcastic</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 28. Demands must be met immediately</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 29. Difficulty following directions</p> | <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 30. Disjointed or tangential conversation</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 33. Easily distracted by external stimuli</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 35. Exaggerates or makes up things</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 36. Explosive or unpredictable behavior</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 37. Fails to give close attention to details</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 38. Fidgets</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 39. Fine motor difficulty (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 40. Frequently off task</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 41. Gives long, complex verbal responses</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 42. Gross motor difficulty or clumsy</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 45. Has difficulty understanding language (describe) _____</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 46. Has problems remembering facts or details</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 47. Difficulty organizing activities or tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 48. Impatient</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 49. Impulsive or acts without thinking</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 50. Afraid of making mistakes</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 51. Jokes inappropriately or too much</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks</p> <hr/> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 53. Lapses in attention</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 54. Laughs inappropriately</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 56. Limited conversation</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 57. Limited fantasy or imagination</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 58. Lies</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 59. Makes odd noises</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 60. Messy work</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 61. Misbehaves, taunts, or tests the limits</p> |
|--|--|

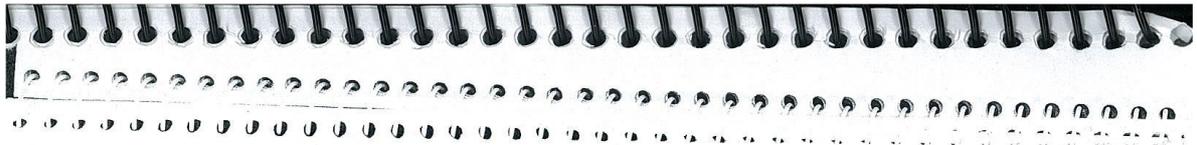
Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

- | | |
|---|--|
| <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 62. Mouth movements while writing or drawing</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 63. Needs coaxing or rewards to continue</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 64. Needs repetition of instructions or questions</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 65. Nervous, high-strung, or tense</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 67. Out of seat</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 68. Overly anxious to please</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 69. Perseverates on a topic or task</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 71. Plays with own sex parts</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 72. Refuses to talk</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 73. Reluctant to discuss feelings or personal issues</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 74. Reluctant to guess</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 76. Resistant or refuses to comply (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 77. Says "don't know" a lot</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 78. Screams</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 79. Forgetful in activities or tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 80. Seems overtired or fatigued</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 81. Seems too dependent on examiner</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 82. Seems unresponsive to humor</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 83. Self-conscious or easily embarrassed</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 84. Shows off, clowns, or acts silly</p> <p><input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 85. Shy or timid</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 86. Slow to respond verbally</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 87. Slow to warm up</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 88. Speech problem (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 89. Stares blankly</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 90. Stares intensely at examiner</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 91. Strange behavior (describe):
_____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort</p> | <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 93. Stubborn, sullen, or irritable</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 94. Sucks fingers or thumb</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 95. Sudden changes in mood or feelings</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 96. Sulks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 97. Runs about or climbs excessively</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 98. Swears or uses obscene language</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 99. Talks aloud to self</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 100. Talks too much</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 103. Too fearful or anxious</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 104. Tremors in hands or fingers</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 105. Tries to control or manipulate examiner</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 106. Underactive or slow moving</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 107. Unhappy, sad, or depressed</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 108. Unusual pitch or tone of voice</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 109. Unusually changeable behavior</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 110. Unusually loud</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 111. Unusually quiet voice</p> <p><input type="radio"/> 0 <input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 112. Wants to quit or does quit tasks</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 113. Whines</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 115. Works quickly and carelessly</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 116. Worries</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 117. Yawns</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 118. Denies responsibility or blames others</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 119. Flat affect</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 120. Overly dramatic</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 121. Unclean personal appearance</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 122. Attempts to cheat</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 123. Responds before instructions are completed</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 124. Interrupts</p> <p>125. Write in any observed problems or behaviors not listed above</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 _____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 _____</p> <p><input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 _____</p> |
|---|--|

