

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

**EFFECTOS DE LA REALIZACION DE ACTIVIDADES
MUSICALES EN EL VOCABULARIO DE NIÑOS DE
3 A 4 AÑOS DE EDAD**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

ARACELI SAMPEDRO PEREZ

DIRECTOR DE TESIS: DRA. IRIS XOCHITL GALICIA MOYEDA

ASESORES: MTRA. ALEJANDRA SANCHEZ VELASCO

MTRA. SUSANA PAVON FIGUEROA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Le dedico este trabajo a mi familia como una pequeña muestra de agradecimiento por todo el amor y apoyo brindado cuando más lo he necesitado.

A mi esposo, amigo y compañero Marco Antonio por ser el hombre que es, por darle a mi vida amor, por cuidarme y compartir todo este tiempo.

Eres todo para mí.

A mis Padres Antonio y Silvia por haberme educado por desearme lo mejor y por hacer de mi la persona que soy.

Los admiro.

A mi hermana Blanca por ser la única amiga, por compartir todos esos momentos desde la infancia, por ser una mujer con valor y decisión.

A mi hermana Silvia por su amor, por escucharme, por su tiempo y conocimientos . por ser una persona responsable y con dedicación.

Son unas Super Hermanas.

A mi sobrino Yael, a ese pequeñín que ha venido a dar mucha felicidad y que espere con mucho amor desde que supe que existía.

¡Los amo a todos!

A la Dra. Iris Xóchitl Galicia que admiro como persona y profesionalista, por sus conocimientos y tiempo para que concluyera este trabajo.

Gracias a las Maestras Alejandra Sánchez y Susana Pavón por sus asesorías y consejos.

Mil gracias

A todos mis niños de mi Kinder “Ellen Key”, que día con día me enseñan la maravilla que son los niños.

Efectos de la realización de actividades musicales en el vocabulario de niños de 3 a 4 años de edad.

INDICE

Página

RESUMEN	2
INTRODUCCION	3
 CAPITULO 1. DESARROLLO DEL LENGUAJE.	
1.1. Teorías del desarrollo del lenguaje.....	8
1.2. Relación madre-hijo en la adquisición del lenguaje.....	14
1.3. Desarrollo del lenguaje infantil.....	19
1.4. Desarrollo del vocabulario.....	24
1 Aspectos socioculturales y su influencia en el desarrollo del vocabulario	
2 Variaciones del vocabulario de acuerdo a la edad	
3 Programas para favorecer el desarrollo del vocabulario	
 CAPITULO 2. ACTIVIDAD MUSICAL COMO PROMOTORA DEL LENGUAJE.	
2.1. La actividad musical como integradora del desarrollo infantil.....	39
1 Música y actividad motora	
2 Música y emoción	
3 Música e inteligencia	
2.2. La música como promotora del lenguaje.....	47
2.3. Programas musicales promotores del lenguaje.....	49
 CAPITULO 3. EFECTOS DE LA REALIZACION DE ACTIVIDADES MUSICALES EN EL VOCABULARIO DE NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS DE EDAD.	
Método.....	54
Procedimiento.....	56
Resultados.....	58
Discusión.....	66
Conclusiones.....	70
Referencia.....	72
Anexos.....	76

RESUMEN

Desde el principio de los tiempos, la humanidad ha percibido el poder de la vibración, el ritmo y el sonido, es sorprendente pensar que la música y los sonidos verbales rítmicos, que han estado a nuestra disposición durante toda la vida, puedan tener un efecto tan poderoso en la mente y el cuerpo. La buena música posee algo más de lo que nos llega al oído, empleada con sensatez, puede crear un mundo sonoro sano y estimulante para la familia y fomentar intensamente el desarrollo de los niños. Por lo que el presente trabajo tuvo como objetivo general evaluar los efectos de la realización de actividades musicales en el vocabulario de niños de 3 a 4 años de edad. Se eligieron 5 Jardines de Niños de la zona norte del Distrito Federal, de los cuales se eligieron 70 niños de primer grado de kinder de 3 a 4 años de edad (35 niñas y 35 niños), que eran hijos de padres con estudios mínimo secundaria y de un estatus socio-económico medio bajo. Los sujetos fueron divididos en tres grupos: el grupo experimental 1 (con intervención con Programa Educativo Musical Promotor del Lenguaje: PEMPROL, grupo experimental 2 (con actividades de ritmos, cantos y juegos) y el grupo control (sin intervención). Los tres grupos fueron evaluados mediante el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (TVIP) antes y después de los dos tipos de intervención (seis meses después). Los resultados indican que existe una diferencia significativa en el grupo experimental 1 (con intervención con Programa Educativo Musical Promotor del Lenguaje) con respecto al grupo experimental 2 (con actividades de ritmos, cantos y juegos) y el grupo control (sin intervención), ya que los niños presentaron un vocabulario más amplio después de la intervención del PEMPROL. Por lo que se concluye que la aplicación de programas musicales semejante al desarrollado en el presente trabajo, favorece el incremento del vocabulario de los niños de 3 a 4 años de edad.

INTRODUCCIÓN

La historia del desarrollo del lenguaje es más difícil de explicar que cualquier otra área del desarrollo infantil. La forma en que se utilizan las palabras, oraciones y los procesos de comunicación, tienen una forma muy compleja. Aunque se dice que gran parte del aprendizaje del lenguaje aparece de forma natural, existe el factor medio ambiente que influye, o bien, desempeña un papel importante en el lenguaje del niño (Shaffer, 1982). Los padres y otras personas encargadas del cuidado de los niños tienen una fuerte propensión a hablar a sus niños desde los primeros momentos después del nacimiento, la madre cuando se dirige a un niño en su primer año de vida, la altura fundamental del tono es más elevada en las vocalizaciones y el discurso dirigido que cuando se dirige a un adulto o a un niño de más edad (Rondal, 1983). En cuanto a este punto tenemos la opinión de Garnica (1983), reporta que cuando las madres hablan a los niños alrededor de los dos años exageran el contorno de la entonación normal de los enunciados, emplean murmullos ocasionales (hablar en voz baja), contiene uno o más acentos de intensidad y éstos se aplican de manera preferente a palabras de contenido semántico (sustantivos y verbos), también hay una duración más larga al pronunciarse palabras de contenido semántico en las demandas de acción y por último el ritmo de elocución es más lento. Por su parte Snow y Phillips (1983), verificaron en sus investigaciones que el habla materna cuando se dirige al niño pequeño es más corta en cuanto al número de palabras o de monemas y varía según la tarea y el contexto lingüístico. En lo referente a lo que mencionan Broen y Dale (citado en Rondal, 1983), muestran que alrededor del 90% de los enunciados que dirigen las madres a sus hijos de dos años, están separados por pausas bien marcadas disminuyendo hasta cerca del 61% cuando se dirige a niños de cinco y seis años de edad; también que la diversidad léxica es menor y repetitiva lo cual facilita la comprensión del niño de los enunciados que conforman un episodio verbal. Además la proporción de aprobaciones rebasa la proporción de desaprobaciones verbales explícitas en el habla materna y que favorece al desarrollo del lenguaje en el niño.

La mamá tiene un papel muy importante en cuanto a la adquisición del lenguaje y se puede decir que desde esta relación madre-hijo se inicia una estimulación musical, ya que

esta presente cuando le canta a su hijo, el cual parece ser una parte universal del cuidado humano, que es empleado como una forma de interacción para calmar a los niños y que este canto parece ser un factor importante que determina la competencia musical infantil (Papousek, 1996).

Cabe mencionar que se tiene evidencia de la influencia de la música en el lenguaje del infante desde edades tempranas. Willems (citado en Galicia, 1997), señala que el niño pequeño de cuatro meses en adelante se interesa en las voces debido a la altura y el ritmo del sonido de las palabras, pues está todavía lejos de captar el significado de las mismas, de acuerdo a sus observaciones, Willems advierte que muchos niños que todavía no saben hablar recurren a inflexiones melódicas del lenguaje para completar sus vocablos imperfectos; incluso afirma que hay niños que alrededor del año y medio pueden cantar canciones antes de hablar. En los estudios realizados por Papousek (1996) encontró que cuando las madres responden a las señales de sus hijos sobre tensión, inquietud o cansancio con intervenciones sedantes y calmantes, ellos tienden a reducir el grado de intensidad de la estimulación, las melodías se vuelven significativamente más largas y en un menor registro y nivel de ritmo. Cuando las madres responden a las claves infantiles de pasividad e inactividad con intervenciones alertadoras, ellas incrementan inconscientemente el grado y la intensidad de la estimulación: las melodías se vuelven más cortas, más abruptas y con niveles más altos y rangos de frecuencia fundamentales. Se puede decir que el habla, el lenguaje del adulto dirigido al niño es una fuente de natural estimulación del lenguaje afectivo musical. Así como la información descrita anteriormente, el contorno melódico del habla infantil también tiene información categorial. Según Fernal (citado en Papousek, 1996) los padres para obtener o aumentar el despertar y la atención y/o para dar a los niños el turno en el diálogo, ellos usan melodías descendientes para tranquilizar a un niño hiperinquieto, o para terminar una secuencia de turnos. Extensos contornos de moldeo de timbre prevalecen cuando las madres refuerzan o aprueban conductas infantiles precedentes. En la conversación, los contornos de moldeo de timbre se vuelven más agudos, cortos y **Staccato** (cuando las madres quieren interrumpir alguna actividad no favorable o para expresar aprobación o advertencia). La llamada del pájaro cucú es generalmente escuchada cuando las madres requieren atención visual hacia sus caras,

mientras que ritmos marcados y melodías descendientes abruptas son usadas para establecer atención a personas u objetos en el ambiente. Además el balbuceo presilábico de los niños y sus vocalizaciones exploratorias como son la prolongación de la fonación y las vocales eufónicas coinciden con los contornos melódicos empleados por sus padres y en todas esas vocalizaciones infantiles se reproduce casi fielmente el ritmo de dichos contornos(Oller, 1980; citado en Galicia, 2001).

Finalmente considerando la importancia de la estimulación rítmica temprana Koester (citado en Papousek, 1996) demostró que las diferencias en el compás fueron determinadas por estados momentáneos de alerta y atención por parte de los niños y por el peso y velocidad de movimientos de las respectivas partes del cuerpo de las madres. Otro recurso particularmente rico en la estimulación rítmica se encuentra en la interacción típica de los juegos. Alrededor de los 5 meses, después del comienzo de las sílabas rítmicas regulares en los pequeños, las madres tienden a reemplazar parte de los prototipos melódicos de su lenguaje dirigido a niños por otra categoría de estimulación musical, que de alguna manera modela la siguiente etapa por venir, el balbuceo repetitivo canónico. Los juegos interaccionales tempranos tales como los típicos juegos del cosquilleo son caracterizados por secuencias de interacción relativamente simples y predecibles o por frases que incluyen formas multimodales de estimulación materna y respuestas infantiles de interés, placer o disposición a la interacción, las secuencias son repetidas, aumentadas o variadas y diversificadas para obtener la atención del niño y el máximo de placer en un nivel potencial óptimo.

Los niños crecen en ambientes sociales de cuidado que les proveen de recursos sobresalientes de estimulación musical desde el principio de sus vidas, estas pueden ser identificadas en el discurso dirigido a los niños; a través de múltiples modalidades sensoriales y estimulan activamente y facilitan la participación en producciones musicales durante momentos de interacción social placenteros y libres de presiones. Los padres intuitivamente enriquecen el ambiente perceptual infantil con lo que puede llamarse un modelo óptimo para una educación musical temprana. Referente a este punto , Brenner (citado en Galicia, 2001) menciona que la música tiene la posibilidad de estimular el

lenguaje y la cognición de los infantes debido a que posee el poder de suscitar en los demás una actividad, la música también supone la simbolización de elementos no tangibles como son el sonido y el tiempo, lo cual enriquece la capacidad de representación del individuo. Con base en la activación y simbolización que produce la música es que los educadores, entre otros profesionistas, la han empleado para que los individuos puedan superar algunas de sus deficiencias, o mejorar sus potencialidades. Por lo que no parece descabellada la idea de que las actividades musicales, influyen en el desarrollo del lenguaje, específicamente el vocabulario.

El lenguaje hablado es uno de los componentes esenciales del desarrollo psicológico del ser humano, ya que a través de éste el individuo interactúa con los demás que lo rodean. Y es por medio del lenguaje que el niño expresa sus emociones, ideas, hace peticiones, le permite conocer y tener contacto con el mundo que lo rodea; además de que es un factor importante en la organización de todos los procesos mentales.

La figura materna juega un papel muy importante ya que a través del niño establece sus primeros contactos con el mundo que lo rodea. El habla que dirige la madre al niño pequeño se modifica conforme él comprende, se expresa mejor y de una manera más elaborada. Por lo que se considera que el habla materna es un elemento que facilita la adquisición del vocabulario por parte del niño.

Sin embargo existen factores como orgánicos, psicológicos y sociales que pueden influir para el desarrollo óptimo de éste así como del vocabulario. Por lo que se han realizado numerosos estudios en el que emplean programas para la estimulación del lenguaje como son el Programa de Psicomotricidad Fina propuesto por Mazon y Medina (1993) y el Programa de Estimulación Temprana de Lenguaje realizado por Lafuente (1997). Por lo que a continuación se propone un programa con actividades musicales considerando que tendrá una influencia importante en el incremento del vocabulario.

Es por ello que la realización del presente estudio tiene como objetivo observar los efectos de la realización de actividades musicales en el vocabulario de niños

de 3 a 4 años de edad, para lo cual, se presenta como marco contextual una revisión teórica del desarrollo del lenguaje, como se muestra en capítulo 1; en el capítulo 2 revisaremos la actividad musical como promotora del lenguaje en el que abordaremos la actividad musical como integradora del desarrollo infantil y programas musicales propuestos por autores para el desarrollo del lenguaje, con base a lo anterior surge el interés de elaborar la presente investigación, desarrollada en los capítulos 3 y 4.

CAPITULO 1 DESARROLLO DEL LENGUAJE

1.1 Teorías del desarrollo del lenguaje

El lenguaje es el medio por el cual el niño expresa sus emociones, ideas, hace peticiones, le permite conocer y tener contacto con el mundo que lo rodea; además de que es un factor importante en la organización de todos los procesos mentales.

Debido a la importancia del lenguaje en la vida humana existen múltiples disciplinas como la Psicología que lo estudian y que proporcionan información relevante sobre diversos aspectos vinculados con él. Por lo que a continuación hablaremos de las alternativas y aproximaciones teóricas para explicar el desarrollo del lenguaje las cuales nos ofrecen la oportunidad para comparar diferentes puntos de vista.

Para Bee (1978), existen cuatro alternativas que explican el desarrollo del lenguaje. Una de ellas afirma que el lenguaje resulta de la imitación que hace el niño de los adultos, ya que el niño generalmente amplía lo que dice tomando las frases cortas y convirtiéndolas en frases más largas con todas las reglas gramaticales cuando pregunta o presenta una conversación. Está claro que los niños imitan lo que oyen, pero la imitación no explica todo el proceso del desarrollo del lenguaje ya que desde el principio los niños crean frases cuya estructura y gramática no son parecidas a las del adulto, lo que significa que no ha habido ninguna imitación. Además que cuando imitan frases dichas por los adultos, reducen la frase para acomodarlas a su propia gramática y si un niño aprendiera el lenguaje totalmente por imitación, nadie aprendería a hablar un idioma correcto.

Podemos concluir de acuerdo a Bee sobre su primer alternativa, que la primera gramática del niño debe ser el producto del análisis del lenguaje que está oyendo, mientras más oye, su análisis se vuelve más complejo y por lo tanto su gramática también se hace cada vez más compleja.

Una segunda alternativa consisten en que el niño viene al mundo programado para

aprender el lenguaje; ya que la estructura del lenguaje forma parte de él. La tarea del niño consiste entonces en aprender un idioma específico que está de acuerdo con su estructura pre-constituida. Que el lenguaje se aprende desde el nacimiento y no es difícil imaginarse que el lenguaje es algo integrante del niño. Sin embargo, existen varias razones para pensar que cierta clase de innatismo biológico tiene sentido. Primero, sólo el hombre posee el lenguaje que permite la construcción de nuevos significados con base en nuevas combinaciones. Segundo, todos los humanos aprenden el lenguaje a menos que sean retardados mentales o estén físicamente lesionados y tercero, los idiomas humanos tienen varias características en común.

Una tercer alternativa es que el niño está amoldado al lenguaje gracias a cierto patrón de refuerzos. Aunque los principios del reforzamiento son efectivos en ciertos aspectos del lenguaje como la pronunciación, no existe un testimonio que afirme que el reforzamiento se aplique sistemáticamente a la gramática del niño o que éste puede aprender por ese procedimiento. Las teorías del reforzamiento tienden también a pasar por alto los aspectos sometidos a reglas que tiene el lenguaje primario de un niño.

Una cuarta alternativa da énfasis a la habilidad del niño para analizar el lenguaje del adulto y de extraer reglas en forma simplificada. Sin duda existen estas formas calcadas, pero la complejidad que implica tal análisis está fuera de las habilidades de un niño de un año y medio.

Ninguna de estas alternativas propuestas por Bee, logra construir una teoría completa ya que no explican satisfactoriamente todo lo que se observa en el desarrollo del lenguaje y no tratan extensivamente el desarrollo del significado de las palabras.

Por otra parte, existe la aproximación innatista, la cual ve a la mente humana como única fuente de conocimiento, frente a los empiristas que opinan que todo el conocimiento se deriva de la experiencia.

Chomsky (1976, citado en Mazon y Medina 1993), uno de los representantes de la aproximación innatista, afirma que los seres humanos poseen una predisposición biológica

innata para el lenguaje. El lenguaje para él aparece en forma natural tal como el caminar, y depende del DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) que tiene como base una gramática universal o una estructura lingüística profunda que los humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo. El DAL es el dispositivo programado para reconocer en la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre en su estructura profunda ó gramática universal, en virtud de la afinidad entre la gramática universal innata y la gramática de cada uno de los lenguajes naturales. El DAL permite abstraer las reglas de realización gramatical del lenguaje local, y de esta forma permite que el aspirante a hablar genere potencialmente todas las expresiones bien formadas que son posibles en el lenguaje. Las categorías de la gramática universal que programa el DAL están en la estructura innata de la mente.