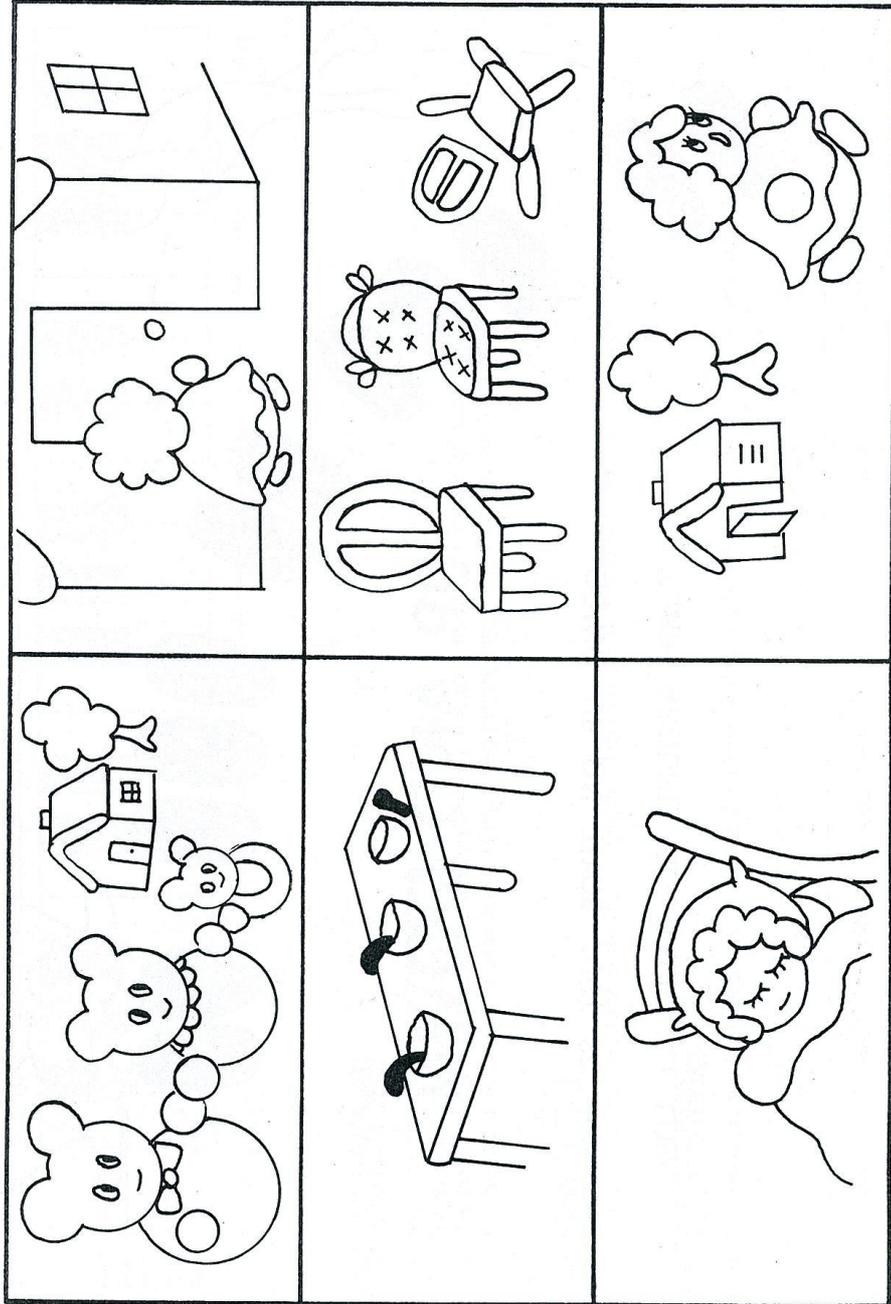
ANEXO 29: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 10



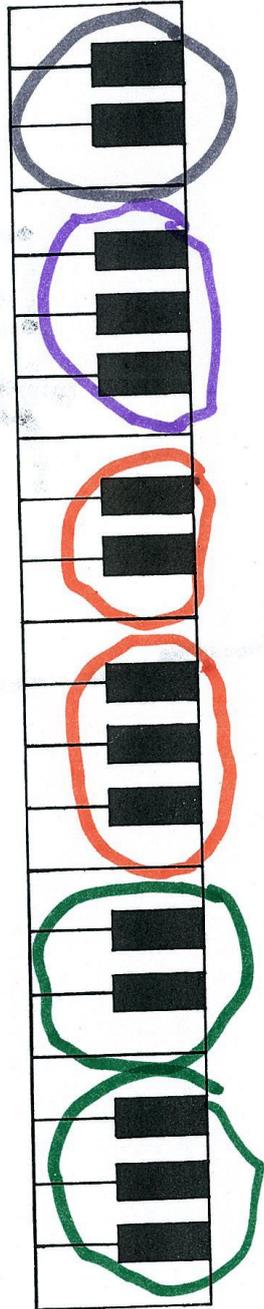
10

PLAY A PICTURE

Tell a story about what you see in the picture. Make sounds on the piano that help tell the story. When you are finished you may color the picture.



ANEXO 30: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 7



HIGH AND LOW

BIRDS SING OH SO HIGH

TUGBOATS SOUND SO LOW



ANEXO 31: GUÍA DEL PROFESOR, P. 7

CLOSED HAND: The closed hand position allows the student to develop a well-shaped hand and flexible wrist before being asked to isolate and play individual fingers. To help the children acquire this position, ask them to make a relaxed fist and then place the second finger at the end of the thumb, as in the illustration in the student book.

HIGH AND LOW: Have the children stretch up when they hear high and crouch down when they hear low. Ear training activities may be used to move to a new location in the classroom, such as, "When you hear music that sounds high, go to the table."

UP AND DOWN: As if the hands and arms were an elevator, raise them as the melody goes up and lower them as it goes down. Keep the arms moving at approximately the same speed as the music.

IDENTIFICATION OF SNARE AND TOM-TOM DRUMS: Introduce these drums and compare their sounds. Use the drums to keep a steady beat in rhythmic activities.

IDENTIFICATION OF PARTS OF THE BODY: Being able to identify and isolate parts of the body is requisite to muscular control development. This activity is especially important for the young child and should not be omitted.

KEEPING A STEADY BEAT: Children may march to a beat, clap to a beat, play instruments to a beat, etc.

LONG AND SHORT: Demonstrate a series of short tones by playing them on the piano and by clapping them; have the children clap and chant "short." Demonstrate a series of long tones and have the children clap and chant "l-o-o-n-g." Both the teacher and students should make a habit of demonstrating a tone's duration by saying "l-o-o-o-n-g."

FAST AND SLOW: Run to fast music and walk to slow music. Some children may experience difficulty in coordinating the movements to the beat of the music but should improve with experience.

WRITING THE MUSICAL ALPHABET: Very young children may need further experience with identifying letters and developing eye-hand coordination before being asked to write the musical alphabet.

ANEXO 32: RESUMEN DE LA CLASE 2 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO DE CUERPO ENTERO).

Método de cuerpo entero

Niño (B)

Clase #2

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra escuela.
 Te acuerdas notas altas y bajas?
 niño señala y se acuerda de altas y bajas.
 Otra vez cuando ritmo. Recuerdas canción cuando?
 "no" y toca otra cosa piano. Transición toca p.
 Cantan canción nombre. El no solo una
 dedos. Transición toca piano.
 Repasan nombres notas + dice todos pero
 se daña en pensar orden.
 Interrupción sí: indicación. ve los pedales
 ¿para qué son? los aplasta. Profesora inicia repet. instr.
 niño x lanza y luego en bicicleta como.
 imagen de dedo grupos 2 letras negras, 3, 2...
 interrumpe → toca piano. Responde antes de indicación
 in quieto. secuencias 2-3 negras? Niño toca
 y se contractura (2 no 3) ocasionalmente,
 2° intento bien.
 Aplauso secuencia, el sonido lo hace bien.
 luego → círculo en 2 negras y 3 negras
 sonido lo hace bien.
 pide canción nombre. El ve dedos. p 7
 aplauden canción nombre:
 Man tiene ritmo aunque no canta
 vuelta marcha con canción de sonido.
 Colorea p. 7 barco y pájaro lo hace bien.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

- | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 1. Acts overly confident | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 30. Disjointed or tangential conversation |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 2. Difficulty waiting turn in activities or tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 3. Giggles too much | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 4. Acts too young for age | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 33. Easily distracted by external stimuli |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 5. Apathetic or unmotivated | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 6. Argues | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 35. Exaggerates or makes up things |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 7. Asks for feedback on performance (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 36. Explosive or unpredictable behavior |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules) | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 37. Fails to give close attention to details |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 9. Avoids eye contact | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 38. Fidgets |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 39. Fine motor difficulty (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 11. Loses things | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 40. Frequently off task |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 12. Bites fingernails | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 41. Gives long, complex verbal responses |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 42. Gross motor difficulty or clumsy |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 14. Blames difficulty on task or examiner | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 15. Bragging, boasting | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 16. Doesn't seem to listen to what is being said | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 45. Has difficulty understanding language (describe) _____ |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 46. Has problems remembering facts or details |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 18. Chews or sucks on things that aren't edible | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 47. Difficulty organizing activities or tasks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 19. Complains of being bored by tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 48. Impatient |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 49. Impulsive or acts without thinking |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 50. Afraid of making mistakes |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 22. Concrete thinking | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 51. Jokes inappropriately or too much |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 23. Confused or seems to be in a fog | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 24. Contradicts or reverses own statements | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 53. Lapses in attention |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 25. Cries | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 54. Laughs inappropriately |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 26. Daydreams or gets lost in thoughts | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules) |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 27. Defiant, talks back, or sarcastic | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 56. Limited conversation |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 28. Demands must be met immediately | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 57. Limited fantasy or imagination |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 | 29. Difficulty following directions | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 58. Lies |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 59. Makes odd noises |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 60. Messy work |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 61. Misbehaves, taunts, or tests the limits |

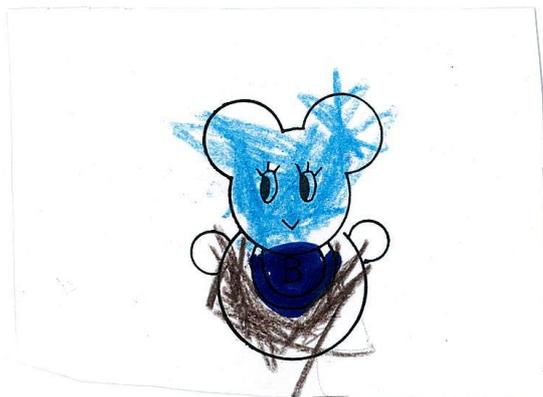
Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	62. Mouth movements while writing or drawing	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	93. Stubborn, sullen, or irritable
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	63. Needs coaxing or rewards to continue	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	94. Sucks fingers or thumb
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input checked="" type="radio"/> 3	64. Needs repetition of instructions or questions	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	95. Sudden changes in mood or feelings
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	65. Nervous, high-strung, or tense	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	96. Sulks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	97. Runs about or climbs excessively
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	67. Out of seat	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	98. Swears or uses obscene language
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	68. Overly anxious to please	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	99. Talks aloud to self
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	69. Perseverates on a topic or task	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	100. Talks too much
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	71. Plays with own sex parts	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	72. Refuses to talk	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	103. Too fearful or anxious
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	104. Tremors in hands or fingers
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	74. Reluctant to guess	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	105. Tries to control or manipulate examiner
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	106. Underactive or slow moving
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	76. Resistant or refuses to comply (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	107. Unhappy, sad, or depressed
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	77. Says "don't know" a lot	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	108. Unusual pitch or tone of voice
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	78. Screams	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	109. Unusually changeable behavior
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	79. Forgetful in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	110. Unusually loud
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	80. Seems overtired or fatigued	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	111. Unusually quiet voice
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	81. Seems too dependent on examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	112. Wants to quit or does quit tasks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	82. Seems unresponsive to humor	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	113. Whines
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	83. Self-conscious or easily embarrassed	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	84. Shows off, clowns, or acts silly	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	115. Works quickly and carelessly
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	85. Shy or timid	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	116. Worries
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	86. Slow to respond verbally	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	117. Yawns
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	87. Slow to warm up	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	118. Denies responsibility or blames others
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	88. Speech problem (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	119. Flat affect
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	89. Stares blankly	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	120. Overly dramatic
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	90. Stares intensely at examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	121. Unclean personal appearance
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	91. Strange behavior (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	122. Attempts to cheat
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input checked="" type="radio"/> 3	123. Responds before instructions are completed
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	124. Interrupts
									125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____

ANEXO 35: DIBUJO DE LOS OSOS



ANEXO 36: GUÍA DEL PROFESOR, P. 11

MORE SONGS TO SING
OPEN, SHUT THEM

O- pen, shut them; O- pen, shut them; Let your hands go clap. (clap)
Walk them, walk them; Walk them, walk them; Right up to your chin.