Desde la perspectiva antes mencionada se puede concluir que el lenguaje es una dotación biológica que requiere alguna estimulación ambiental para su puesta en funcionamiento.

Por su parte Bruner, (1984, citado en Mazon y Medina 1993), el niño no adquiere las reglas del lenguaje en el vacío, sino que antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social y, como ocurría en las acciones sobre los objetos, la función inicial de estos actos de comunicación será la de permitir que se realice una intención.

A partir del análisis de los juegos de interacción y de los rituales niño adulto, Bruner descubre estrategias del niño para llamar la atención, para solicitar ayuda, para regular la acción conjunta con el adulto.

Dentro de la aproximación conductual Díaz (1989), asume que el niño adquiere el lenguaje en su comunidad por medio de la imitación, el reforzamiento, la generalización, la diferenciación y la práctica. Esta aproximación considera que el niño al estar expuesto al lenguaje de sus padres trata de imitar los sonidos producidos por ellos, cuando sus emisiones son parecidas a las de los adultos reciben reforzamiento. Así, el conductismo

trata de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo, respuesta, refuerzo.

De acuerdo a Skinner, (1957) el lenguaje remite al estudio del comportamiento y por lo cual le son aplicables las leyes del aprendizaje; por lo tanto aprender a hablar remite directamente a aprender a dar respuestas funcionalmente adecuadas a estímulos tanto de tipo físico como verbales.

Skinner distingue tres tipos de comportamientos verbales. El primero llamado “mando”, destaca las respuestas verbales que habitualmente se califican como peticiones, órdenes o prohibiciones. El segundo denominado “comportamientos ecoícos”, textualmente e intraverbales son respuestas que están bajo el control de un estímulo externo que es verbal y el tercero, nombrado “Tact”, son respuestas verbales reforzadas por un acontecimiento o un objeto específico o bien por sus propiedades.

Sin embargo un problema importante que se encontró con referente a lo que menciona Skinner, residió en la falta de distinción entre función, uso y concreción del lenguaje. Una forma de evitar estos problemas consistió en establecer sistemas de categorización en las que la categoría actos de habla fuera el resultado jerarquizado tanto de las funciones como de los usos del lenguaje. Por lo tanto esta posición se mostró inoperante para explicar la aparición de la sintaxis. Como afirma Siguan (1982, citado en Vila 1990) esta forma de entender el lenguaje remitía directamente a la concepción de Skinner y donde este autor veía tacts y mands, aquí se especificaban requerimientos, descripciones, designaciones. Sus limitaciones aparecieron y si algunos autores tienen esta perspectiva, surgieron otros enfoques que defendían un análisis funcional del lenguaje.

Por otra parte, Bijou (1975) nos da su punto de vista; él menciona que el desarrollo del lenguaje o conducta verbal tiene mucho en común con el desarrollo de las habilidades motoras, que del mismo modo que el niño aprende a alcanzar sujetar y entregar objetos, así aprende a manejar los movimientos de las partes de su cuerpo; también aprende a hacer uso de su increíble número de sonidos con su bagaje vocal. Las habilidades motoras gruesas y las respuestas del lenguaje son semejantes en dos aspectos importantes, primeramente, ambas están relacionadas de cerca con el desarrollo biológico, maduración, especial y

particularmente durante los primeros años formativos, y segundo, ambas son sensibles a las consecuencias estímulo, es decir, funcionan como operantes.

Ahora hablaremos del punto de vista del interconductismo, el cual señala que el aspecto psicológico del lenguaje se refiere a los actos de las personas sobre objetos, eventos y otras personas, a través de las interacciones referenciales que involucran verbalizaciones y/o gestos, escritura o conductas simbólicas. Así, la conducta lingüística o habla se refiere a las interacciones actuales de los individuos. El desarrollo de las habilidades de comunicación en el niño debe seguir un proceso evolutivo que puede estar relacionado con aspectos de maduración neurológica, pero principalmente es el producto de una historia de interacciones con objetos, eventos y personas de su comunidad lingüística.

Por su parte, Pineda (1986) define al lenguaje como un sistema convencional de respuestas y que por lo tanto es esencialmente social. En una diada adulto-infante se da la interacción lingüística donde cobran importancia principalmente las propiedades funcionales del lenguaje. El lenguaje del niño se desarrolla a lo largo del tiempo, lo cual hace que se le conciba como un proceso evolutivo.

Según la postura de Pineda en el análisis interactivo de la adquisición del lenguaje, la condición biológica no es suficiente para adquisición del lenguaje; por lo tanto, las condiciones específicas y funcionales en el desarrollo de la potencialidad lingüística se localizan en el medio ambiente social en el que el niño se desarrolla y también en las personas (SD, personas desarrolladas), con las cuales el niño (Sd, sujeto en desarrollo), interactúa. Esta última postura es una condición fundamental para la adquisición del lenguaje por parte del niño, ya que el Sd va construyendo el lenguaje sobre las respuestas que ya posee y otras más complejas, hasta alcanzar un dominio del sistema lingüístico relativamente aceptable, esto con apoyo del SD.

Otro aspecto importante dentro del análisis interactivo del lenguaje es que se pone énfasis en el estudio de sus propiedades funcionales, cosa que es favorable, ya que está basada en la cuestión social. Además, la adquisición del lenguaje es un proceso evolutivo, ya que se va desarrollando a lo largo del tiempo. De ésta afirmación se desprende otra

posibilidad respecto de la cual ya no existe consenso; que los sistemas comunicativos gestuales que precede cronológicamente al lenguaje oral están funcionalmente vinculados con éste. (Bruner, 1978, Sugar-Bell, 1978, Ribes, 1985; citados en Pineda, 1985).

A partir de todos los supuestos teóricos antes citados, se desprenden consideraciones metodológicas, entre ellas, la interacción de niños y adultos, en la que los adultos son los elementos de observación en la diada y para esta relación se elige a la madre, padre o alguna otra persona significativa para el niño e incluso en ocasiones se hace una comparación entre la interacción de los adultos que se observan para poder explicar la diferencialidad comúnmente observada en el desarrollo del niño.

Considerando la importancia de la funcionalidad del lenguaje, las categorías de análisis que se utilizan son aquellas que pretenden identificar interacciones que no serían posibles en ausencia del lenguaje. Además, la funcionalidad del lenguaje requiere que la interacción se de en un contexto en el que tales contactos sean posibles e incluso necesarios, por lo que es conveniente observarlos cuando jueguen, coman, etc.

Dado que el lenguaje es un proceso constructivo, se deriva la necesidad de observar al sujeto en desarrollo (SD) a lo largo del tiempo por medio de estudios longitudinales en los que se sigue en el tiempo la interacción de varias diadas y se toman muestras de la relación en segmentos generalmente definidos por la edad del niño y los estudios transversales, en el que se eligen diferentes diadas, definidas fundamentalmente por la edad de los niños, y se comparan entre sí.

Otra visión en cuanto a los estudios que deben realizarse, dado el papel activo que desempeñan tanto el adulto como el infante, son los de tipo no manipulativos, es decir, se observa lo que el adulto hace respecto del niño y viceversa, y se establecen, en la medida de lo posible, relaciones de interdependencia entre la actividad de uno y otro.

También están los estudios manipulativos realizados por Rondal (1981), y que últimamente son muy frecuentes y cuya característica más importante, es que las variables que se van a manipular se extraen de la observación ecológica y no solamente de los

supuestos teóricos.

Podemos concluir que existen diferentes aproximaciones para explicar el desarrollo del lenguaje, sin embargo, consideramos que es muy importante el papel que juega la madre en la adquisición de este; el cual trataremos en el siguiente subtema.

1.2 Relación madre-hijo en la adquisición del lenguaje

El lenguaje es un proceso que aparece en la primera infancia, se señala que a partir de la relación madre-hijo, se va desarrollando dicho proceso que se da a través de la participación activa de la madre, es por eso que la madre es un elemento importante en la vida de todo infante, sobre todo en su primera etapa de desarrollo donde adquiere diversos procesos cognitivos, entre ellos el lenguaje.

El recién nacido es un ser activo que busca estímulos en su entorno y los va organizando de forma progresiva. El bebé va adaptándose al entorno y se enriquece de experiencias que le permiten evolucionar, desde los reflejos innatos hasta las representaciones simbólicas, es decir, a lo largo del proceso que le posibilita la construcción del lenguaje desde una relación inicial de comunicación con los adultos, especialmente con la madre, hasta el dominio de un sistema de signos que le hace posible comunicarse, independientemente de la presencia de los objetos.

Con respecto a esto, Spitz (1981), menciona que la existencia de la madre, su sola presencia, actúa como un estímulo para las respuestas del infante. Este autor afirma que durante el primer año de vida, las experiencias y las acciones intencionales son probablemente las que ejercen aisladamente una influencia más importante en el desarrollo de los diversos sectores de la personalidad del infante.

Las formas de comunicación internas de la diada madre e hijo, las que se establecen antes de la formación de las relaciones de objeto en este primer mes de vida, tienen características expresivas; son originados por afectos y no están dirigidas.

La comunicación entre la madre y el hijo puede ser con señales afectivas, consciente o inconscientemente, cada uno de los miembros de la pareja madre e hijo, perciben el afecto del otro y a su vez responde con afecto, en un intercambio constante afectivo recíproco. Los afectos parecen seguir sirviendo de guía al resto del desarrollo, al menos hasta el final del primer año de vida. Un instrumento adecuado para producir señales afectivas es la región facial y lo mismo puede aplicarse a la vocalización.

Por su parte en 1975 Gewirtz y Boyd (citado en Pineda, 1986), demostraron que en una situación de interacción madre-hijo algunas de las conductas del niño modificaban las respuestas de sonreír y vocalizar de la madre.

También Rondal (1983), señala que el lenguaje de la madre es más simple cuando se dirige a los niños que cuando se dirige a otros adultos y que cuando la complejidad del lenguaje del niño aumenta, ocurre lo mismo con el del adulto. También que su tono es más elevado, hay una exageración en la entonación, murmullos, uno o más acentos de intensidad, duraciones más largas al pronunciarse palabras, el ritmo de elocución es lento. Su vocabulario está formado por palabras muy frecuentes, palabras de referencia concreta; así como sus gestos que aumentan ligeramente con la edad del niño. El habla materno es, en esencia correcta y fluida.

Según Mazón y Medina (1993), el habla materna dirigida al niño pequeño presenta ciertas características en cuanto a la fonética y fonología que a continuación se describirán:

- 1 “Altura de tono. Esta es más elevada que cuando se dirige a un adulto o a un niño de más edad.
- 2 El rango de las frecuencias fundamentales suele ser más amplio, es decir hay una exageración del contorno de la entonación normal de los enunciados.
- 3 Murmullos. También se reportan la presencia de estos (hablar en voz baja) ocasionalmente.
- 4 Acentuación. En la edad primera el habla materna contiene uno o más acentos de intensidad y éstos se aplican a palabras de contenidos semánticos.

- 5 Duración. Existe una duración más larga al pronunciarse palabras de contenido semántico en demandas de acción en niños pequeños.
- 6 Ritmo de elocución y pausas. Este es más lento cuando se dirigen a niños de 2 años que cuando se dirigen a niños de más edad.
- 7 Intelligibilidad del habla materna. En general es excelente.”(p. 48,49)

Referente al aspecto del habla materna dirigida al niño presenta :

- 1 ‘Índice de diversidad léxico. Se relaciona el número de palabras diferentes con el número total de palabras estudiadas.
- 2 Frecuencia relativa de términos léxicos. De 1 a 3 años el vocabulario materno dirigido al niño está formado por palabras muy frecuentes.
- 3 Carácter concreto o abstracto de los términos léxicos. El habla de la madre dirigida al niño contienen muchas palabras de referencia concreta y pocas referencias abstractas.
- 4 Clases formales. El habla de la madre dirigida al niño contiene adjetivos, adverbios, pronombres personales, pronombres y adjetivos interrogativos.
- 5 Semántica estructural. Se refiere a los tipos de verbos usados con más frecuencia por las madres, que son los de estado, es decir, aquellos que implican un elemento de estado particularmente de lugar.”(p. 49,50)

En cuanto a la Morfosintaxis encontramos las siguientes características:

- 1 ‘El habla materna generalmente cuando se dirige al niño pequeño está bien formada en el plano gramatical y estructural más simple, y más corta en longitud a diferencia del habla que se dirige a niños mayores.
- 2 la fluidez del discurso, los falsos inicios, las dudas, las fallas y otras interrupciones indebidas del flujo del habla materna dirigida al niño son raros.
- 3 La mayoría son oraciones declarativas.”(p. 50,51)

Dentro de la Pragmática encontramos:

- 1 “Actos del habla. Se clasifican en: peticiones de información, de acción, de permiso, de aclaración. Las declaraciones y los giros conversacionales (

aseguran que continúe la conversación) encontrándose a los 1.9 años de edad promedio que se utilizan más las peticiones de información.

- 2 Categorías funcionales. Se refiere a las funciones que tiene el habla materna dirigida al niño en el plano del aprendizaje y del aumento del conocimiento en general. Por parte de los niños la categoría más frecuente es la de respuesta a una pregunta debido a que hay una alta frecuencia de preguntas en el discurso materno dirigido al niño en comparación de las preguntas hechas por el niño a la madre.
- 3 Autorrepeticiones y mantenimiento. Se refiere a las repeticiones que hace la madre de sus propios enunciados, los cuales varían de un 3% al 34% en niños de 1 a 3 años.”(p.51)

Finalmente la Retroalimentación verbal:

- 1 “La Aprobación y desaprobación verbal del habla infantil.
- 2 Repeticiones maternas de los enunciados infantiles .
- 3 Expansión, correcciones explícitas (corrección de uno o varios aspectos del enunciado) y extensiones(repeticiones de palabras). Todas estas van disminuyendo conforme aumenta la edad del niño.”(p. 51, 52)

Podemos decir que todas las modificaciones que anteriormente se describieron intervienen en el habla de la madre dirigida al niño y tienen un efecto en la construcción del lenguaje infantil.

Por otra parte, Pineda y Cortés 1989 (citado en Mazon y Medina, 1993) realizaron un estudio sobre la actividad materna y desarrollo del lenguaje; mediante la observación de la interacción de dos diadas madre - hijo a la edad de 34 meses de los niños, una de las diadas pertenecía a la clase social media alta y la madre trabajaba, la otra diada provenía de una clase social baja y la madre no contaba con estudios. Se codificaron las vocalizaciones de acuerdo a un continuo que clasificaba las vocalizaciones de menos a más convencionales; a su vez la actividad materna se codificó en tres clases de categorías: actos elocutivos, técnicas de enseñanza y actos simbólicos.

Los resultados mostraron más convencionalidad en el lenguaje del niño de clase alta, y la actividad de la madre mostró mayor frecuencia y versatilidad en todas las categorías. Encontrándose una gran deferencia entre las madres en cuanto al uso de los actos simbólicos, ausente por completo en la madre de clase baja. Se resalta la relación de actos simbólicos con el desarrollo del lenguaje por dos razones: primero, el responder a objetos en términos de propiedades que éstos no poseen, es una situación íntimamente ligada con la naturaleza convencional de las relaciones lingüísticas; segundo, el cambiar de roles en una situación de interacción, implica para el niño un esfuerzo por comportarse como el adulto incluso lingüísticamente.

Lo anterior permite afirmar que las características de la estimulación lingüística que el niño recibe de la madre son en gran medida, responsables de la velocidad con la que se adquiere y desarrolla el lenguaje.

Continuando con esta línea de investigación Galicia, Rivas, y Pineda (1990), realizaron un estudio para observar los efectos de la explicación de reglas de juego e interacción lingüística en 4 diadas madre - hijo de clase media, con una edad media de 27.6 meses, en dos contextos, juego semiestructurado (sin reglas) y juego estructurado (con reglas); este tipo de estudios se denominan “análisis interactivo de la adquisición del lenguaje”, ya que en las investigaciones que adoptan esta perspectiva se asume que ciertas actividades paternas en interacción con el niño promueve el desarrollo del lenguaje en éste, así como otras lo detienen. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que lo explícito de las reglas de juego sólo tiene algunos efectos consistentes sobre la actividad y la interacción lingüística de las diadas, ya que cada madre tiene un estilo diferente para interactuar con su hijo.

De lo anterior podemos concluir que la participación de la madre es de suma importancia ya que la estimulación lingüística que el niño recibe de ella es en gran medida, responsable de la velocidad con la que se adquiere y desarrolla el lenguaje infantil que es el tema que se tratara en el siguiente capítulo.

1.3 Desarrollo del lenguaje infantil

El lenguaje comienza a aprenderse desde los primeros días de vida, y su proceso de adquisición prosigue a lo largo de toda la experiencia vital de los seres humanos. Llegar a dominar las destrezas que se requieren para utilizar el lenguaje forma parte del desarrollo psicológico del niño. Sin embargo, resulta difícil explicar cómo evoluciona esta adquisición en cada uno sin tener en cuenta la relación entre el medio social y las capacidades individuales.

Con respecto a lo anterior, hay un gran número de investigaciones que postulan una serie de hipótesis para comprender el origen del lenguaje. Lo que Vila (1991) rescata del trabajo de Brunner los siguientes puntos:

- a) La comunicación precede a la comunicación lingüística y en sus formas más tempranas cumple algunas de las funciones que se realizan posteriormente mediante el lenguaje.
- b) La comunicación temprana para cumplir sus fines depende del establecimiento de procedimientos gestuales y vocálicos, que son convencionales y combinables para el cumplimiento de distintas funciones.
- c) Los nuevos procedimientos aparecen para cumplir funciones que se realizan mediante instrumentos más arcaicos y menos culturales, semejándose el proceso a una sustitución progresiva.
- d) El dominio de nuevos procedimientos comporta el descubrimiento de nuevas funciones para conseguir éxitos en la interacción social.
- e) El número de funciones que cumple la comunicación temprana es limitado, ampliándose notablemente tras la aparición del lenguaje.