O- pen, shut them; O- pen, shut them; put them in your lap.
O- pen up your lit- tle mouth, but; do not let them in.

WELCOME TO MUSIC TIME

Wel- come to mus- ic time. How are you to- day?

We are so hap- py it's time to sing and play.

GOODBYE SONG

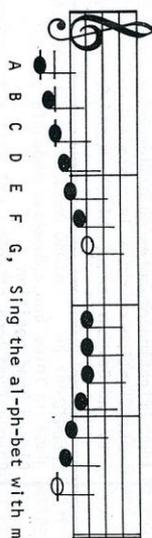
Now our class is o- ver, and it's time to say Good- bye, Good-bye, un- til an- oth- er day.

Collins

ANEXO 37: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 11

CONCEPT BLOCK 3 ACTIVITIES

ALPHABET SONG: Teach the child to sing this song to develop pitch matching skills.



A B C D E F G, Sing the al-ph-bet with me.

Teacher sings:	"E E"	and child sings:	"E E"
Teacher sings:	"B B"	and child sings:	"B B"
Teacher sings:	"D D"	and child sings:	"D D"
Teacher sings:	"A A"	and child sings:	"A A"

NAMING WHAT COMES AFTER A LETTER: 1) Hold up each alphabet flashcard and ask the children to name the letter that comes after it. 2) Give each child a set of alphabet flashcards. The teacher places a flashcard from her set in the center of the table and asks the children to place the flashcard that comes after it on top. 3) Place the alphabet flashcards in a circle on the floor. The children will march around the circle and name the letter that is a step up from the flashcard nearest their feet when the music stops.

IDENTIFYING G CLEF: Introduce this symbol as the G clef and explain its association with high. Compare it to the street sign at the end of the block and, if a floor grandstaff is available, have the children walk back and forth on the G clef or G-sign street and show them how the lines are the "G clef street." Show the children the symbol card and ask them to play 2's and 3's that are high.

FINDING C, D AND E: After finding a group of two black keys, ask the children to play the white key between them which is called D. The relationship between the two black keys and the white key is much like a sandwich: the black keys are pieces of bread and the D is the filling. Have the children play all the D's on the piano; high, middle and low D's, etc. Using the C, D and E alphabet flashcards, have them place D on the table and put C on its left and E on its right. Identify each as bottom, middle or top.

PLAYING LOUD AND SOFT: When demonstrating loud and soft playing, the difference between them must be exaggerated. Students must not be allowed to play so softly that the tone does not sound nor be allowed to play loud tones with a "karate-chop" gesture. Use the word "gentle" in relation to soft playing and "strong" in relation to loud playing.

FINGER ISOLATION: With hands and fingertips touching, have the children tap each pair of fingers which is easiest to do if the fingers are slightly curved. Have them place their hands on the table with the palms touching the tabletop. Without moving any part of the arm, draw the fingers up to create an arch and try to tap each one without disturbing the arch or other fingers. Be sure that the heel of the hand remains touching the tabletop.

ANEXO 38: RESUMEN DE LA CLASE 3 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO DE CUERPO ENTERO).

Método de cuerpo entero
Niño (B) Clase #3

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra silencia se sienta.
Sienta más adelante se pide, niño mira a otro lado no obedece.
Repite instr. fuera del asiento, tocar 2 teclas negras 2 objetos alto y bajo. lo hace bien.
Imita ritmo secuencia: últimas 2 más complejas no tan exacto.
Transición: juega teclas blancas.
Copiar nombres notas se mueve, confundido, quiere decir la piz que "cubrid" "no se" se mueve. Ayuda profesora quite una forma. más Jaú!
Pide que canta, no lo hace.
Luego escribe corrige y exclama ya se escribir.
Toca en transición con cosas brutas.
Toca mientras profesora habla durante indicaciones.
→ Repet. notas largas - corta visual -
Imita inmediato antes final. instr. ve hacia otro lado. Para. Con jota repite se cuenta.
Niño clatale mientras pide dos osos. excelente.
Repite + de 3 veces como tocar osos, niño sigue diciendo.
Profesora ayuda como hacer. Niño observa sorprendido.
lo hace el bien.
Pinta osos. bien sin dificultad.
Canción Store Cierre → aplaude y canta.
Quiere meter manos PAGE 2 en la profesora toca. Go to pages 3 & 4.
Ella indica que aplaude, Motivado.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	1. Acts overly confident	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	30. Disjointed or tangential conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	2. Difficulty waiting turn in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	3. Giggles too much	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	4. Acts too young for age	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	33. Easily distracted by external stimuli
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	5. Apathetic or unmotivated	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	6. Argues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	35. Exaggerates or makes up things
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	7. Asks for feedback on performance (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	36. Explosive or unpredictable behavior
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	37. Fails to give close attention to details
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	9. Avoids eye contact	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	38. Fidgets
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	39. Fine motor difficulty (describe) _____
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	11. Loses things	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	40. Frequently off task
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	12. Bites fingernails	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	41. Gives long, complex verbal responses
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	42. Gross motor difficulty or clumsy
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	14. Blames difficulty on task or examiner	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	43. Guesses a lot; does not think out answers or strategies
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	15. Bragging, boasting	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	16. Doesn't seem to listen to what is being said	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	45. Has difficulty understanding language (describe) _____
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	46. Has problems remembering facts or details
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	18. Chews or sucks on things that aren't edible	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	47. Difficulty organizing activities or tasks
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	19. Complains of being bored by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	48. Impatient
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	49. Impulsive or acts without thinking
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	50. Afraid of making mistakes
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	22. Concrete thinking	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	51. Jokes inappropriately or too much
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	23. Confused or seems to be in a fog	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	24. Contradicts or reverses own statements	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	53. Lapses in attention
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	25. Cries	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	54. Laughs inappropriately
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	26. Daydreams or gets lost in thoughts	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	27. Defiant, talks back, or sarcastic	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	56. Limited conversation
<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	28. Demands must be met immediately	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	57. Limited fantasy or imagination
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	29. Difficulty following directions	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	58. Lies
					<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	59. Makes odd noises
					<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	60. Messy work
					<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	61. Misbehaves, taunts, or tests the limits

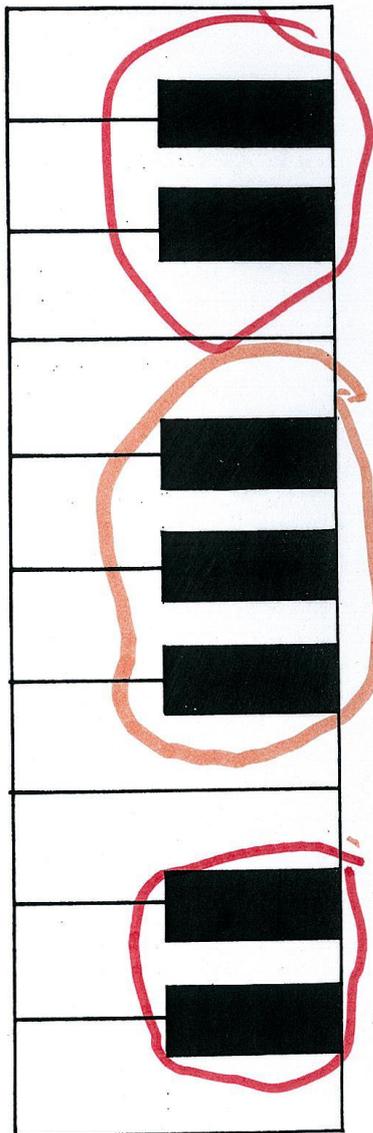
Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

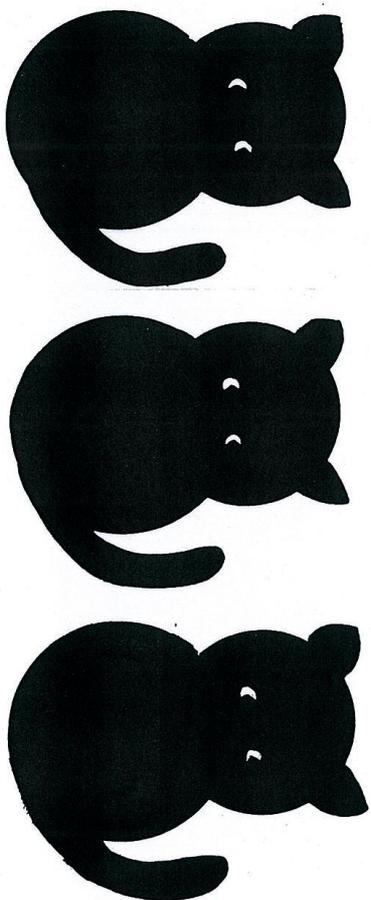
2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

- | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 62. Mouth movements while writing or drawing | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 93. Stubborn, sullen, or irritable |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 63. Needs coaxing or rewards to continue | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 94. Sucks fingers or thumb |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 64. Needs repetition of instructions or questions | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 95. Sudden changes in mood or feelings |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 65. Nervous, high-strung, or tense | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 96. Sulks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 97. Runs about or climbs excessively |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 67. Out of seat | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 98. Swears or uses obscene language |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 68. Overly anxious to please | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 99. Talks aloud to self |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 69. Perseverates on a topic or task | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 100. Talks too much |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 71. Plays with own sex parts | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 72. Refuses to talk | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 103. Too fearful or anxious |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 73. Reluctant to discuss feelings or personal issues | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 104. Tremors in hands or fingers |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 74. Reluctant to guess | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 105. Tries to control or manipulate examiner |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe)
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 106. Underactive or slow moving |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 76. Resistant or refuses to comply (describe)
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 107. Unhappy, sad, or depressed |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 77. Says "don't know" a lot | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 108. Unusual pitch or tone of voice |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 78. Screams | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 109. Unusually changeable behavior |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 79. Forgetful in activities or tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 110. Unusually loud |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 80. Seems overtired or fatigued | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 111. Unusually quiet voice |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 81. Seems too dependent on examiner | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 112. Wants to quit or does quit tasks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 82. Seems unresponsive to humor | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 113. Whines |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 83. Self-conscious or easily embarrassed | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 84. Shows off, clowns, or acts silly | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 115. Works quickly and carelessly |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 85. Shy or timid | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 116. Worries |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 86. Slow to respond verbally | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 117. Yawns |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 87. Slow to warm up | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 118. Denies responsibility or blames others |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 88. Speech problem (describe)
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 119. Flat affect |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 89. Stares blankly | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 120. Overly dramatic |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 90. Stares intensely at examiner | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 121. Unclean personal appearance |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 91. Strange behavior (describe)
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 122. Attempts to cheat |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 123. Responds before instructions are completed |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 124. Interrupts |
| | | | | | | | | | 125. Write in any observed problems or behaviors not listed above |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |

ANEXO 39: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 13



13



THREE BLACK CATS

THREE BLACK CATS IN A ROW 1 2 3,
THREE BLACK CATS SEE THEM GO 1 2 3.