Bee (1979), menciona que en el bebé se da una comunicación prelingüística que se vincula con la sonrisa, el llanto, recursos vocales y gestuales. Estos indicios comunicativos reciben significados diferentes a medida que transcurren los primeros meses de vida. Entre

el cuarto y el noveno mes, aparece la etapa del balbuceo y el laleo, así como la pronunciación de las primeras vocales. Hacia los cinco meses el niño mantiene relación con el objeto y va acompañado por una serie de gestos comunicativos en lo que extiende el brazo, la mano, abre y cierra el puño, mantiene el cuerpo encorvado, mueve los ojos y los fija en el objeto.

Entre los ocho y diez meses, el niño comienza a alternar la mirada entre la madre y el objeto. El paso siguiente es la fase del acceso a las etiquetas verbales. A partir de los nueve meses, el niño ya posee la habilidad de señalar con el dedo. A partir de este momento, el niño tiene acceso al lenguaje del adulto, quien a su vez, adaptará su lenguaje mediante simplificaciones y redundancia.

Entre los dieciocho y los veinte meses, se consolida la habilidad para emitir palabras de forma correcta. Se pronuncian las vocales y casi todas las consonantes aunque no de manera correcta. Desde este momento, ya es posible para el niño combinar dos palabras, aparece las distinciones entre número y género, los verbos en algunos de sus modos, así como sus tiempos. En esta fase también aparecen las preposiciones y los artículos, además comienzan a utilizar los pronombres personales. Al llegar a los dos años, los contextos y experiencias sociales se multiplican, lo que lleva consigo nuevas oportunidades para la imitación. En este proceso la familia sigue siendo el núcleo principal del aprendizaje.

Para Bee el aprendizaje del lenguaje es uno de los procesos más fascinantes de todos los tiempos y menciona fases en el lenguaje del niño.

En la primer fase, los niños de recién nacidos a 6 meses emiten sonidos que no son empleados constantemente o no se refieren a algo en particular, por lo tanto no constituyen un lenguaje. A los 6 meses empieza una nueva fase llamada del balbuceo. Durante este periodo que dura hasta que el bebé posee una a dos palabras como vocabulario, hay una gran variedad de sonidos. Esta fase se da por etapas, primero el bebé pasa más tiempo haciendo esos ruidos, segundo, empieza a combinar las vocales y las consonantes, finalmente el bebé empieza a hilvanar secuencias enteras de la misma combinación de

sonidos, a éste juego repetitivo se llama ecolalia, el bebé empieza a producir su propio eco.

En la siguiente fase que es entre los 10 meses y 1 año, el bebé dice su primera palabra o empieza a decir sus primeras palabras. Estos se llaman también holofrases, que significan frases enteras contenidas en una sola palabra. Para comprender este primer lenguaje es necesario no sólo oír lo que el niño dice sino también ver lo que está haciendo o en qué situación se encuentra.

Entre los 18 y los 20 meses de edad ocurre la siguiente fase importante, en la que el bebé empieza a hilar dos palabras formando las primeras frases y que son realmente el comienzo del lenguaje. Las primeras frases infantiles no son simplemente versiones en miniatura de las frases de los adultos. Las frases de los niños son algo regulares y predecibles aún cuando no sigan las reglas de la gramática adulta.

Más tarde, el niño empieza a manejar los verbos auxiliares y finalmente en la última fase, el niño logra invertir los verbos auxiliares y forma la pregunta con el pronombre interrogativo, más tarde aprenderá las reglas para transformar una simple frase en forma negativa e interrogativa. El lenguaje de los niños es creativo desde el principio, no imitan simplemente lo que oyen, sino que crean palabras nuevas, siguiendo las reglas de su propia gramática.

Por su parte Launay 1975, Nieto 1984 y Fuensanta 1984 (citados en Mazon y Medina 1993), dividen el lenguaje en etapas y que son las siguientes:

Primera etapa.- Las primeras emisiones de vocales en el primer año de vida son llamados murmullo o laleo. Al inicio del segundo mes ciertos gritos empiezan a diferenciarse por su tonalidad y por su ritmo, ciertas maneras de gritar corresponden a malestar y otras a bienestar.

Desde el final del segundo mes de vida se presentan los intercambios vocálicos. En respuesta a los gestos de su madre, el niño responde con una risa o una carcajada.

A los seis meses es posible una especie de diálogo vocal, el niño repite el ruido cuando el adulto calla, para hacer que él repita lo que ha dicho y poderlo oír de nuevo, llega entonces a imitar realmente los sonidos emitidos por otros.

A los 10 meses o 12 el laleo se imita; el lenguaje que se constituye enseguida no es una selección de los sonidos del laleo es un hecho nuevo a partir de un cierto nivel de desarrollo psicomotor que lo hace posible.

Segunda Etapa.- Entre el fin del primer año y el segundo, el niño aumenta rápidamente la comprensión del lenguaje hablado a su alrededor, lenguaje que se asocia a los gestos a situaciones vividas que le dan sentido. Su expresión verbal progresa lentamente, durante este período comprende mucho mejor el lenguaje que lo que él expresa.

También aparece la primera palabra, aunque ésta aparición es siempre incierta, algunos de los autores mencionan que esta primera palabra es casi siempre un monosílabo redoblado entre los 12 y los 18 meses; el niño utiliza perfectamente las sílabas dobladas. Las primeras palabras a menudo se ven acompañadas de un gesto tal como actúa el adulto. La comunicación es a la vez verbal, mímica y gestual.

Este período inicial del lenguaje, que ya permite expresar al niño cierto número de información, dura de los 16 a los 18 meses hasta prácticamente todo el segundo año, a veces menos o más, no hay regla fija. Las circunstancias familiares, la actitud de los padres influyen en esta duración.

Nieto 1984 (citado en Mazon y Medina, N. 1993) divide esta etapa en dos fases:

La de la locomoción que va de los 12 a los 18 meses y la del titubeo que va de los 18 a los 24 meses.

El desarrollo verbal en esta etapa (la de la locomoción), da pasos agigantados en la comprensión aunque avance torpemente su expresión, por las dificultades con las que se tropieza en la coordinación motora fina, que requiere los procesos del habla.

En el período del titubeo, la expresión verbal se realiza por ensayo y error, lo que revela en las equivocaciones que a veces comete al elegir las palabras, confundiendo su significado. Su actividad constante es la causa del desarrollo de su vocabulario según el resultado de sus exploraciones y andanzas. Puede señalar cada vez más un mayor número de objetos familiares, puede ejecutar órdenes que requieren la comprensión de algunos verbos de naturaleza concreta. En esta etapa es normal que el niño confunda o generalice algunos conceptos.

Gracias a las primeras palabras el niño se separa más del mundo que lo rodea y toma conciencia de la distancia con respecto a los objetos, si los nombra, si disfruta repitiendo su nombre es para asegurarse de su existencia y de su permanencia lo que equivale a cierto dominio sobre ellos.

Tercera Etapa.- La primera frase o los primeros acoplamientos de dos palabras se sitúa entre los 20 y 24 meses, a veces puede suceder antes entre los 13 ó 14 meses pero frecuentemente se da más tarde aproximadamente entre los 2 años ó 2 años y medio . Por lo general son dos palabras derivadas del lenguaje del adulto y unidas para expresar un recuerdo o una acción parecidas a aquellas que antes se expresaban con la asociación del gesto y del vocablo. Estos acoplamientos se complican progresivamente, el vocabulario aumenta rápidamente y el lenguaje dará las características del lenguaje adulto.

Como ya nos pudimos dar cuenta, las características lingüísticas que el niño recibe por parte de la madre son responsables de la velocidad con la que se adquiere y desarrolla el lenguaje, pero dentro de estas características lingüísticas la madre también estimula musicalmente y es a través de la entonación de sus palabras, las pausas, el ritmo al hablar o sus cantos empleados para arrullarlo , por lo que es de suma importancia que este con su hijo en las primeras etapas de desarrollo para que sea satisfactorio su lenguaje y si además se pueden utilizar otras actividades para su estimulación como la actividad musical, consideramos que se promueve el desarrollo del lenguaje.

Ya hablamos en general de la adquisición del lenguaje infantil por lo que en el

siguiente apartado nos enfocaremos específicamente del desarrollo del vocabulario.

1.4 Desarrollo del vocabulario

Variaciones del vocabulario de acuerdo a la edad

El niño alrededor del primer año de vida emite sus expresiones lingüísticas, las cuales se caracterizan por su pronunciación o forma fonética, su significado y la forma en que se usa. Dentro de las primeras cincuenta palabras de un niño se encuentran por lo general, los nombres de los objetos o acontecimientos más destacados de su mundo, personas importantes para él como son papá, mamá, los alimentos que más le agradan y los nombres de animales comunes, así como los sonidos que éstos emiten. Otras primeras palabras que el niño aprende incluyen vocablos utilizados para efectuar un cambio en el entorno o para regular su interacción con los padres (Mazon y Medina 1993).

En 1967, Lennermberg (citado en Carrión, 1991), menciona que entre los 12 y los 15 meses de edad comúnmente los niños dicen o empiezan a decir su primera o primeras palabras, pero esta o estas palabras no son tal como las expresa un adulto y lo importante es que el niño emplee el sonido o sonidos constantemente en alguna situación para hacer referencia a una determinada persona u objeto. Estas primeras palabras constituyen en muchas ocasiones frases enteras (llamadas holofrases) por ejemplo, si el niño dice “leche “es posible que este sea todo un mensaje como “quiero mi leche ahora mismo”; entre los 15 y los 24 meses el niño empieza a producir frases de dos palabras, aunque estas se consideran generalmente como la introducción al verdadero lenguaje.

Por su parte, Clifford (1978), Hurlock (1978) , Bee (1979) y Mussen (1971) mencionan que el niño de un año tiene en promedio un vocabulario efectivo de tres palabras; a los 15 meses tiene un vocabulario promedio de 19 palabras; a los 18 meses domina alrededor de 22 palabras; a los 21 meses se presenta un gran avance puesto que el niño posee en promedio 118 palabras, a los dos años el niño tiene ya en promedio 272

palabras y ; en los próximos dos años tendrá un aumento de alrededor de 50 palabras por mes. Así, a los cinco años el niño tiene en promedio 2,600 palabras ya que al registrar el vocabulario de una niña encontraron que entre los 3 y 4 años tenía un vocabulario entre 900 y 1,200 palabras; entre los 4 y 5 años dominaba entre 1500 y 2,000 palabras; entre los 5 y 6 años su vocabulario era de unas 2, 250 palabras y entre los 6 y 7 años su vocabulario era de 3,000 a 4,000 palabras.

En un estudio realizado por Chall (1967, citado en Carrión, 1991) con niños preescolares, se observó que el vocabulario de los niños de 6 años es de unas 4,000 palabras diferentes. Dale y Joss (1956) dicen que el punto de vista más convencional es que los niños aprenden cerca de 1,000 palabras en cada año escolar.

En otro estudio realizado por Rinsland (1945), encontró que los niños incrementan de 5,000 palabras en el primer grado a 18,000 en el octavo grado. En el primer grado las 100 palabras constituyen el 63% del vocabulario total, y en el octavo grado este porcentaje disminuye el 57%.

Según Nagy y Anderson (1984), los niños aprenden rápidamente palabras entre el tercero y el doceavo grado(3° de primaria- 1° de preparatoria en México), alrededor de 3000 palabras, de éstas 200 a 300 pueden ser atribuidas a las construcción de vocabulario en cada año escolar, mientras que el resto es probable que se aprendan mediante el aprendizaje incidental por contexto.

La característica principal en el desarrollo del lenguaje es que las primeras palabras pueden combinarse en forma tan extensa que parece ilimitado el número de posibles frases. De tal manera que con un pequeño número de palabras se pueden expresar muchísimas ideas.

Los niños, como todo individuo, son capaces de comprender más palabras de las que pueden producir, ya que el niño comprende una expresión cuando simplemente dirige la vista hacia el objeto que ha sido mencionado o al llevar a cabo una serie de instrucciones

sin pronunciar una sola palabra (Clark y Hecht, 1983).

También dentro del vocabulario infantil encontramos un aspecto importante, el cual es la forma de cómo amplían el significado de una palabra para dirigirse a objetos situados fuera de su ámbito normal de aplicación por los adultos y que puede persistir durante varios meses. En muchos casos parece como si el niño identificara el significado de las palabras con sólo una propiedad del objeto: su forma, su sonido o tamaño.

Después extienden dicho vocablo, en su propio lenguaje, a otros objetos que tienen cada uno de dichos atributos. Con frecuencia los objetos tienen en común alguna cualidad perceptible, tal como el tamaño, la forma o el sonido, pero una palabra puede servir también para nombrar objetos con una función similar. Así, todas aquellas cosas que el niño pone en su cabeza aunque no sean un sombrero para él serán un sombrero. Además los niños utilizan la ampliación para descubrir los nombres de los objetos ya que cuando nombra un objeto inadecuadamente, los padres proporcionan el nombre correcto.

Existen dos posibilidades de cómo se adquiere el significado de las palabras: la primera, plantea que el primer significado de las palabras será demasiado específico y la segunda posibilidad, predice que al principio los niños extenderán el uso de una palabra.

Los niños no sólo extienden, reducen o cambian los significados de los nombres, hacen lo mismo con los verbos y las palabras que describen o exigen una acción. Es decir que la ausencia de un concepto o distinción en el lenguaje de un niño no significa que éste desconozca dicho concepto o distinción, o dicho de otra forma, la presencia de un concepto en la mente de un niño no implica que éste se encuentre en su lenguaje.

Muchas de las locuciones compuestas por una sola palabra que dicen los niños, no sólo son útiles para designar o señalar objetos, sino que se usan para servir a una interacción social. Otros niños son primordialmente referenciales, aprendiendo y utilizando vocablos que designan objetos, en el otro extremo están los niños expresivos, que aprenden en primer término, palabras que se refieren a deseos personales. La mayoría de los niños

poseen ambos tipos de palabras en su primer vocabulario.

Los niños como todo individuo son capaces de comprender más palabras de las que pueden producir, como lo asegura Mc Carty (1954, citado en Carrión, 1991), la capacidad para comprender palabras habladas por otra persona tiende a sobrepasar a la habilidad para usar esas mismas palabras. La comprensión del significado de una palabra solo requiere el reconocimiento de la misma, pero el empleo de esta misma palabra o idea exige que los datos se recuperen de un gran depósito de información. Esto es similar a lo señalado por Clark y Hecht (1983), quienes señalan que un niño comprende una expresión cuando simplemente dirige la vista hacia un objeto que ha sido mencionado o al llevar a cabo una serie de instrucciones sin pronunciar una sola palabra.

Muchas de las reglas más fundamentales de conversación antes de que el niño pronuncie palabras, son por ejemplo, la mirada la cual se va alternando al hablar durante la conversación, reconociendo su entorno y no usurpando el intercambio verbal. Estas se pueden dar en los juegos ritualizados y turnantes entre padres e hijos. En este discurso no verbal con la madre o el padre, el niño aprende a utilizar el contacto mediante la mirada y hacia el otro lado para terminarla (Dale 1956). Por otro lado, los niños también acompañan a la palabra con gestos, señalando o agarrando el objeto; más adelante varía su entonación para señalar los diferentes significados de lo que dice.

Dunnam y Dunnam, 1992 (citado en Carrión, 2002), examinaron en un estudio longitudinal de dos grupos diferentes de diadas madre-hijo, la correlación que se ha reportado entre las expresiones maternas y el desarrollo de léxico del niño. En el primer grupo las madres estaban fuera de casa todo el día por sus ocupaciones y otro grupo en el cual las madres trabajaban dentro de su casa y era el principal cuidador. En cuanto a los resultados encontraron que la tendencia a imitar las expresiones vocales durante la infancia media tiene una correlación alta con la habilidad léxica. A medida que el niño crece, aumenta la complejidad de las interacciones verbales y del uso de las estructuras lingüísticas, lo cual implica a su vez un incremento en el número de palabras diferentes necesarias para lograr una comunicación eficiente con los demás miembros de su grupo.

También Del Río (1987), encontró una fuerte relación entre el léxico de los adultos y la adquisición del vocabulario por parte de sus hijos, poniendo de manifiesto la importante influencia de los padres en este aspecto del desarrollo del niño. Nelson (1981), analiza las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje y establece que además de las diferencias neurológicas, maduración de habilidades, se debe considerar las condiciones ambientales que determinan en gran parte el estilo o forma de responder al desplegar el lenguaje. Así mismo, refiere la existencia de una relación significativa entre los sustantivos y pronombres utilizados por las madres y sus hijos.

Dentro de ciertas jerarquías de vocabulario, se aprenden primero los términos más concretos que los más abstractos, pero sucede a menudo que una jerarquía se desarrolla en ambas direcciones, partiendo de un nivel medio de abstracción, la secuencia en que se adquieren las palabras no está tan determinada por las preferencias cognitivas de los niños como lo está por las prácticas nominadoras de los adultos.

El niño se encuentra en un mundo compuesto de sucesos y objetos complejos, por lo que se necesita tiempo para realizar la difícil tarea a la que se enfrenta: tiene que comprobar qué aspectos de la realidad corresponden a cada palabra. Lo que resulta más difícil es comprender cómo el niño finalmente llega a comprender la forma correcta (Bowerman, 1981, citado en Mazon y Medina 1993).

Como se describió anteriormente el desarrollo del significado de las palabras, el concepto semántico y el cognoscitivo se desarrollan simultáneamente, por lo que a continuación también describiremos cómo se forman algunos conceptos en el niño.

En lo que se refiere al concepto de más o menos los niños de 3 años interpretan los términos de más y menos como sinónimos generalmente con el significado de más. Los niños responden como si supieran que menos se refiere igual que a más, a la cantidad; pero no diferencian los dos términos

En cuanto a los conceptos de Términos Dimensionales (vocablos como: grande,

pequeño, largo, corto, grueso, etc.), la tendencia es avanzar de los términos globales grande y pequeño a los términos que implican una sola dimensión como alto y gordo (Donalson y Balfour 1978 citados en Mazon, y Medina, 1993).