CUERPO ENTERO).

Método de cuerpo entero
Vino (B) Clase #4

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Se sienta con confianza.
Sabes canción ahora ¿cómo? y dice letra con canción.
Quise cantar y per. hiciera.
Aplaudir y per. hiciera.
Interrumpe toca notas blancas cuando se le pide otra cosa: tocar reg. alto.
Niño ve hacia otro lado.
Repite, niño aplaude antes de q' profesor acabe indicaciones.
Dice al niño ver partit. 3 gestos.
Toca antes de q' profesora acabe. En quieto.
Ahora hace: 3 saltos y bajos.
Toca en registro alto y bajo. No en hencee donde colocar mano, vuelve a tocar notas blancas sin permiso. Toca durante indicaciones, cambia.
Jana: quiere cantar canción con su nombre y cuenta todo. vuelve a tocar canción 3 gestos y escucha atento. recto. 2 indicaciones, toca teclas blancas con todo cuerpo. Profe corrige. observa cómo tocar. mueve pie. sonríe.
Canta & toca bien. Hombros tendos.
Canta sonríe. Transición -> toca canción Encerrar 3 notas negras en 1 inv. piano.
Papiro bien. Dibujar quiere. 3 gestos & nombre. pinta piano 2 negras teclas.
Juego nombres. notas negras en dedo.
Lo hace bien. Canta y se autocorrige tocando 3 gestos. Ahora quiere tocar canción propia.

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence
1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	62. Mouth movements while writing or drawing	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	93. Stubborn, sullen, or irritable
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	63. Needs coaxing or rewards to continue	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	94. Sucks fingers or thumb
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	64. Needs repetition of instructions or questions	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	95. Sudden changes in mood or feelings
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	65. Nervous, high-strung, or tense	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	96. Sulks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	97. Runs about or climbs excessively
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	67. Out of seat	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	98. Swears or uses obscene language
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	68. Overly anxious to please	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	99. Talks aloud to self
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	69. Perseverates on a topic or task	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	100. Talks too much
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	71. Plays with own sex parts	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	72. Refuses to talk	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	103. Too fearful or anxious
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	73. Reluctant to discuss feelings or personal issues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	104. Tremors in hands or fingers
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	74. Reluctant to guess	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	105. Tries to control or manipulate examiner
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	106. Underactive or slow moving
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	76. Resistant or refuses to comply (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	107. Unhappy, sad, or depressed
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	77. Says "don't know" a lot	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	108. Unusual pitch or tone of voice
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	78. Screams	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	109. Unusually changeable behavior
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	79. Forgetful in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	110. Unusually loud
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	80. Seems overtired or fatigued	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	111. Unusually quiet voice
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	81. Seems too dependent on examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	112. Wants to quit or does quit tasks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	82. Seems unresponsive to humor	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	113. Whines
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	83. Self-conscious or easily embarrassed	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	84. Shows off, clowns, or acts silly	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	115. Works quickly and carelessly
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	85. Shy or timid	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	116. Worries
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	86. Slow to respond verbally	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	117. Yawns
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	87. Slow to warm up	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	118. Denies responsibility or blames others
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	88. Speech problem (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	119. Flat affect
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	89. Stares blankly	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	120. Overly dramatic
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	90. Stares intensely at examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	121. Unclean personal appearance
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	91. Strange behavior (describe): _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	122. Attempts to cheat
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	123. Responds before instructions are completed
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	124. Interrupts
									125. Write in any observed problems or behaviors not listed above
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	_____

ANEXO 42: GUÍA DEL PROFESOR, P. 9

CONCEPT BLOCK 2 ACTIVITIES

9

CLAP YOUR HANDS: Teach the children to sing this song found in Your Children Need Music and allow them to suggest other words which describe movement.

MUSICAL ALPHABET IN ASCENDING ORDER: Once the children have mastered the ascending order of the musical alphabet, they should be able to recite it beginning on any letter. A fishing game may be created with a short pole, some string with a magnet on the end and canning lids. Write one letter on the white side of each jar lid. After discovering what they have caught, the children should say the alphabet beginning on that letter. This game may be used later to find white keys, name steps and skips, etc.

LONG AND SHORT NOTATION: Once the children are able to visually differentiate between long (—) and short (—), have them clap long and short patterns from the rhythm chart. It is helpful to point to each symbol as they clap and chant; keep the finger moving slightly ahead to prod eye movement. Play long and short patterns for the children to identify and notate with long and short dictation cards which may be made by drawing lines on small short and long strips of heavy paper. Use no more than three tones per example.

GROUPS OF THREE BLACK KEYS: Adapt previous activities for finding groups of two black keys.

TOP, MIDDLE AND BOTTOM OF THE 3'S: Using the 3's flashcard, demonstrate and have each child point to and say, "bottom, middle, top." Find a group of 3's on the keyboard and play bottom, middle and top.