En una investigación realizada por Eilers, Ollers y Elligton (citados en Dale 1978), determinaron la comprensión de los términos grande, pequeño, corto, ancho y estrecho en niños que tenían entre dos años seis meses y tres años seis meses, se le presentaron objetos que representaran el par de conceptos en cuestión, diciéndoles “dame el grande” o “dame el pequeño”. Los niños cometían menos errores con grande-pequeño que con largo- corto que con ancho-estrecho, lo que comprueba la tendencia de avanzar de los términos generales a los específicos.

Aspectos socioculturales y su influencia en el desarrollo del vocabulario

La importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo del individuo radica en que a través de éste se dará el mayor número de interacciones con su medio ambiente. Y que a través de sus sentidos le proveerá del aprendizaje de los elementos necesarios y suficientes para adaptarse tanto a su medio familiar como social. Le servirá para satisfacer sus necesidades primarias (alimento y aseo) y para interactuar con quienes le rodean. Así, el lenguaje será el principal medio de comunicación en la vida de todos los individuos.

Debido a lo anterior se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje así como el vocabulario de los niños y que existen factores que pueden influir, como lo es el sociocultural, el nivel de desarrollo del niño, entre otros y que se revisarán a continuación.

En un estudio realizado por Alva y Martínez (1985), describieron el lenguaje de los niños en edad preescolar para poder establecer criterios de comprensión y niveles de dificultad del lenguaje para aplicaciones prácticas. Participaron 32 niños, 18 niñas y 14 niños, de un centro privado para niños en edad preescolar de nivel socioeconómico medio-alto, hijos de padres profesionistas. Para obtener la información se necesitó de una grabadora con micrófono adicional y una lista de seis temas para propiciar la conversación.

Las grabaciones se llevaron a cabo en un salón.

El procedimiento consistió en que los niños, la investigadora y la educadora formaban un círculo alrededor de la grabadora y se invitaba a los niños a platicar durante 10 minutos. En cada sesión participaban seis niños, quienes podían estar en más de una sesión. Los resultados más sobresalientes fueron:

- 1 De 120 minutos de grabación se obtuvo un total de 8,231 palabras, las cuales resultaron 1,270 palabras diferentes.
- 2 Las 14 palabras más frecuentes fueron: yo; a; y; no; mi; me; la; de; que; un; en; si; los. Las cuales constituyen el 40% del vocabulario total.
- 3 Las 108 palabras más frecuentes formaron el 70% del vocabulario total.
- 4 El orden de aparición de las categorías gramaticales fue: sustantivos; pronombres; verbos; conjunciones; preposiciones; adverbios; artículos; adjetivos e interjecciones.

En otro estudio realizado por Arboleda y Enriquez (1985), describieron el lenguaje espontáneo de los niños preescolares con la finalidad de elaborar programas instruccionales que estén basados en criterios propios del habla castellana y que faciliten la comprensión de la lectura. Participaron 164 niños de 5.5 a 6 años de edad, de los cuales 92 pertenecían a una clase alta y provenían de centros de desarrollo infantil privados, y los otros 92 eran de clase baja de escuelas públicas ubicadas en áreas marginadas del D.F. Como instrumentos utilizaron una grabadora y una lista de preguntas relacionadas con el niño y su familia. En cada sesión con seis niños se les pedía que platicaran entre ellos de lo que quisieran durante 10 minutos. En cuanto a los resultados encontraron que:

-En la clase alta de un total de 8,050 palabras resultaron 1,465 palabras diferentes; en la clase baja de un total de 7493 palabras resultaron 1,242 palabras diferentes.

-Los verbos, sustantivos, pronombres y conjunciones fueron las categorías gramaticales, más frecuentes en la clase alta. Mientras que en la clase baja fueron los sustantivos, verbos, pronombres y preposiciones.

-Las palabras más frecuentes en ambas muestras, aunque con pequeñas variaciones fueron:

a; y; que; yo; la; mi; de; se; me; no; en; el; este; los. Y que representan el 35% para la clase alta y el 40% para la clase baja del vocabulario total.

En la medida en que se tenga una explicación sobre las diferencias de vocabulario en diferentes niveles socioeconómicos en los cuales incide la escolaridad de los padres y el desarrollo del niño por su crecimiento, se podrán plantear alternativas para equilibrar el aprendizaje del vocabulario escolar y posteriormente de la lectura de los niños. También se puede decir que los padres juegan un papel importante ya que los adultos que asisten un mayor número de años a la escuela comprenden, manejan y transmiten mayor cantidad de palabras a sus hijos que quienes asisten pocos años a la escuela.

Con respecto a lo anterior Carrión (1991), realizó otra investigación para establecer posibles diferencias entre niños de dos niveles socioeconómicos y 5 intervalos de edad en cuanto al vocabulario. Se tomó como base la escolaridad de los padres, considerándola una variable más precisa que el término de nivel socioeconómico en general.

Participaron 480 niños, 240 eran de un nivel socioeconómico bajo y los otros 240 pertenecían a un nivel socioeconómico alto. Los niños tenían una edad entre los 4.6 meses a 7 años de edad. Para el nivel socioeconómico alto los padres debían tener por lo menos 16 años de escolaridad (licenciatura) y los del nivel socioeconómico bajo los padres debían tener no más de 9 años (secundaria). En cuanto al procedimiento los niños se sentaban alrededor de una mesa y platicaban durante un tiempo de lo que quisieran. Durante la sesión se utilizó una grabadora y los observadores registraban para que posteriormente compararan sus registros.

En cuanto a los resultados se encontró que los niños de hijos de padres con baja escolaridad emitieron un total de 15,426 palabras y los niños con padres de alta escolaridad emitieron un total de 23,156 palabras. Con respecto al número de palabras diferentes, los hijos de padres con poca escolaridad emitieron en promedio 665 palabras diferentes y los hijos de padres con alta escolaridad obtuvieron en promedio 983 palabras diferentes.

La conclusión de este estudio fue que sí existieron diferencias significativas en el desarrollo del vocabulario de los niños cuyos padres tienen alta o baja escolaridad, ya que los hijos de padres con alta escolaridad tienen un desarrollo mayor y manejan una cantidad mayor de palabras diferentes que los hijos de padres con pocos años de estudio.

Continuando con esta línea de estudios, Pérez (1998 citado en Carrión, 1991), realizó otra investigación para comparar las características del habla de niños con edades de 5, 8 y 11 años de edad, en interacciones en grupos de 6 niños de dos niveles socioeconómicos. Encontrando que los niños de un nivel socioeconómico alto tienen mayor cantidad de iniciaciones que los niños de nivel socioeconómico bajo, así como en las iniciaciones por pregunta. La edad tomada como una variable importante en el intercambio lingüístico matiza estos resultados y se sabe que la interacción adulto-niño, es asimétrica, donde el adulto es quien marca los temas y modalidades en el discurso.

En intercambios lingüísticos entre niños de la misma edad, la interacción no sólo es simétrica, porque se comparten estatus parecidos, sino porque existe el factor de pertenencia o membresía a un grupo escolar social y/o económico determinado, la habilidad comunicativa no sólo depende del grado de competencia lingüística del niño, sino también de la habilidad social o aceptación lograda en un grupo.

Variaciones del vocabulario de acuerdo a la edad

Se considera que la edad es un factor importante para la adquisición del vocabulario por lo que se realizó una recopilación de varios estudios en el que su objetivo principal era observar si ésta influye en el vocabulario..

En su trabajo Oscarson, Mullis y Mullis (1987), pretendían comprobar si la edad de los niños tiene influencia sobre la complejidad de las interacciones verbales entre padres e hijos. Los resultados indicaron que tanto los padres como los niños presentan un incremento de expresiones según avanzan en la edad de estos últimos.

En un estudio realizado por Koeningsncht y Friedman (1976, citados en Carrión

1991), evaluaron el desarrollo sintáctico del idioma inglés mediante la contabilización de las emisiones verbales representativas del lenguaje espontáneo de los niños, ante la presentación de estímulos por un adulto. Participaron 20 niños y 20 niñas con edades de 2 a 6 años, quienes pertenecían a familias de nivel socioeconómico medio.

El procedimiento consistió en presentar a cada niño, previo establecimiento del rapport, una serie de juguetes, figuras en miniatura y fotos de historietas para niños. Cuando fue necesario, se hicieron preguntas a fin de obtener de los niños el empleo de las estructuras sintácticas y morfológicas. Se realizaron sesiones de grabación en la casa de cada niño, en presencia de un solo adulto. Durante la transcripción se señalaron los errores de articulación, reformulaciones gramaticales, problemas de fluidez verbal y dificultades para encontrar y emplear alguna palabra.

En cuanto a los resultados encontrados, se puede destacar que los niños de dos años y algunos de tres años conversaron más durante el tiempo de juego libre, en el cual usaron los juguetes y las figuras. Que los niños de tres y cuatro años conversaron más acerca de las fotografías que representaban acciones. Que los de cinco y seis años conversaron más fácilmente mientras daban su versión de un cuento sobre tres ositos. Que el puntaje total de palabras aumentaba a medida que aumentaba la edad y que las niñas obtuvieron puntajes más altos que los niños. Finalmente se puede decir que el procedimiento de éste estudio proporciona datos de utilidad sobre el desarrollo del vocabulario de los niños.

En otra investigación realizada por Lloyd, Camaioni y Ercolani (1995), concluyeron que los niños italianos de 9 años utilizan más redundancias que los niños de 6 años.

Por su parte Cazden (1991), señala algunos beneficios que aporta a los niños el hecho de trabajar con otros niños de la misma edad:

- 1 Los niños perciben la diferencia entre trabajar en grupo y en forma individual en la solución de problemas.

- 2 Cuando los niños se percatan de que los otros tienen dificultades, aportan ideas para solucionar el problema.
- 3 Es una forma de relacionarse entre ellos mismos y con los adultos en forma grupal y constituye un ejercicio de habla exploratoria además de compartir actividades de juego.

La producción de vocabulario que los niños de primaria realizan, la llevan a cabo en los espacios donde les resulta útil y fácil, y es precisamente el espacio escolar, donde encuentran las mayores facilidades y oportunidades de hablar, por que es aquí donde conviven con niños de las mismas edades y con las mismas características sociales, pero con sus diferencias familiares y personales. También aquí tienen las posibilidades y oportunidades de intercambiar los roles de aprendiz-enseñante, en la construcción de conocimientos a través de las interacciones verbales.

Con respecto a lo anterior, Carrion (2002), realizó una investigación para saber cuál es la variación en el total de palabras, amplitud de vocabulario y componentes de las interacciones verbales en grupos de niños de distintos grados escolares, acompañados con grupos de niños del mismo grado (primero y/o segundo).

Participaron 168 niños, 84 de primer grado de primaria con edades de 6 años a 6 años 5 meses y 84 de segundo con edades de 7 años a 7 años 5 meses , asistentes a una escuela pública, cuyos padres tienen 9 años o menos de escolaridad. Los niños se reunieron en grupos de 6 en semicírculos con el conductor de la sesión, las sesiones tenían una duración de 18 minutos y en la que los niños platicaban entre ellos de lo que quisieran. Las sesiones se videograbaron y por cada dos niños había un observador que anotaba lo más posible de las verbalizaciones de ambos niños.

En general los resultados que se obtuvieron fueron que los niños de segundo grado manejan un mayor número de palabras y mayor cantidad de palabras diferentes que los niños de primer grado. Los niños de segundo grado emitieron un mayor vocabulario, tanto en el total de palabras como en la amplitud de vocabulario y emitieron mayor cantidad de iniciaciones, mayor cantidad de respuestas al niño, menor cantidad de respuestas al adulto y

menor cantidad de reacciones incompletas.

En otro estudio realizado por Alcazar, Ramos y Huerta (1980, citados en Carrión, 1991), se compararon las diferencias en el uso de categorías gramaticales en distintos intervalos de edad. Como material auxiliar se utilizó una lista de preguntas relacionadas con la familia, paseos, juegos, etc., la cual tenían el propósito de servir como estímulo para propiciar las verbalizaciones.

Participaron 250 niños provenientes del DIF, agrupados en 10 intervalos de seis meses cada uno, no tenían problemas visuales, auditivos, motores o de lenguaje, y provenían de familias de escasos recursos económicos. La edad de los niños iba de uno a seis años. Se integraron grupos de seis niños preguntándoles quienes querían ir a platicar. Cada una de las tres evaluadoras registraban las verbalizaciones de uno de los niños durante 10 minutos. Los resultados más sobresalientes fueron: se percibió un aumento general en todas las categorías gramaticales conforme avanzó la edad, con excepción de las interjecciones que presentaron irregularidades. En los intervalos de cuatro a seis años, las categorías gramaticales más utilizadas fueron el sustantivo, el verbo y el pronombre. Podemos concluir en base a los resultados de los anteriores investigaciones que la edad si influye en vocabulario de los niños ya que entre mas edad tengan aumentan las categorías gramaticales, que el puntaje de palabras es mayor y diferentes.

Otro aspecto que también influye en el vocabulario es repetir de grado escolar y con respecto a esto, Moreno (1978 citado en Carrión, 1991) comparó niños repetidores y no repetidores de año escolar en el uso de sustantivos, planteando como hipótesis: “dado que la adquisición y la manipulación de los sustantivos es tan importante para la comunicación verbal y la socialización del niño, debe existir alguna diferencia en dicha adquisición y manipulación entre los niños que han aprendido a leer y escribir los símbolos que representan su lengua materna y los que no lo han logrado”. Para comprobar su tesis trabajó con 48 niños habitantes de la Ciudad de México y asistentes a una escuela federal, con edades de 7 a 9 años, 24 eran repetidores y los otros 24 no lo eran, fueron divididos en 4 intervalos de edad con igual número de niños y niñas. El procedimiento consistió en

presentarles dos series de láminas clasificadas en mundo familiar y no familiar. Se utilizó una grabadora con un micrófono integrado. Los resultados muestran que existen diferencias en cuanto a la manipulación tanto en sustantivos concretos como abstractos entre repetidores y los no repetidores, siendo mayor el manejo en los repetidores.

Por otra parte, también el orden de nacimiento dentro de la familia influye como factor en el desarrollo del vocabulario que afecta las interacciones de las madres con dos o más hijos al mismo tiempo, así como entre niños de la misma edad. Los resultados de estos estudios indican que los niños nacidos en primer lugar tienen mayor vocabulario explicado por las oportunidades que tienen estos niños en cuanto a la variedad y cantidad de experiencias. Sin embargo, los nacidos en segundo lugar desarrollan un mayor promedio en la longitud de las intervenciones, lo cual es explicado sobre la base del aprendizaje observacional aprovechando la interacción madre-hermano mayor (Carrion, 2002).

En la medida en que se tenga una explicación sobre las diferencias de vocabulario en diferentes niveles socioeconómicos en los cuales incide la escolaridad de los padres, tipo de escuela (privada o particular) y el nivel de desarrollo del niño ya sea por la edad, el orden de nacimiento entre hermanos por ser repetidores de grado escolar, se podrán plantear intervenciones para fortalecer la adquisición del vocabulario.

Programas para favorecer el desarrollo del vocabulario

La forma más efectiva de incrementar vocabulario es que el niño haga lectura en un buen texto, es decir, que promueva una gran cantidad de aprendizaje incidental. Este tipo de aprendizaje ocurre en función de las propiedades de las palabras, el número de palabras que el niño aprende puede ser obtenido por palabras no familiares en las lecturas, por aprendizaje de contexto y palabras obtenidas en la instrucción explícita de vocabulario debido a que algunas palabras no pueden ser aprendidas mediante el aprendizaje por contexto (Anderson , Herman y Nagy, 1984).

Según Elley (1989, citado en Mazón, 1998) realizó un estudio para que los niños pequeños adquieran vocabulario al escuchar historias. Se pretende que cuando se leen

historias, los niños aprendan conceptos y extiendan su conocimiento de las palabras, aprendan el lenguaje de los libros y se inicien en la práctica de lenguaje descontextualizando.

En un primer estudio se encontraron ganancias en el aprendizaje de palabras de 15 a 20%, también se aprendieron palabras que no estaban en el texto de las 20 palabras incluidas en el test, un niño típico aprende tres que no conocía, la lectura de historias en voz alta parece ofrecer una fuente de potenciales en la adquisición de vocabulario. Este primer estudio tenía las limitaciones de no contar con un grupo control, ya que se utilizó un solo libro, por lo que se realizó un segundo estudio para subsanar las anteriores fallas.

En el segundo estudio participaron niños de 6 años de edad de seis escuelas de Nueva Zelanda, 127 niños divididos en dos grupos experimentales, además 51 niños formaron el grupo control. Se seleccionaron dos libros, el pretest fue de 36 ítems de selección múltiple preparado con las palabras difíciles de la historia y 5 palabras control que no aparecían en las historias estos 41 ítems fueron aplicados al término de cada lectura y algunos después de tres meses. Se dieron 2 tipos de tratamiento; en el primero, la maestra realizaba la lectura en voz alta y daba una explicación de las palabras usando sinónimos después haciendo role-playing y finalmente explicando y presentando un dibujo de la palabra. En el otro tratamiento, se hace la lectura pero sin explicación de las palabras. El promedio de ganancias de vocabulario del pretest al posttest después de 3 lecturas sin explicación fue de 14.8% y para el grupo con explicación fue de 39.9%

También se consideran como alternativas para la adquisición del vocabulario los programas de estimulación temprana como el propuesto por Mazon y Medina (1993), en el que su programa tiene un enfoque psicomotriz y evaluaban el aumento del vocabulario en niños de 2 a 3 años. Los niños se dividieron en dos grupos, 14 para el grupo control y los otros 14 para el grupo experimental. El procedimiento consistió en tres frases: en la primera se evaluaron a los niños mediante el Test de Morrison F. Gardner, en forma individual, en la segunda fase se aplicó el programa de psicomotricidad elaborado por Mazon y Medina (1993), basado en Acouturier (1997); Durivage (1990); Lapierre (1997) y Vayer (1977).

Finalmente, la tercera fase consistió en la replicación del test antes mencionado en forma individual. En cuanto a los resultados en forma general se encontró que el programa de psicomotricidad tuvo un efecto positivo en el aumento de vocabulario expresivo y receptivo.

Como Pudimos ver se han realizado varios estudios en los cuales se aplican programas para la adquisición del lenguaje, específicamente el vocabulario, por lo que en el siguiente capítulo revisaremos la actividad musical como promotora de éste.