FLAIRBACKS ON 3'S: Play a short and uncomplicated melodic pattern with no more than three tones on a group of three black keys. Have the children verbally describe it by saying bottom, middle or top and shape it in the air before playing the pattern on the piano.

RESPONDING TO HIGH AND LOW: Play a march-like pattern while the students march to its beat. When the pattern is played in the low register, the children will respond by clapping the beat with their hands at their knees and will clap with their hands above their heads to identify high.

CLAPBACKS: Clap short rhythm patterns for the children to echo.

QUARTER NOTES: Have the children clap or play a series of short tones and then explain that they may be notated with the symbol. Explain that the quarter note keeps the beat. Have the children clap and then play a series of quarter notes while chanting "1."

ANEXO 43: RESUMEN DE LA CLASE 5 CON CRITERIOS TOF (MÉTODO DE CUERPO ENTERO).

Método de cuerpo entero
Niño (B) Clase #5

Please print.

Observation Notes

Use the space below to record your observations of the child's behavior during the test session. If preferred, you may record notes on the test protocol, and then use the space below to summarize your observations. Immediately after the test session, rate the child's behavior on each item as instructed on pages 3 & 4.

Entra causando seso.

(Te acuerdas canción gatitos?)

Si → toca toca muy bien en algunos errores
cambios de notas.

General: 3 gatitos. Corrije muñeca

↳ solo con 1 dedo. Mira gatitos, repite bien,
sonríe. Quiere tocar en blanco o mismo
no escucha. Repet. instr.

Dóndele esta registro alto medio & bajo
en el piano, responde bien.

Te acuerdas de otra canción?
Pídele su canción "yo canto solo".

Canta nico me Donald p. 25

Escucha quiere tocar no canta.

interrumpe.

Profesora enseña cómo tocar, se equivoca
contar en una tala + veces. Desanimado

al 3er intento ya no quiere. Toca con
odo todo el piano. Pierde interés.

Actividad cortar círculos imagen piano alto medio
bajo. Confunde, confunde. Pista: no está.
↳ lo que ya no quiere dibujar lo que dicen,
si no lo que él quiere.

Actividad ordenar papeles notas nombres.
↳ lo hace casi independiente bien.

Bostezo, ¿cuándo me puedes ir?

Aplauden nota larga & corta según línea.

2do intento bien.

PAGE 2

Go to pages 3 & 4.

Ahora juega piano toca una larga & corta.

Le gusta: buscar notas altas medias bajas,
canción gatitos. Más pintura? Pintar y luego tocar

No le gusta Abre tierra, si pero otra.

Please print. Be sure to answer all items.

For each item that describes the child's behavior during the testing or observation period, score:

0 = no occurrence

2 = definite occurrence with mild to moderate intensity/frequency and less than 3 minutes total duration

1 = very slight or ambiguous occurrence

3 = definite occurrence with severe intensity, high frequency, or 3 or more minutes total duration

The 3-minute duration is a guideline for choosing between ratings of 2 and 3. Score only the item that most specifically describes a particular observation. **Be sure to score all items.**

<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	1. Acts overly confident	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	30. Disjointed or tangential conversation
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	2. Difficulty waiting turn in activities or tasks	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	31. Doesn't concentrate or pay attention for long on tasks, questions, topics
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	3. Giggles too much	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	32. Doesn't sit still, restless, or hyperactive
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	4. Acts too young for age	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	33. Easily distracted by external stimuli
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input checked="" type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	5. Apathetic or unmotivated	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	34. Erases or crosses out a lot in writing or drawing
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	6. Argues	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	35. Exaggerates or makes up things
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	7. Asks for feedback on performance (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	36. Explosive or unpredictable behavior
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	8. Attempts to leave room for reasons other than toilet (see scoring rules)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	37. Fails to give close attention to details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	9. Avoids eye contact	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	38. Fidgets
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	10. Irresponsible, destructive, or dangerous behavior (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	39. Fine motor difficulty (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	11. Loses things	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	40. Frequently off task
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	12. Bites fingernails	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	41. Gives long, complex verbal responses
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	13. Bizarre or unusual language (e.g., echolalia, babbling, nonsense words, neologisms); (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	42. Gross motor difficulty or clumsy
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	14. Blames difficulty on task or examiner	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	43. Guesses a lot, does not think out answers or strategies
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	15. Bragging, boasting	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	44. Has difficulty expressing self verbally (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	16. Doesn't seem to listen to what is being said	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	45. Has difficulty understanding language (describe) _____
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	17. Can't get mind off certain thoughts; obsessions (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	46. Has problems remembering facts or details
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	18. Chews or sucks on things that aren't edible	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	47. Difficulty organizing activities or tasks
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	19. Complains of being bored by tasks	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	48. Impatient
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	20. Complains of dizziness, headaches or other somatic problems during session, without known physical cause (describe) _____	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	49. Impulsive or acts without thinking
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	21. Complains of tasks being too hard or is upset by tasks	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	50. Afraid of making mistakes
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	22. Concrete thinking	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	51. Jokes inappropriately or too much
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	23. Confused or seems to be in a fog	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	52. Lacks self-confidence or makes self-deprecating remarks
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	24. Contradicts or reverses own statements	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	53. Lapses in attention
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	25. Cries	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	54. Laughs inappropriately
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	26. Daydreams or gets lost in thoughts	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	55. Leaves room during session to go to toilet (see scoring rules)
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	27. Defiant, talks back, or sarcastic	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	56. Limited conversation
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	28. Demands must be met immediately	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	57. Limited fantasy or imagination
<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	29. Difficulty following directions	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	58. Lies
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	59. Makes odd noises
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	60. Messy work
					<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	61. Misbehaves, taunts, or tests the limits

Please print. Be sure to answer all items.