CAPITULO 2 LA ACTIVIDAD MUSICAL COMO PROMOTORA DEL LENGUAJE

2.1 La actividad musical como integradora del desarrollo infantil

La música tiene el poder de transformar. Las antiguas civilizaciones avanzadas como la griega, romana, china y otras percibían la música como una fuerza poderosa que podría cambiar el carácter de un individuo e influenciar a las masas. Confucio creía que el significado de la música tenía tal alcance que era una gran influencia en los hechos de los seres humanos en vida y tenía un poder potencial para el bien y el mal: “ Para saber si un pueblo está bien gobernado y sus leyes son buenas o malas, estudiemos la música que practica “. Estas culturas no consideraban la música un arte simple, como nosotros en la actualidad, ellos conocían y entendían su poder.

La música va más allá de ser una fuerza poderosa en nuestro Universo, una parte de la naturaleza y un vehículo de comunicación entre los animales de la Tierra. Su mayor impacto es, de manera proporcional, en los seres humanos, a nuestros procesos de aprendizaje, desarrollo cerebral, y organización así como el refinamiento de todo nuestro sistema neurológico (Habermeyer, 2001).

La música, se constituye en un lenguaje por la necesidad del hombre, de comunicarse, no importa desde qué lugar, sí como interprete o auditor. A través de la actividad musical se trabaja constantemente sobre tres áreas de la conducta que son la cognitiva-intelectual, la socio- afectiva y la senso-receptiva motriz. Es importante objetivar qué aspectos se requieren trabajar, y de acuerdo con eso se elegirá el material que se considere oportuno para tal modo de acciones, así como las canciones.

El desarrollo evolutivo en las tres áreas de la conducta, tiene que ir íntimamente relacionado con la adquisición de los diferentes contenidos musicales. Por ejemplo, a los tres años no se puede marcar el acento de una canción, más bien, es el estadio donde se le

puede vivir corporal y gestualmente, donde el juego imitativo será la base para que más adelante puedan realizarse ecos rítmicos más complejos o completar una frase; de la misma forma que la actividad vocal se ajustará al desarrollo y crecimiento del aparato fonarticulatorio.

De Castro (1998), menciona que la educación musical es de vital importancia para la formación integradora del niño, ya que la música y el sonido, forman parte de la vida del individuo y de un sistema de comunicación. Cuando en el hogar se canta, se escucha música clásica o se toca un instrumento musical, ayuda al aprendizaje y si en las escuelas se dieran más clases de música, las calificaciones de matemáticas, ciencias, lectura e historia mejorarían. También la música beneficia aquellos estudiantes con falta de confianza y con discapacidades en el aprendizaje. Asimismo, estudiar un instrumento musical ayuda a desarrollar la imaginación invención y las habilidades de trabajo en equipo.

Cambell (2001), menciona que los bebés aún no nacidos ya escuchan, aprenden y recuerdan la música y los sonidos, por lo que se puede aprovechar para estimular su desarrollo, e incluso para reducir al mínimo ciertos retrasos en el desarrollo, haciéndolos escuchar música antes de nacer. Con respecto a este punto sugiere específicamente escuchar la música de Mozar (El Efecto Mozart) la cual puede producir los siguientes efectos:

- 1 “Comenzar a comunicarnos y conectarnos con nuestros hijos antes de que nazca.
- 2 Estimular el desarrollo de su cerebro en el útero y en toda su primera infancia.
- 3 Influir positivamente en sus percepciones y actitudes emocionales desde que nazca y después.
- 4 Darle modelos de sonidos a partir de los cuales él puede forjar su comprensión del mundo físico.
- 5 Disminuir su grado de estrés emocional o dolor físico, incluso en los primeros años.
- 6 Favorecer su desarrollo motriz, como la agilidad y soltura con que aprende a gatear, andar, saltar y correr.

- 7 Mejorar su lectura, escritura, matemáticas y otras aptitudes académicas, así como su capacidad de recordar y memorizar.
- 8 Introducirlo a las alegrías de la comunidad.
- 9 Ayudarlo a forjar un sólido sentido de identidad."(p. 26,27)

Para Cambell, la música y los sonidos verbales rítmicos, que han estado a nuestra disposición durante toda la vida, pueden tener un efecto poderoso en la mente y el cuerpo. La buena música posee algo más de lo que nos llega al oído ya que empleada con sensatez puede crear un mundo sonoro sano y estimulante para la familia y fomentar intensamente el desarrollo de los niños.

Música y actividad motora

Los niños que reciben clases de música manifiestan tener más habilidades motrices, ya que invitándolos a seguir su melodía, incorporar su letra, moverse a su compás y explorar sus dimensiones emocionales y armónicas en toda su belleza y profundidad se está estimulando su motricidad. Al mismo tiempo, sus vibraciones interaccionan con la mente y el cuerpo de muchas formas, alterando de manera natural el cerebro, algo que el aprendizaje por repetición, maquinal y unidimensional, no consigue. Cuando los niños saltan, bailan, dan palmadas y cantan, mientras la música los deleita y entretiene, contribuye a modelar su desarrollo mental, emocional, social y físico, y les da entusiasmo y las habilidades que necesitan para aprender por sí mismos.

También, al aprender a reconocer e incorporar conscientemente el Efecto Mozart en la vida del niño, se puede entre otras cosas, favorecer su desarrollo motriz, como la agilidad y soltura con que aprende a gatear, andar, saltar, y correr. Además que los niños que reciben clases de música manifiestan tener más habilidades motrices (Cambell, 2001).

Por su parte Habermeyer (2001), menciona que la educación musical a temprana edad ofrece una influencia maravillosa en las habilidades motoras del niño. Sugiere juegos musicales para niños recién nacidos a dos años, en el que se aplauda al ritmo que se cante

tomando las manos del bebé y aplaudiendo al ritmo junto con él. Realizar movimientos a los sonidos musicales y canciones que se le cante. Con niños de dos a cinco años propone que se realicen juegos con aplausos para ver si coordinan una variedad de ritmos sencillos y complejos.

Música y emoción

En una revisión realizada por Habermeyer,(2001), nos relata que un estudio realizado por la Dra. Diamond, descubrió que al dar cariño a ratas viejas aumentaba su periodo de vida, estos resultados implicaban que el área emocional de nuestro cerebro es tan necesario para el bienestar del individuo como el lado intelectual. A este respecto el Dr. MacLean, cree que el sistema emocional del cerebro es tan poderoso que puede facilitar o inhibir el aprendizaje y la capacidad de pensamiento de orden superior.

Además de la influencia que tiene la música en el desarrollo del intelecto también es importante su efecto emocional. Puesto que estudios recientes demostraron que la música parece involucrar al cerebro en casi cada nivel, la música puede ser la clave para proporcionar, en parte, este equilibrio emocional. Con respecto a lo anterior Blood, realizó estudios en los que descubrió que probablemente los mecanismos neurales de la música se desarrollaron como una forma de comunicar la emoción, como un precursor para el habla, ofreciendo puntos de vista respecto a la forma en que la mente integra información sensitiva con emoción y significado.

Los resultados de los anteriores estudios concluyen que no se puede estudiar música y las artes sin sentir alegría, felicidad, amor, ternura, tristeza, humor, etc, y cuando permitimos que estas emociones formen parte del proceso de aprendizaje, nuestra educación es más rica, significativa, duradera y de mayor impacto en nuestra vida.

Cambell (2001), dice que la música y el sonido afectan, para bien o para mal a las emociones y el estado fisiológico de una mujer embarazada. Su grado de estrés general, su entusiasmo, su ansiedad u otras emociones dirigen su ritmo cardíaco, la calidad de su

respiración, postura y otros aspectos físicos que a su vez afectan al bebé que lleva dentro. Por lo que sugiere que escuchar música regula el estado emocional y que es importante experimentar con diversas selecciones hasta encontrar aquellas que funcionen mejor en rearmonizar la mente y el cuerpo.

Música e inteligencia.

Se ha comprobado que la música tiene un amplio valor educativo a nivel de desarrollo del cerebro, ya que al escuchar música clásica ayuda a aumentar la memoria y la concentración. También el estudiar un instrumento musical incrementa el razonamiento espacial.

Un estudio reciente demostró que la música aumenta el razonamiento temporal-espacial, que es la habilidad de percibir con precisión el mundo visual y formar imágenes mentales de los objetos. Este consistió en realizar un experimento donde se muestra un enlace casual entre el razonamiento espacial y música. Se formaron dos grupos, el primer grupo escuchó música de Mozart y el segundo grupo escuchó música minimalista y rítmicamente repetitiva. En cuanto a los resultados, se encontró que el grupo que escuchó la música de Mozart tuvo un incremento en su coeficiente intelectual espacial de ocho a nueve puntos en solo diez minutos. Aún cuando el efecto fue temporal, los científicos consideran que la música ocasionó que se elevara el razonamiento espacio - temporal, llamándole a este fenómeno el efecto Mozart (Habermeyer, 2001).

Los científicos se preguntaron que si con el solo hecho de escuchar música provocaría este incremento, por lo que realizaron una prueba a niños preescolares de tres años. Se dividieron a los niños en dos grupos, a un grupo le dieron clases de canto y teclado durante ocho meses y el otro grupo, considerado como el grupo control, no recibió capacitación musical. En cuanto a los resultados, encontraron que el grupo que recibió clases de canto y teclado, subió un 46 por ciento, en su razonamiento espacial- temporal, en comparación al grupo control, cuyo aumento fue solo del 6 por ciento (Shaw y

Rauscher, 1998 citados en Habermeyer, 2001).

Después exploraron cómo un juego de matemáticas en computadora llamado Razonamiento de Animación Espacial - Temporal, aunado a clases de piano o capacitación en inglés, afectó el rendimiento de los estudiantes en matemáticas. En dicho estudio, se dividía a los niños en tres grupos, el primer grupo de niños estudió piano y el juego de video de matemáticas, el segundo grupo recibió clases de inglés y estudió el juego de video de matemáticas y el tercer grupo, el grupo control, no recibió clases. Después de cuatro meses, los grupos que recibieron capacitación en el juego de computadora reflejaron un incremento del 100 por ciento en sus habilidades matemáticas en comparación con el grupo control. Además, los estudiantes que recibieron clases de piano junto con el juego de computación mejoraron en un 27 por ciento en cuanto a preguntas sobre fracciones y proporciones con relación a quienes recibieron capacitación en inglés y el juego de video. Finalmente los maestros del grupo que estudió piano también informaron que los niños demostraron mejores habilidades de atención y concentración.

Por su parte Shuter-Dyson, (citado en Habermeyer, 2001), menciona que en las investigaciones que ha realizado para saber si hay una correlación entre las habilidades musicales e intelectuales, encontró que existe una correlación positiva baja, sobre todo en lo que respecta a la relación entre habilidades matemáticas y musicales.

En otro estudio realizado por Galicia y Pavón (2001), se investigó si había diferencias en el nivel intelectual y en las habilidades lingüísticas entre niños que habían recibido clases de música y niños que no habían recibido educación musical. Participaron 44 niños de tercer grado de primaria de 9 años 3 meses en promedio. A la mitad de los niños se les impartieron clases de música durante una hora a la semana y los niños restantes no recibieron clases de música. Se les dio un cuestionario a los padres para saber el nivel educativo, las actividades que realizaban en su tiempo libre y si había estimulación musical formal e informal dentro del hogar.

A los niños se les aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (ITPA), el cual evalúa tres procesos psicolingüísticos: recepción, expresión y asociación, a través de

las siguientes pruebas: son recepción auditiva y visual, asociación auditiva y visual, expresión verbal y manual, memoria auditiva y visual , finalmente cierre visual y gramatical. La prueba se les aplicó en 2 sesiones de 30 minutos de duración. También se usó la prueba WISC - RM que es una escala de inteligencia que evalúa el cociente intelectual de dos grandes rubros que son el verbal y de ejecución. La escala verbal está constituida por las subpruebas de: información, semejanzas, aritmética, vocabulario y comprensión; y la escala de ejecución comprende las subpruebas de ordenación de dibujos, figuras incompletas, diseños con cubos, claves y composición de objetos. Esta prueba se aplicó individualmente en dos sesiones de 30 minutos de duración.

Los resultados del cuestionario demuestran que, ningún niño realizaba actividades musicales, ni otra actividad de forma extraescolar.

En las pruebas ITPA, con excepción de subprueba de cierre visual, los niños que tenían un currículum con música puntuaron más alto que los niños con un currículum normal y el coeficiente intelectual obtenido en el WISC - RM también fue mayor. La superioridad obtenida por los niños que tienen un currículum con música en los dos instrumentos aplicados permite saber que cuando se realizan actividades musicales dentro de la escuela se favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el nivel intelectual de los niños (Galicia y Pavón, 2001).

En otra investigación realizada por Stein, Ardí y Totten, (citados en Habermeyer, 2001), observaron el efecto que producía cierta música en la memorización y retención de palabras. En ésta investigación se puso a prueba la capacidad para aprender veinticinco palabras de un vocabulario en silencio o escuchando música de fondo (Water Music). Se encontró que los estudiantes que escucharon música mientras aprendían las palabras tuvieron mejores resultados que aquellos estudiantes que aprendieron las palabras en silencio. Además, los investigadores estudiaron elementos en la música que provocaron que los estudiantes memorizaran con mayor facilidad las palabras y retomaron a los trabajos de Lazanov (citado en Habermeyer, 2001) quien descubrió que el escuchar música del periodo barroco, provocó que los ritmos corporales, el ritmo cardiaco y las ondas cerebrales se

sincronizara con el ritmo de la música, ya que cuando bajaba el ritmo cardiaco, la mente podía trabajar con mayor eficacia y efectividad. Aunque la música ocasionó que el cuerpo se relajara, la mente permaneció alerta y pudo concentrarse en un trabajo mental muy difícil.

Finalmente, otro estudio realizado por Orsmond y Miller (1999), investigó los efectos de la introducción temprana a la música sobre las habilidades de percepción en música, así como áreas específicas del desarrollo cognitivo. Participaron 58 niños de 3 años 8 meses de edad de diferentes étnias. En éste estudio también se les dio un cuestionario a los padres en el que se les preguntaba si tocaban un instrumento musical, qué miembro de la familia lo hacía y si el niño había tenido experiencia musical. Los niños se dividieron en dos grupos, al primer grupo donde algunos de los niños ya habían tenido actividades musicales previas se le dieron clases de música, específicamente el programa Suzuki. El segundo grupo fue el grupo control, que no recibió clases de música ni habían tenido alguna experiencia musical. El experimento consistió en que los niños tenían que escuchar cuidadosamente una melodía y después se les presentaba la misma melodía pero con algunas variaciones en tonos y tenían que decir si era igual o diferente a la primera.

Las pruebas que se aplicaron fueron dos, una de ellas fue la prueba PPVT(Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY), una prueba de elección múltiple designada para evaluar el vocabulario receptivo, en la que el niño tenía que señalar entre cuatro dibujos el que correspondía a la palabra mencionada y la segunda prueba fue la de integración motora - visual (VMI) en la que el niño tenía que copiar 24 formas geométricas. Además tuvieron que armar diez rompecabezas de cuatro y seis piezas de objetos comunes.

En cuanto a los resultados, se encontró que los niños que habían recibido lecciones de música, específicamente los del programa Suzuki, discriminaron los cambios de las melodías presentadas y sus habilidades espaciales fueron más altas que las del grupo control. Sin embargo, en cuanto al resolver los rompecabezas no se encontró diferencias significativas entre los niños que recibieron lecciones de música y los niños que no la recibieron.

Después de haber revisado algunas investigaciones que se han realizado para ver la influencia de la música en el aprendizaje de los niños, se puede decir que en la mayoría de estos estudios se concluye que la música si tiene un efecto en el nivel académico y cognitivo, como lo es en la memoria, concentración y retención para incrementar el razonamiento temporal - espacial, las matemáticas y las habilidades lingüísticas. Por lo que es de suma importancia que los niños reciban ésta estimulación por parte de sus padres desde que están en gestación, ya sea cantándoles, hablándoles o que escuchen música. Además que las escuelas tomen en cuenta sus beneficios para que consideren el impartir clases de música, así como el tocar un instrumento musical o también que sea una actividad extraescolar para que los niños tengan un mejor rendimiento. Por lo que a continuación trataremos el tema la música como promotora del desarrollo del lenguaje.

2.2 La música como promotora del desarrollo del lenguaje

Hoy en día, científicos y neuromusicólogos, investigadores que estudian el efecto de la música en el cerebro, empiezan a revelar el potencial que la música tiene en el desarrollo de los seres humanos, como lo es en el lenguaje de los niños. A continuación revisaremos algunas investigaciones que se han realizado con el fin de saber si la música puede influir en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Una de estas investigaciones es la que realizó Shetler entre 1980 a 1987, (citado en Habermeyer, 2001), quien encontró un aumento importante en el desarrollo del lenguaje y habilidades de memoria en niños expuestos a música in útero. El estudio consistió en ponerles unos audífonos en los vientres de mujeres embarazadas, con música sedante y estimulante durante cinco o diez minutos. Shetler continuo reuniéndose con las madres e hijos después de que estos nacieron hasta que tuvieron cinco años de edad. Durante este tiempo notó un desarrollo relevante en cuanto a sus habilidades de memoria que eran más fuertes y sus patrones de lenguaje se desarrollaron antes con mayor articulación,

sofisticación y organización. Por ejemplo, una niña que tenía dos años cantó con claridad y usó movimientos expresivos, otra niña que todavía no cumplía los dos años cantó con una articulación verbal excelente, expresándose con oraciones completas y pudo tocar el piano con digitación independiente.

Otro estudio que respaldó los resultados de la investigación de Shetler, fue el realizado por Sheryl y Hatter, (citado en Habermeyer , 2001) con su hijo. Durante el embarazo, ambos le cantaban, hablaban y leían. El niño a los cinco meses pronuncio su primera palabra, a los nueve meses habló y cantó oraciones cortas, cuando tuvo dos años aprendió a leer y memorizó poesía. También le gustaba cantar, bailar e interpretaba correctamente diferentes ritmos en su pequeño tambor.

Aún cuando continúan los estudios sobre música en bebés in útero, se sugiere que los padres les canten, hablen y lean al bebé antes y después de nacer, para brindarles una ventaja significativa en el desarrollo del lenguaje, memoria y música. En lo que se refiere a las canciones de cuna, pueden ser suaves y tranquilizantes o vigorosas y muy rítmicas, pero lo importante es que se les cante con regularidad para un pronto desarrollo del lenguaje.

Los resultados de los estudios anteriores son semejantes en cuanto a que si se estimula al niño durante su gestación con música, ya sea cantándoles, en caso de que los padres toquen algún instrumento lo realicen o escuchando solamente la música, el lenguaje se desarrolla con mayor articulación, sofisticación y organización.

En otra investigación realizada por el Dr. Garfias, (citado en Habermeyer, 2001), sobre el impacto que la música tiene en el desarrollo del lenguaje de los niños, se observó que ambos están vinculados como un solo sistema en el cerebro y que este sistema se adquiere en las primeras etapas de la infancia y continúa conforme el niño procesa los sonidos de voces humanas a su alrededor.

Finalmente retomando el estudio realizado por Galicia y Pavón, (2001) sobre si había diferencias en el nivel intelectual y en las habilidades lingüísticas entre niños que habían

recibido clases de música y niños que no habían recibido educación musical, se encontró que, refiriéndose a las habilidades lingüísticas, existe un efecto al tomar clases de música ya que los niños obtuvieron un puntaje más alto en la prueba ITPA que es la de vocabulario y en general favorecieron en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en comparación a los niños del grupo control que no se les impartieron clases de música.

Podemos llegar a la conclusión de que la música tiene una influencia maravillosa en el desarrollo del lenguaje en los niños, así como sus habilidades motoras, de memoria y oído, por ello es importante darle la oportunidad a los niños de preescolar de experimentar una amplia variedad de actividades musicales para mejorar su aprendizaje del lenguaje, mismo que se desarrolla con rapidez entre los quince meses y tres años, en tanto que aprende habilidades motoras de gran valor. Conforme un niño aprende a aplaudir al ritmo de la música, o usa triángulos, bloques y palitos para llevar los ritmos, o marchar de acuerdo a distintas cadencias, se desarrolla su coordinación física, sincronización y pensamiento. Asimismo, adquiere habilidades para memorizar conforme aprende a cantar una variedad de canciones con diferentes ritmos. Las habilidades aurales o para escuchar se desarrollarán en cuanto el niño escuche una variedad de tonos, ritmos y armonías en una multitud de canciones y varias piezas musicales. Bailar al ritmo de la música, marchar, cantar, silbar melodías, tararear tonadas y tocar juegos musicales con otros niños fomenta las crecientes habilidades motoras, auditivas y de lenguaje en el niño.

2.3 Programas musicales promotores del lenguaje.

Primero revisaremos el propuesto por De Castro (1998), en el que sugiere actividades que se pueden realizar desde los 2 años hasta los 5 años de edad.

2 años

- 1 Canciones para mimar, melodías muy sencillas (dos o tres sonidos), referidas a lo corporal.
- 2 El movimiento acompaña a la música.
- 3 Manipuleo de objetos sonoros.

- 4 Dar curso a lo espontáneo.
- 5 Ritmo del lenguaje.

3 años

- 1 Sonido - silencio (suena, no suena).
- 2 Actividades en espejo.
- 3 Ritmo del lenguaje.

4 años

- 1 Marcar pulso, acompañar canciones binarias.
- 2 Canciones cortas, modo mayor dentro de la quinta do - sol.
- 3 Ritmo del lenguaje.

5 años

- 1 Ubicación espacial del sonido (dirección y procedencia).
- 2 Reconocimiento de timbres de fuentes sonoras familiares (voces, objetos).
- 3 Agrupamiento de material por cualidades elementales: fuerte - suave, corto - largo, grave - agudo.

Como segunda opción está el programa musical promotor del lenguaje propuesto por Habermeyer (2001), en el propone ciertas actividades que se pueden realizar en casa y semejante a De Castro se pueden realizar desde los dos años hasta los cinco años de edad.

- 1 Proporcionar todo tipo de instrumentos de ritmo a su hijo para que experimente con ellos. Hacer instrumentos de ritmo con su hijo puede ser una experiencia divertida y creativa.
- 2 Comprar grabadoras y reproductoras de CD apropiadas para su edad y enseñar a su hijo a usarlas. Permitir que su hijo empiece su propia colección de música clásica en discos compactos y cintas.

- 3 Proporcionar a sus hijos bufandas, plumas o moños, poner música clásica y permitir que canten, bailen e improvisen de acuerdo a la música.
 - 4 Leer a su hijo y ayudar a que memorice todo tipo de poemas y rimas con un ritmo musical fuerte.
 - 5 Leer historias sobre grandes compositores, instrumentos de orquesta y libros de música en general, por ejemplo, El Cascanueces, Mozart, Tunigh, etc.
 - 6 En la mañana poner marchas mientras su hijo se prepara. Disfrutará ir al baño, a vestirse o desayunar. El ritmo fuerte le ayudará a realizar estas tareas con la finalidad, así como mantenerse concentrado en lo que está realizando.
 - 7 Poner música durante el día como: Saint - Saëns: El carnaval de los animales. Prokofiev: Pedro y el Lobo. Britten: The Young Pearson's Guide to the Orchestra. Dukas : The Sorcerer's Apprentice.
-
- 1 Poner música clásica cuando su hijo se vaya a dormir y se levante en la mañana. Una serie favorita es Classical Kids.
 - 2 Otra serie excelente que puede poner en la noche y en la mañana es The Musical Lives of the Great Composers, con A. A. Hannes como narrador y la Orquesta Sinfónica de Viena. Esta serie presenta hechos interesantes sobre el compositor y reproduce una variedad de música escrita por él mismo.
 - 3 Inscribir a su hijo en clases de música de grupo, adecuadas a su edad y desarrollo. El tercer programa de actividades es el que sugiere Mazon y Medina, (1993) y se puede aplicar en un salón de clases con niños de dos a tres años de edad.
-
- 1 Realizar la mímica de una canción con ilustraciones.

- 2 De pie, colocar las manos detrás de la cabeza y luego encima. Doblar el cuerpo hacia un lado, hacia el otro y hacia delante, al ritmo de una canción infantil.
- 3 Relajación escuchando música tendidos sobre una colchoneta pidiéndoles a los niños que aflojen las diferentes partes de su cuerpo.
- 4 Movimiento de todas las partes del cuerpo con la canción de ‘La tía Mónica’.
- 5 Marchar al ritmo de palmadas del adulto.
- 6 Tocar las diferentes partes del cuerpo con la canción ‘bailando’.
- 7 Moviendo por segmentos cada una de las partes del cuerpo con la canción ‘El calentamiento’.
- 8 De pie. Elevar el brazo flexionado por el codo. Flexionar y extender la muñeca. Lo mismo con el otro brazo y luego ambos. En la misma posición abrir y cerrar las manos, flexionar, extender y rotar la muñeca con la canción infantil ‘Peluca’.
- 9 Canciones infantiles que implique movilizaciones segmentarias.
- 10 Rasgar periódico a diversos ritmos.
- 11 Realizar desplazamientos en línea a distancias cortas y largas. Realizar trayectorias en ‘S’, en ‘Z’, en espiral, al ritmo de la canción ‘La Tía Mónica’.
- 12 Botar una pelota en el suelo y palmear cada vez que bote la pelota a diferentes ritmos.

Todos estos programas musicales tienen un fin común, que es el estimular el

lenguaje, sin embargo las actividades propuestas se pueden aplicar de forma individual o a grupos de niños no muy extensos.

El programa propuesto por nosotros además de estimular el lenguaje también tiene las siguientes características:

- ✓ Está encaminado a la estimulación musical
- ✓ Las actividades buscan promover asociación auditiva, la visual, la auditiva y la kinestesica
- ✓ Las actividades van asociadas a una imagen, movimiento o acciones
- ✓ Puede aplicarse a escuelas de gobierno en las que los grupos son muy extensos.
- ✓ Puede ser parte de los planes y programas a nivel preescolar

(ver anexo 1).

METODOLOGIA

Como ya vimos anteriormente los programas no estaban encaminados a escuelas oficiales por lo que nuestro programa es para escuelas oficiales.

Objetivo: Evaluar los efectos de las actividades musicales en el vocabulario en niños de 3 a 4 años de edad.

Participantes

Participaron 70 niños que cursaban el primer grado de preescolar (34 niños y 36 niñas) con un rango de edad de 3.1-3.9 y 4.1-4.5; para su elección se utilizó un muestreo no probabilístico intencional (Silva, 1992) para lo cual se recurrió a las listas de las maestras; seleccionando aquellos niños cuyos padres contaran con un nivel de escolaridad mínima de secundaria y bachillerato como máximo. Los niños pertenecían a cinco planteles ubicados en la zona norte de la Ciudad de México. Se eligieron 30 niños de tres planteles y 40 niños de dos planteles.

Instrumentos

Se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (TVIP) (adaptación hispanoamericana por Dunn, Padilla y Lugo, 1981) que consta de 125 láminas más 5 de práctica (en cada lámina aparecen 4 ilustraciones sencillas) y un juego de protocolos (de 4 páginas por protocolo) donde se anota la información personal relevante del sujeto, las respuestas, la clave de las respuestas correctas, las puntuaciones obtenidas y la interpretación de los resultados. Este test se puede aplicar en niños de 2 años y medio hasta los 18 años de edad.

(Ver anexo 2)

Materiales

- 1 El material necesario para la aplicación del TVIP que consiste en el caballete con la serie de láminas; un juego de protocolos y lápiz.
- 2 Para el PEMPROL (Programa Educativo Musical Promotor del lenguaje) se usó grabaciones de canciones infantiles, Música grabada con diferentes velocidades, cuento musical con ilustraciones, instrumentos musicales (tambor, Güiro, pito), ilustraciones, láminas y estampas(alusivas al tema visto en la sesión)

Escenario

La aplicación del TVIP se llevó a cabo en salones de clases disponibles en los Jardines de Niños, en una mesa y dos sillas, de manera que el investigador quedara enfrente del niño. En algunas ocasiones a falta de salones disponibles se trabajó en áreas verdes, procurando que fuera un lugar apartado de estímulos que pudiera alterar la atención de los niños durante la evaluación.

La aplicación del programa musical se llevó a cabo en el interior del salón de clases, por las pasantes en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

Hipótesis

Hi: Las actividades musicales tendrán un efecto en el desarrollo del lenguaje, específicamente el vocabulario, de niños de 3 a 4 años de edad.

Ho: Las actividades musicales no tendrán un efecto en el desarrollo del lenguaje, específicamente el vocabulario, de niños de 3 a 4 años de edad.

Diseño

- 1 Se llevó a cabo la investigación con un diseño experimental Pretest - Postest.
- 2 Se formaron tres grupos: dos grupos experimentales, el primer grupo experimental con la intervención del Programa Musical Promotor del Lenguaje (PEMPROL) y el segundo grupo experimental con actividades de Ritmos, Cantos y Juegos. Finalmente el grupo control (sin intervención).

Grupo experimental 1	Ira. Evaluación (Pretest)	Intervención con programa educativo musical (PEMPROL)	2da. Evaluación (Postest)
Grupo experimental 2	Ira. Evaluación (Pretest)	Con actividades de Ritmos, Cantos y Juegos.	2da. Evaluación (Postest)
Grupo control	Ira. Evaluación (Pretest)	Sin intervención	2da. Evaluación (Postest)

Procedimiento

Se eligieron siete Jardines de Niños de la zona Norte del Distrito Federal, una vez elegidos se procedió a la petición del permiso a la dirección de cada plantel para realizar el estudio. Obtenido el permiso se prosiguió a la elección de 70 sujetos (20 niños del primer Jardín, 20 niños del segundo, 10 niños del tercero, 10 niños del cuarto y 10 niños del quinto Jardín de Niños), por medio de un muestreo no probabilístico intencional y posteriormente se paso a la primera aplicación de TVIP (pretest) de manera individual, con una duración de 20 min. por sujeto y se evaluaron un promedio de 5 sujetos por día en cada Jardín de Niños. En cada reactivo de la prueba, la tarea del niño consistió en seleccionar la imagen que considerara que ilustraba mejor el significado de la palabra estímulo que el examinador le presentaba oralmente, cada vez que el niño seleccionaba una ilustración el examinador los registraba, al finalizar la aplicación de calificaron las pruebas.

Después de la primera evaluación se comenzó con la Intervención del Programa Educativo Musical PEMPROL*, llevado a cabo por los pasantes que realizaban sus prácticas en los Jardines de Niños, quienes contaron con un entrenamiento previo a la

aplicación del programa musical, en el cual se les informó e instruyó acerca del procedimiento y duración de cada actividad. El programa musical lo aplicaban dos días a la semana con una duración de 15 a 20 minutos por clase durante 10 semanas distribuidas en un periodo de seis meses, antes de cada actividad las maestras daban las instrucciones y ponían la música correspondiente (Ver anexo 1) y todos los niños del grupo participaban y desarrollaban las actividades.

En cuanto al 1 grupo de ritmos cantos y juegos se les impartieron sus clases por el profesor de la materia, dos veces por semana con una duración de 15 a 20 minutos por clase, las actividades las programaba el profesor y estas consistían en que los niños cantaban canciones infantiles, realizaban movimientos con diferentes partes de su cuerpo, en ocasiones utilizaban materiales (maderas, palitos) para llevar el ritmo de las canciones que el profesor tocaba en el piano.

Al término de los seis meses, se realizó el postest en los 3 grupos, de la misma manera en que se aplicó el pretest y se calificaron las pruebas de esta última evaluación.

Para la realización de la investigación participaron cuatro pasantes en Educación Preescolar y tres pasantes de Psicología.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados, encontramos dos tipos de puntuación derivadas del TVIP, las puntuaciones estándar y las edades equivalentes.

Las puntuaciones estándar indican el punto en el cual un individuo ha obtenido una puntuación a lo largo de la base de la curva normal de probabilidad. Es decir que indica hasta qué grado la puntuación de un sujeto cae por encima o por debajo de la puntuación promedio para el grupo de personas de la misma edad con quienes se estandarizó la prueba. El TVIP, como la mayoría de las pruebas psicométricas, utiliza un promedio arbitrario de 100 y una desviación estándar de 15. En el caso de las pruebas de inteligencia, una puntuación estándar se conoce como un cociente de inteligencia a base de desviación. Un término más preciso sería índice de inteligencia. Con el TVIP, estas puntuaciones derivadas deben considerarse como índices de vocabulario.

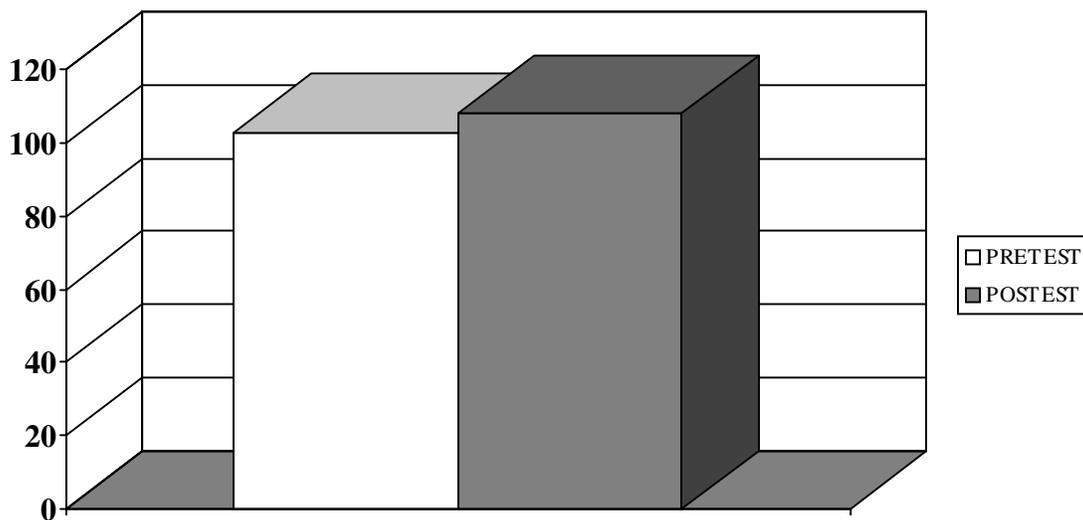
Las edades equivalentes son normas de desarrollo, se derivan de la curva de desarrollo del vocabulario auditivo ajustado a la medida de ejecución o rendimiento de grupos de edades sucesivos en la muestra de estandarización. Esta curva se acelera negativamente, porque los niños pequeños aumentan su vocabulario más rápidamente que los individuos mayores. Las edades equivalentes son útiles solamente para medir características que aumentan consistentemente con la edad como lo es el desarrollo de vocabulario auditivo en niños y jóvenes.

Los resultados obtenidos de la aplicación del Test PEABODY a los niños de los tres grupos existentes en esta investigación son la Puntuación Estándar y la Edad Equivalente en meses, a partir de los cuales se realizaron varios análisis estadísticos que son presentados a continuación.