0 = no occurrence

1 = very slight or ambiguous

2 = definite but mild to moderate and ≤ 3 minutes

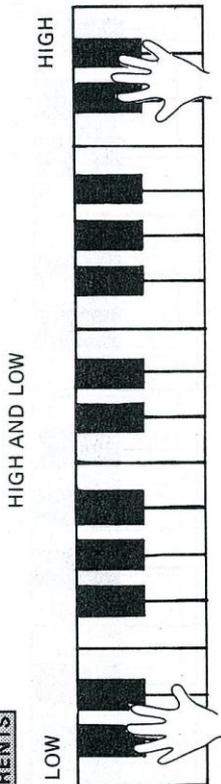
3 = definite, severe, high frequency, or > 3 minutes

- | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|---|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|---|
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 62. Mouth movements while writing or drawing | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 93. Stubborn, sullen, or irritable |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 63. Needs coaxing or rewards to continue | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 94. Sucks fingers or thumb |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 64. Needs repetition of instructions or questions | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 95. Sudden changes in mood or feelings |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 65. Nervous, high-strung, or tense | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 96. Sulks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 66. Nervous movements, twitching, tics, or other unusual movements (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 97. Runs about or climbs excessively |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 67. Out of seat | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 98. Swears or uses obscene language |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 68. Overly anxious to please | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 99. Talks aloud to self |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 69. Perseverates on a topic or task | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 100. Talks too much |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 70. Picks or scratches nose, skin, or other parts of body (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 101. Temper tantrums, hot temper, or seems angry |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 71. Plays with own sex parts | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 102. Too concerned with neatness, cleanliness, or order |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 72. Refuses to talk | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 103. Too fearful or anxious |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 73. Reluctant to discuss feelings or personal issues | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 104. Tremors in hands or fingers |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 74. Reluctant to guess | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 105. Tries to control or manipulate examiner |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 75. Repeats certain acts over and over; compulsions (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 106. Underactive or slow moving |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 76. Resistant or refuses to comply (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 107. Unhappy, sad, or depressed |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 77. Says "don't know" a lot | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 108. Unusual pitch or tone of voice |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 78. Screams | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 109. Unusually changeable behavior |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 79. Forgetful in activities or tasks | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 110. Unusually loud |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 80. Seems overtired or fatigued | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 111. Unusually quiet voice |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 81. Seems too dependent on examiner | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 112. Wants to quit or does quit tasks |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 82. Seems unresponsive to humor | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 113. Whines |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 83. Self-conscious or easily embarrassed | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 114. Withdrawn, doesn't get involved with examiner |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 84. Shows off, clowns, or acts silly | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 115. Works quickly and carelessly |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 85. Shy or timid | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 116. Worries |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 86. Slow to respond verbally | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 117. Yawns |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 87. Slow to warm up | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 118. Denies responsibility or blames others |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 88. Speech problem (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 119. Flat affect |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 89. Stares blankly | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 120. Overly dramatic |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 90. Stares intensely at examiner | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 121. Unclean personal appearance |
| <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 91. Strange behavior (describe):
_____ | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 122. Attempts to cheat |
| <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 92. Avoids or is reluctant to do tasks that require sustained mental effort | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 123. Responds before instructions are completed |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input checked="" type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | 124. Interrupts |
| | | | | | | | | | 125. Write in any observed problems or behaviors not listed above |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |
| | | | | | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | _____ |

ANEXO 44: MANUAL PARA LOS PADRES, P. 6

6

CONCEPT BLOCK 1: PARENTS



WHOLE HAND ON TWO BLACK KEYS



TUG BOATS SOUND SO LOW



BIRDS SING OH SO HIGH

PRACTICE POINTERS

- Clap the beat to music on the television or radio. Notice when the music has a *fast* beat and when it has a *slow* beat.
- Find groups of two black keys high or low and play them with a steady beat.

TECHNIC TIME

- The activities of technic time will help the child develop the smaller muscle control that he will need for piano performance. The song "Open, Shut Them" (page 11) describes the activity.

SING A SONG

- Explore ways of keeping a steady beat as you sing the song: clapping, marching, nodding the head, moving the arms, shrugging the shoulders, tapping the table, etc.

HEAR THE DRUMMER

Collins

Hear the drum-mer keep a steady beat. keep it with your hands, keep it with your feet.

ANEXO 45: GUÍA DEL PROFESOR, P. 8

CONCEPT BLOCK 2

<p><i>SONGS TO SING AND/OR PLAY</i> Clap Your Hands Three Black Cats Old MacDonald Three Black Keys</p>	<p><i>READING</i> Musical alphabet in ascending order Long and short notation</p>
<p><i>KEYBOARD</i> Groups of three black keys Bottom, middle and top of groups of three black keys</p>	<p><i>TECHNIC</i> Closed hand position</p>
<p><i>EAR TRAINING</i> Fast and slow Playbacks on groups of three black keys Identification of triangle Identification of woodblock Identification of instruments Recording: <u>Creative Movement</u>, Side A, Bands 4-5</p>	<p><i>RHYTHM AND MOVEMENT</i> Quarter note -  Clapbacks with short and long Fast, medium and slow Recording: <u>Feel of Music</u>, Side A, Band 2 Respond to high and low</p>
<p><i>WRITING</i> Circle groups of three black keys on keyboard paper Circle bottom, middle and top of groups of three black keys on keyboard paper</p>	<p><i>IMPROVISATION</i> Create melodies on groups of three black keys</p>