PUNTUACIÓN ESTÁNDAR ANÁLISIS GENERAL

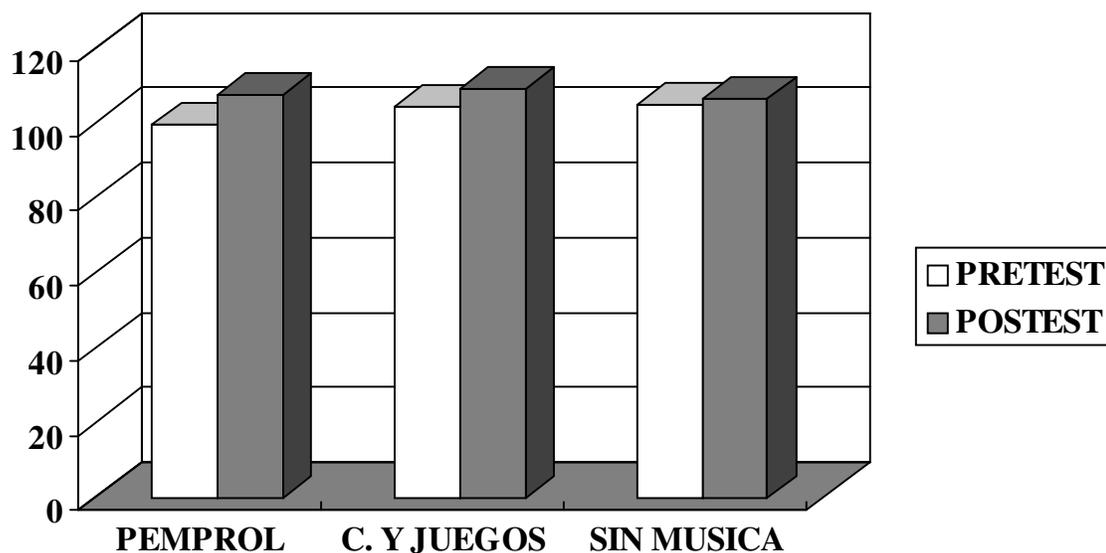
En la gráfica 1 se muestra la Puntuación Estándar de los niños evaluados en los tres grupos, antes y después de llevar a cabo el PEMPROL o la clase de Cantos y Juegos, según corresponda. Al aplicar la prueba t para muestras relacionadas a estos datos, se encontró que las diferencias entre el Pretest y Postest son estadísticamente significativas, obteniendo una $t = -2.701$ a un nivel de significancia de .009; lo cual nos permite afirmar que existió un incremento general en el vocabulario de los niños evaluados después de las intervenciones que se realizaron en cada grupo.

ANÁLISIS GENERAL EN LA PUNTUACIÓN ESTÁNDAR DE PEABODY



ANÁLISIS POR GRUPO

Realizando un Análisis de Varianza ANOVA, entre los grupos, se encontró que en el Pretest las diferencias entre los tres grupos no resulta ser estadísticamente significativa $F= .823$ $\alpha=.006$, lo cual indica que los tres grupos fueron homogéneos al inicio de la intervención en relación al vocabulario que poseían los niños de cada grupo. Analizando los cambios que ocurrieron dentro de cada grupo por medio de una prueba \dagger para muestras relacionadas, vemos en la gráfica 2 que aunque todos los grupos incrementaron en el Postest, únicamente el grupo PEMPROL fue el que mostró una diferencia estadísticamente significativa. Por lo que se concluye que la intervención a través del programa PEMPROL, si favoreció el incremento del vocabulario a diferencia de las otras condiciones de intervención que fue el de Cantos y Juegos.

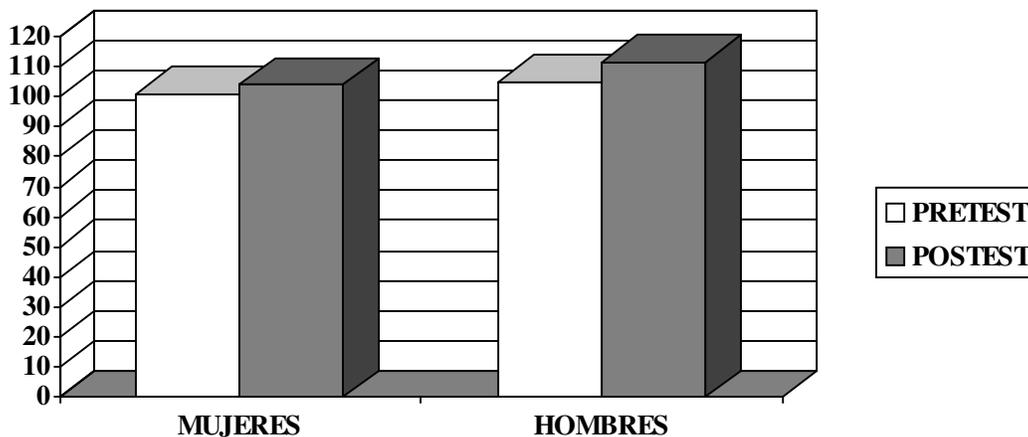


PUNTUACIONES ESTÁNDAR DEL TEST PEABODY POR GRUPO

	Pretest	Postest	Diferencia	Nivel de Sig.
PEMPROL	99.53	107.48	7.95	0.015
Cantos y Juegos	104.4	108.95	4.55	0.085
Sin Música	104.9	106.11	1.21	0.964

ANÁLISIS POR GÉNERO

Con la finalidad de saber si existió una diferencia en el vocabulario de hombres y mujeres antes y después de la intervención, se realizó una prueba t de student para muestras relacionadas, cuyos resultados indican que en ambos sexos hubo un incremento del pretest al postest, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas entre mujeres, pero si en los hombres ya que se obtuvo una $t = -2.599$ y una $\alpha = .014$ (Ver gráfica 3).



PUNTUACIONES ESTANDAR DEL TEST PEABODY POR GÉNERO

Gráfica 3 - Muestra las diferencias de la Puntuación Estandar entre hombres y mujeres en el pretest y Postest.

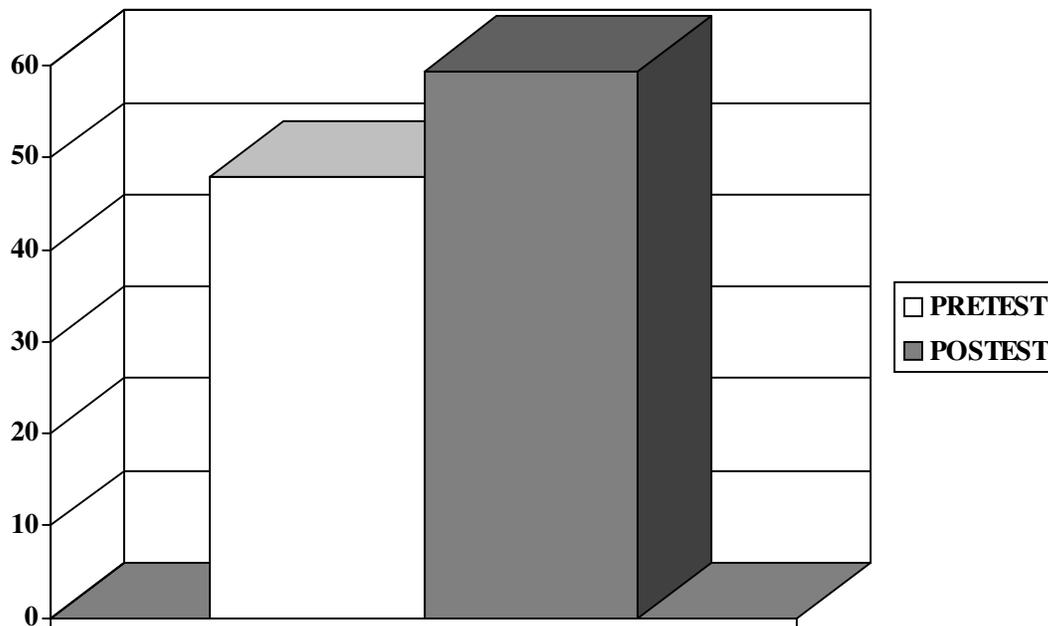
Sin embargo aunque no hay grandes diferencias entre el nivel de vocabulario de ambos sexos, se podrá decir que quien incrementa o aprende más vocabulario son los niños (Tabla 2).

SEXO	PRETEST	POSTEST	α
MUJERES	101	104	.226
HOMBRES	104.9	111.48	.014
α	.192	.062	

ANÁLISIS GENERAL DE EDAD EQUIVALENTE EN MESES

En la gráfica 4 se muestra la Edad Equivalente en meses de los niños evaluados en los 3 grupos, antes y después de llevar a cabo el PEMPROL o la clase de Cantos y Juegos, según corresponda. Al aplicar la prueba **†** para muestras relacionadas a estos datos, se encontró que las diferencias entre el pretest y postest son estadísticamente significativas, obteniendo una **†** = -7.944 a un nivel de significancia de .000; lo cual nos permite afirmar que existió un incremento general en el vocabulario de los niños evaluados después de las intervenciones que se realizaron en cada grupo.

EJECUCIÓN GENERAL EN LA EDAD EQUIVALENTE EN MESES DE PEABODY

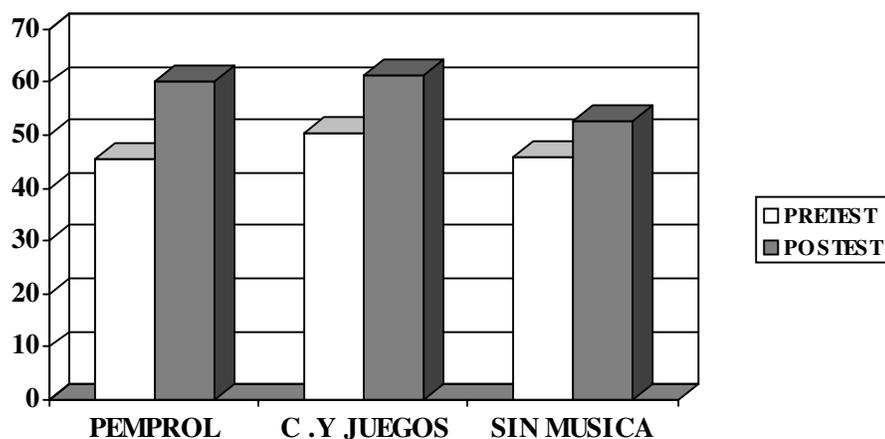


Gráfica 4 - Muestra la Edad Equivalente en Meses de todos los niños evaluados previo a la Intervención (pretest) y posterior a ella (postest).

ANÁLISIS POR GRUPO

Como se puede observar en la gráfica 5, todos los grupos muestran un incremento estadísticamente significativo aunque el grupo PEMPROL (grupo con intervención musical) presentó una mayor diferencia entre el pretest y postest en comparación con el grupo de Cantos y Juegos y el grupo Sin Música.

EDAD EQUIVALENTE EN MESES DEL TEST PEABODY POR GRUPO

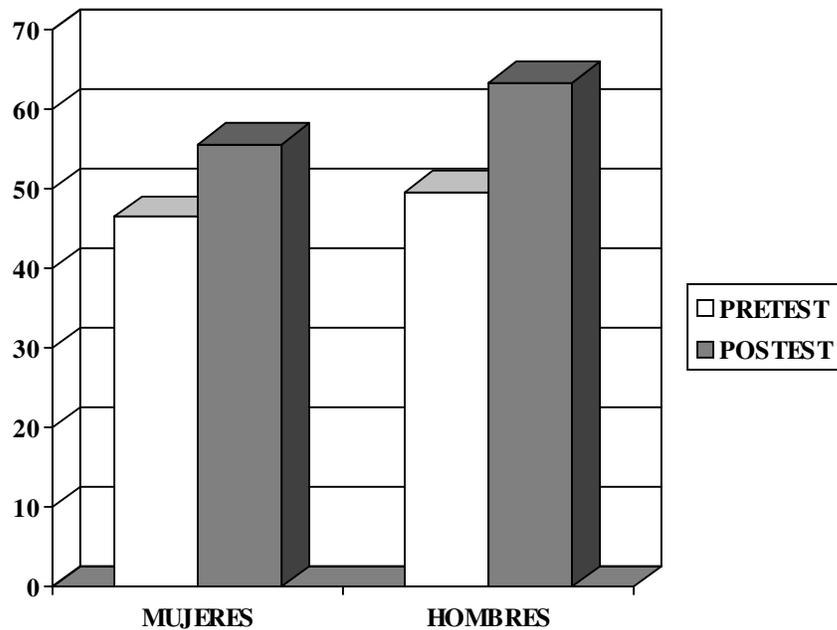


	Pretest	Postest	Diferencia	Nivel de Sig.
PEMPROL	45.5	60.2	14.7	0
Cantos y Juegos	50.3	61.3	11	0
Sin Música	46	52.7	6.7	0.05

Tabla 3.- Muestra la diferencia entre el Pretest y Postest en los 3 grupos y el Nivel de Significancia estadística al aplicar la prueba \dagger para muestras relacionadas.

ANÁLISIS POR GÉNERO

Por último, al aplicar una prueba t de student para muestras relacionadas con la finalidad de saber si existieron diferencias entre hombres y mujeres antes y después de la intervención, se encontró un incremento estadísticamente significativo entre el pretest y el postest. Las diferencias se pueden revisar en la gráfica 6.



EDAD EQUIVALENTE EN MESES DEL TEST PEABODY CONSIDERANDO HOMBRES Y MUJERES

Por otra parte, comparando a las mujeres y hombres en el Pretest, por medio de una prueba t de student se encontró que no fueron estadísticamente significativas entre mujeres, pero si en los hombres ya que se obtuvo una $t = -6.341$ y una $\alpha = .000$ (Ver Tabla 4). Lo cual significa que los hombres son quien incrementa o aprende más vocabulario.

SEXO	PRETEST	POSTEST	α
MUJERES	46.5	55.7	.000
HOMBRES	49.5	63.5	.000
α	0.125	.062	

DISCUSIÓN

Podemos decir que el programa PEMPROL se puede considerar como una alternativa educativa para la estimulación del vocabulario, ya que en el grupo al que se le aplicó dicho programa, tuvo un incremento del vocabulario en comparación de los otros dos grupos que eran el de cantos y juegos y el grupo control (sin actividad musical).

Aparte se han llevado a cabo numerosos estudios para probar nuevas formas de estimulación, en algunas de estas investigaciones están las realizadas por Mazón y Medina,(1993), quienes proponen un programa de estimulación de lenguaje mediante el enfoque psicomotriz y el realizado por Lafuente (1997) que sugiere un programa de estimulación temprana de lenguaje. Ambos demuestran que estos programas son viables para fomentar la adquisición de vocabulario en edades tempranas (de 2 a 3 años de edad). Al realizar un análisis de ambas investigaciones encontramos algunas semejanzas y diferencias importantes de mencionar en comparación con nuestra investigación.

En lo que se refiere al programa de estimulación con un enfoque psicomotriz de Mazón y Medina, (1993) también se implementaron canciones infantiles al inicio de las sesiones pero las tareas a realizar fueron más orientadas hacia la tonicidad, el equilibrio, el control de sí, la motricidad, la imitación, la relajación, la orientación espacial, la adaptación espacial, la percepción auditiva, la percepción táctil, la percepción visual, la formación de imágenes mentales, el tiempo, ritmo, la noción corporal, la organización perceptiva, el conocimiento de los objetos y la organización del espacio.

En el programa de estimulación temprana de lenguaje de Lafuente (1997), se realizaron actividades como: ejercicios de articulación (respiración, de soplo, linguales, orofaciales, labiales, onomatopéyicos), actividades que favorecen la comprensión de lenguaje, articulación y adquisición del vocabulario. Dentro de la actividad que favorece la comprensión de lenguaje y adquisición de vocabulario se hizo uso de las canciones infantiles y se pedía a los niños cantarlas lentamente realizando movimientos.

En cuanto a nuestro programa con intervención musical PEMPROL es semejante

a los anteriores programas en cuanto a que se utilizaron canciones infantiles en ciertas actividades sin embargo una diferencia es que durante todas nuestras sesiones de actividades se cantaron canciones infantiles o se realizaron actividades al ritmo o compás de la música al inicio y final de las sesiones y que todas las actividades que se realizaban durante la sesión eran enfocadas a un tema (temáticas), en comparación con los otros programas que realmente fueron muy pocas las actividades con canciones y no se empleó la música en ninguna otra forma. Se podría considerar que nuestro programa está relacionado con el programa de psicomotricidad, ya que ellos estimularon el correr, brincar, saltar, marchar y que de igual forma estos ejercicios se realizaron en nuestro programa, pero con la diferencia de que fueron acompañadas con música.

Realizando una comparación en cuanto a la elaboración y contenido de los programas, en el de psicomotricidad fue elaborado por las investigadoras y de las 70 actividades planeadas sólo en 11 se cantaron canciones infantiles al inicio de las sesiones y al realizar movimientos corporales. En cuanto al programa de estimulación temprana de Lafuente (1997), el programa comprendía actividades que favorecieran la adecuada articulación, adquisición de vocabulario y comprensión de las palabras. De las 44 actividades propuestas, sólo en 2 de estas los niños cantaron canciones infantiles o la escucharon durante la realización de alguna tarea. En comparación con nuestro programa (elaborado por la Maestra Ma. Teresa Flores y la Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda, 2002) todas las sesiones iniciaron y terminaron con música, y todas las tareas a realizar fueron acompañadas con música y construidas con estímulos sonoros y musicales. Es decir, estos estímulos tuvieron una función primordial para constituir la tarea en sí misma.

En cuanto a las pruebas que se aplicaron para saber la efectividad de los programas, en el programa de psicomotricidad se trabajó con el test de Morrison F. Gardner que se subdivide en dos subtest, el primer subtest es el de figura/palabra de vocabulario expresivo, compuesto por 110 láminas en la que el niño identificaba un objeto único o un grupo de objetos en base a un concepto único. En el segundo subtest que es el de figura/palabra receptivo y que está compuesto por 100 láminas ordenadas según su dificultad, cada lámina presenta cuatro ilustraciones de las cuales se pide al niño que seleccione aquella que

representa la palabra presentada oralmente por el examinador. Esta prueba es más parecida al PEABODY porque también está compuesta por 100 láminas divididas en cuatro ilustraciones y el niño tenía que seleccionar la imagen correcta señalándola. En comparación con este estudio nosotros solo evaluamos el vocabulario receptivo.

En el segundo programa de estimulación temprana de lenguaje de Lafuente (1997), se aplicó la prueba de Gesell la cual está dividida en cuatro áreas que son: adaptativa, motriz, lenguaje y personal -social, cada una de las áreas cuenta con reactivos representativos de las conductas que debe cumplir el niño en cada una de las edades. La prueba de Vocabulario consistió en presentar láminas de objetos y animales para que el niño pronunciara su nombre. En nuestro estudio, la prueba aplicada (PEABODY) es un tanto parecida ya que consistió en láminas de objetos, pero el niño no contestaba verbalmente la respuesta correcta, solo señalaba la imagen o dibujo correcto.

Por otra parte, en las investigaciones en las que se aplicaron los programas de psicomotricidad y estimulación temprana, se trabajó con un diseño de grupo experimental y grupo control, observándose que el grupo experimental tuvo un incremento en el vocabulario. En comparación con nuestro estudio, hubo dos grupos experimental, el de intervención musical PEMPROL y el de ritmos cantos y juegos con la finalidad de corroborar la eficiencia del programa musical. Los resultados muestran que el programa musical sí surtió efectos importantes en el grupo experimental, es decir, que la utilización de la música modifica el vocabulario, solo si esta actividad musical se encuentra orientada con el objetivo de favorecer las asociaciones auditivas y musicales. Sin embargo, también se encontró que el realizar actividades de ritmos cantos y juegos pueden ayudar a estimular el vocabulario, aunque esta diferencia no fue significativa en comparación con la que presentó el grupo con actividades musicales PEMPROL.

Por otra parte el sexo, no se relaciona con la capacidad del niño para obtener beneficios del programa musical como pudimos observar en esta investigación, ya que los niños solamente incrementan el desarrollo del vocabulario en la edad equivalente en meses en comparación con las niñas y que estos datos no coinciden con lo que menciona Gesell,

(1949, citado en Lafuente, 1993), quien dice que las niñas desarrollan más rápidamente el vocabulario y en general el lenguaje. Por lo que se sugiere que se realicen más investigaciones.

Considerando los resultados de este trabajo y otros estudios, se propone que estos datos sean tomados en cuenta para la investigación e implementación de programas con música con el fin de fortalecer para el desarrollo del lenguaje, en específico el vocabulario.

Se puede afirmar que el programa musical (PEMPROL) es un enfoque aplicable en la educación preescolar actual, brindando a los niños la oportunidad de lograr una mejor armonía en su aprendizaje por medio de la música. Por lo que es de suma importancia que se consideren las actividades musicales como parte de planes y programas a nivel preescolar de escuelas públicas y privadas.

CONCLUSIÓN

Podemos concluir que el programa con intervención musical tuvo un efecto positivo en los niños incrementando su vocabulario, por lo que se puede considerar como otra alternativa viable para la estimulación del desarrollo del vocabulario o en general del lenguaje.

El hecho de aplicar programas con intervención musical a niños ayudará a incrementar su desarrollo, especialmente del vocabulario, produciendo una gran diferencia en comparación con los niños que no recibieron esta estimulación. Y si estos programas son aplicados a temprana edad tendrían un mejor resultado ya que permitiría al niño además de estimular su vocabulario, desarrollar al máximo su potencial psicológico, físico y social, como ha sido reportado en los estudios de Habermeyer (2001) y Cambell (2001).

El PEMPROL se puede considerar como una alternativa viable para realizarse en las escuelas preescolares o estancias infantiles, por que éstas se dedican a la enseñanza o cuidado de niños pequeños y de igual forma puede aplicarse en casa ya que retomando lo que sugiere Habermeyer (2001), un beneficio más de la estimulación musical es que se puede dar incluso desde que el niño está en gestación, ya sea cantándole, escuchando música clásica o si alguno de los padres toca un instrumento musical hacerlo, y continuándola cuando el niño haya nacido y que esta estimulación ha tenido beneficios importantes porque los niños o hablaron a más temprana edad, tuvieron un mejor desarrollo académico o aprendieron a tocar un instrumento. Además de que la estimulación musical tiene un efecto en la memoria, concentración, retención, para incrementar el razonamiento temporal- espacial, las matemáticas y las habilidades lingüísticas(Cambell, 2001).

Al igual que los programas de estimulación temprana, la estimulación con música puede considerarse importante para el futuro sano desarrollo del individuo y que el trabajar sobre el desarrollo del lenguaje de niños de corta edad les beneficia en el sentido de que en adelante contarán con las herramientas necesarias para expresarse y entender toda una gama

de conocimientos que les proveerá el medio escolar y social.

También se sugiere que se sigan realizando investigaciones en el que se apliquen programas enfocados a beneficiar el incremento del vocabulario o desarrollo del lenguaje en niños con otras edades, niños de diferentes clases sociales, escolaridad de los padres con niños de madres que trabajan etc., y en cuanto a nuestro programa PEMPROL que se aplique para saber si este causa efectos en otras áreas como son la inteligencia y aprendizaje en niños de edad preescolar.

REFERENCIAS

Alva, E.A. y Martínez, R.N. (1985). A descriptive study of language in preeschool children. En: C.J. Brainerd y V.F. Reyna (Eds.), Developmental psychology, (89-89). North Holland. Elsevier Scien Publishers B.V.

Anderson, R.C y Freebody, P. (1981) Vocabulary Knowledge. In J. T. Guthrie (ed.) Comprehension and teaching: Research reviews Newark, International Reading Association. Pp. 77-117.

Bee, H. (1979). El desarrollo del niño. México, Harla

Beeson, M. Schön, D (2001). Comparison between Language and Musica. New York, Annals of the New York Academy of Sciences. pp. 1-14

Bijou. (1975). Psicología del desarrollo infantil. México, Trillas

Brenner, V. (1968). Musicoterapia. Vivencia estética y salud mental. Buenos Aires, Barry. Cap. 1,3 y 4

Brown. S. (2001) Are Music and Language Homologues ?. New York, Annals of the New York Academy of Sciences. pp. 1-3

Bruner, J. (1986). El habla del niño. España, Paídos.

Cambell, D. (2001). El efecto Mozart para niños. Barcelona, Urano

Carrión, R. (1991). Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos. Tesis de licenciatura . Facultad de Psicología. U.N.A.M.

Carrión, R. (2002). Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria. Tesis de maestría. Facultad de psicología. U.N.A.M

Cazden (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. España, Paídos

Cifford, G. J. (1978). Words of Schools. In: P. Suppes (Ed), Impact of Research on Education: Some Case Studies. (107-197) Washington, D.C. National Academy of Education.

Clark, E.V. y Hech, B.F. (1983). Comprensión, Production and Language Asquisition. Annual Review psychology, (43), 25-49

Chen-Hafteck, L. (1997). Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains Early Childhood Development and Care, Vol. 30. 85-97

Dale, P. (1956). Desarrollo del lenguaje. México, Trillas.

Davison, L. y Scripp, L. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En: D.J. Hargreaves (Ed.). Infancia y educación artística. Madrid, Morata.

De Castro, R. (1998). Manual de Actividades y Juegos Musicales. Argentina, Bonum

Díaz, R. (1989). Los problemas de la producción fonémica del lenguaje y el proceso de construcción de la lengua escrita. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Galicia, I. X. Los efectos de la estimulación musical temprana sobre las habilidades psicolingüísticas en niños de edad preescolar. Psicología Iberoamericana, 2001 (Vol. 9, Num.4), 15-25

Galicia, I. X. Contreras, I. Y Peña, M. T (2001). Programa Educativo Musical para el Desarrollo del Vocabulario en Niños de Edad Preescolar. Ponencia presentada en el XX Coloquio de Investigación, FES Iztacala, 29 y 30 de noviembre de 2001

Galicia, I.X. y Pavón, F. Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades extraescolares. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 2001 (Vol.1. Num.1)

Habermeyer, S. (2001). Como estimular la inteligencia de los niños con música. México, Selector

Hargreaves, D. (1998). Música y desarrollo Psicológico. España.: GRAÓ

Hoskins, C. (1988). Use of Music to Increase Verbal Response and Improve Expressive Language Abilities of Prechool Language Delayed Children. Journal of Music Therapy, 25(2) ,pp.73-84

Hurlok, E. (1978). Desarrollo psicológico del niño. México, Mc Graw Hill

Imberty, M. (1996). Linguistic and Musical Development in Preschool and School-age Children, en J. Deliege y. Sloboda (eds.). Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford, Oxford University Press. P.p. 191-214.

Lacárcel, J. (1995) Psicología de la música y educación musical. Madrid. Aprendizaje-Visor. Cap. 2

Lafuente, A. (1997). Un Nuevo programa de estimulación del lenguaje para niños de 2-3 años de edad: articulación, comprensión y adquisición de vocabulario. Tesis de licenciatura.

Facultad de Psicología U.N.A.M.

Lezine, I. (1979). La primera infancia. Barcelona, Gedisa. Cap. VI

Mazón, N. (1998). La interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario. Tesis de maestría. Facultad de Psicología U.N.A.M

Mazón, N. (1998). La interacción verbal entre iguales en la enseñanza de estrategias para comprender vocabulario. Tesis de maestría, Facultad de Psicología U.N.A.M

Nagy, W. E y Anderson, R. C (1984). How many words are there in printed school English? Reading Research Quarterly. 19, pp.308-331.

Nelson, K. (1981). Individual Differences in Language Development: Implications for development and Language. Development Psychology, 17, 170-187

Orsmond, G. Y Miller, L. (1999). Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction. Society for Research in Psychology of Music Education. 27, 18-37

Oscarson, R. A., Mullis, R.L. and Mullis, A.K. (1987). Speech Complexity of Parents and their School-age children. Child Study Journal. 17 (1),67-76

Papalia, D. E., y Olds, S. W. (1986). Psicología del desarrollo. México, Trillas

Papousek, M. (1996). Intuitive Parenting: A Hidden Source of Musical Stimulation in Infancy, en I, Deliege y J. Sloboda (eds.). Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford. Oxford University Press. Cap. 4

Pascual, L. A. (2001). The Brain That Plays Music and Is Changed by It Annals of the National Academy of Sciences of the New York .

Pastora, J. P. (1990). El vocabulario como Agente de Aprendizaje. Madrid, La Muralla Cap. 1

Pineda, F. L. (1986). El Análisis interactivo de la adquisición del lenguaje. México, Trillas Num. 17 3-7

Pineda, F.L. (1987). Contexto Situacional e interacción Adulto- Niño. Trabajo presentado en el simposium: La investigación del Comportamiento en México. México, D.F. p. 1-9

Rinsland, H.D. (1945). A basic vocabulary on elementary school children. The Mac Millan Company. New York.

Rondal, J. A. (1983). La interacción Adulto- Niño y la Construcción del Lenguaje. México,

Trillas . Cap. 1

Saffran, J. R., Loman, M. M y Robertson, R. R. W. (112001). Infant Long- Term Memory for Music. Annals o national Academy of Sciences of the New York.

Shaffer, D. (1982). El primer año de vida. México, Limusa . Cap. 10

Schellenberg, E. GT. (2001). Music and Nonmusical Abilities. Annals o national Academy of Sciences of the New York.

Schunk, H. (1999). The effect of signing paired with signing on receptive vocabulary skills of elementary ESL students. Journal of Music Therapy vol. XXXVI, 2, 110-124

Spitz, R. (1981). El primer año de vida del niño. México, Fondo de Cultura Económica. pp. 99-117

Stern, D. (1983). La primera relación, madre- hijo. Madrid, Serie Bruner, Morata. pp.24-58

Trehub, S. E. (2001) Musical Predispositions in Infancy. Annals o National academy of Sciences of the New York.

Triadó, C. y Forns, M. (1989). La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva. Barcelona.: Anthopos. P. 107.

Vila, I. (1991). Perspectivas funcionalistas en el estudio de la adquisición del lenguaje. Revista Iop. Fon., Audiol., vol. XI. n.º 3 (165-169)

Willems, E. (1962). La preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires, Eudeba S.E.M. Cap.1

Yoder, P. J. y Kaiser, A. P.(1991). Desarrollo del lenguaje infantil. Traducción hecha en la FES Iztacala.

**PROGRAMA EDUCATIVO MUSICAL PROMOTOR DE LENGUAJE:
PEMPROL**

Elaborado por Iris Xóchitl Galicia Moyeda y Ma. Teresa Peña Flores

SESIÓN 1

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Discriminación</i> Ausencia y presencia	Entrada	Entrar al salón al ritmo de la marcha; avanzar con la música y detenerse en su ausencia.	Grabación de la Militar #1 de Sc
<i>Memoria auditiva</i> Repetir secuencias de acciones escuchadas	Saludo con la canción “Hola Amiguito”	Saludarse con diferentes partes del cuerpo al ritmo de la canción. Posteriormente se harán sólo movimientos, sin pronunciar el canto.	Canto “Hola An
<i>Memoria secuencial visual y auditiva</i> Repetir secuencia de actividades. <i>Expresión motora</i> Representar acciones cotidianas <i>Atención</i>	Actividad de higiene, con el canto “San Serafín del Monte”	Realizarán los movimientos de aseo con la secuencia adecuada: baño, secado, vestido, peinado, etc. Para el apoyo del aprendizaje se utilizaran ilustraciones.	Canción “San S Monte” de la lír mexicana. Ilustr
<i>Expresión motora</i> Realizar gestos convencionales	Despedida con el cando “A-adios”	Se dará por terminada la sesión cantando y moviendo la mano.	Canto “A-adios”
<i>Atención Discriminación</i> Ausencia y presencia	Salida	Salir con la marcha de inicio siguiendo las instrucciones de ausencia y presencia de la música.	Grabación de la Militar #1 de Sc

SESIÓN 2

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Asociación Visual</i> Utilizar orejas o colas de animales.	Saludo “Yo vi”	Saludará el niño que tenga la diadema de orejas de algún otro niño con alguna parte del cuerpo.	-0 Orejas de con Canto “Yo vi” A
<i>Asociación auditiva</i> Relacionar movimientos con la música.	Juego “Conejos y conejeras”	Organizados en equipos de tres, dos serán la conejera (tomados de ambas manos) y el otro conejo. Saldrán a pasear con la presencia de la música y de acuerdo a su velocidad y regresarán a las conejeras en ausencia de la música.	-0 Grabación “e Baja California. Estampas
<i>Asociación Visual</i>	Juego “conejos	Se cantará la primera estrofa y los	-0 Grabación “D

Relacionar figuras en tarjetas <i>Integración gramatical</i> Completar frases <i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	traviesos”	niños dirán a donde se fueron de paseo, y jugarán en los juegos de paseo, y jugarán en los juegos o espacios que ellos mismos sugieran, con apoyo de estampas.	traviesos conejito Estampas
<i>Asociación visual</i> Relacionar figuras en tarjetas	Canto “El conejo obediente”	Brincando como conejos los niños tienen que escoger entre diferentes elementos y estampas aquella que se le indique.	-0 Grabación “El conejo obediente” -1 Estampas de diversos objetos Diadema de oreja de conejo.
<i>Discriminación auditiva</i> Acento	Salida	Saldrán brincando con la pieza musical del “Conejo”	-0 Grabación “El conejo obediente” -1 Estampas de Baja California

SESIÓN 3

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Asociación visual</i> Relacionar figuras con tarjetas. <i>Asociación auditiva</i> Coordinar el sonido con el movimiento.	Trenes con resortes	Dentro de un resorte, varios niños, se moverán por todo el espacio del salón, viajando entre a diferentes lugares.	Ilustración, Pito (para alto) y güir (para avanzar).
<i>Expresión motora</i> Representación de actividades	Con vals “Sobre las olas”	De dos en dos, los niños se moverán al compás de la música como barco.	Ilustraciones
<i>Expresión motora</i> Representación de actividades	Vuelo de aviones	Los niños se convertirán en aviones y volarán por todo el espacio.	Ilustración
<i>Asociación visual</i> Relacionar el número de figuras en una tarjeta	Canto “busco un lugarcito”	Que encuentren un lugarcito en parejas, tríos y cuartetos para que se acomoden. Se les mostrarán estampas en donde aparecen conjunto de dos, tres y cuatro niños.	-1 Grabación “Busco un lugarcito” -2 Estampas
<i>Expresión motora</i> Representación de actividades realizadas por adultos.	Salida con la canción “Un cochecito compró papá”	En parejas o tríos se subirán a un coche y saldrán del salón.	Canto: “Un cochecito compró papá”.

SESIÓN 4

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Discriminación</i> Velocidad	Entrada al ritmo del tambor.	Entrarán marchando de acuerdo a la velocidad que indique el tambor.	Tambor
<i>Expresión motora</i> Representar actividades que realizan los adultos	Saludos con diferentes personajes del circo.	Saludaremos con expresión corporal de diferentes personajes del circo.	
<i>Expresión morota</i> Representar un cuento <i>Asociación visual</i> Secuencia de imágenes <i>Asociación auditiva</i> Relacionar sonidos con tarjetas	Cuento con apoyo sonoro "Tessy la equilibrista"	Escucharán el cuento con la música de cada personaje, y harán expresión corporal posteriormente de acuerdo al fragmento que escuchen.	Cuento musical ilustraciones.
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Juego "Salta el payaso"	Jugarán y refirmarán posiciones que dicte la canción.	Canto "El payaso"
<i>Memoria secuencial</i> <i>auditiva</i> Recordar secuencia de actividades.	Relajación guiada	Con música de fondo, se irá recordando todo lo que sucedió en el circo.	Grabación de Se museta
<i>Discriminación auditiva</i> Acento	Salida	Saldrán montados en un caballo y trotando	Grabación Arre galopar.

SESIÓN 5

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Asociación visual</i> Utilizar orejas o colas de animales	Saludo "Yo ví"	Saludará el niño que tenga la diadema de orejas a algún otro niño con alguna parte del cuerpo.	-0 Orejas de con Canto "Yo vi" A
<i>Expresión motora</i> Representación de animales. <i>Asociación</i> <i>auditiva</i> Relacionar	Canto y juego "la granja"	En cuatro equipos, se elegirán al azar los diferentes animales que representarán con expresión corporal y sonidos onomatopéyicos de	-0 Canto "la gran Ilustraciones

sonidos con tarjetas.		acuerdo a tarjetas que se les presente.	
Atención	Canto Di borreguito	Se cantará la canción realizando los movimientos que indica, al decir el nombre se le dará un costal a cada niño.	Canto ‘Di borrey
<i>Integración gramatical</i> Memorizar frases cortas	Rima ‘El piquito’	Se realizará la rima en los movimientos digitales que implica.	Rima ‘El piquito
<i>Asociación visual</i> Orejas y colas de animales. <i>Memoria secuencial auditiva</i> Repetir la secuencia de acciones.	Juego del lobo	Se jugará en círculo, y algunos serán animalitos en el centro, caracterizados con orejas y colitas de animales, los cuales serán perseguidos por el lobo.	Juego de ‘El lobo
<i>Expresión motora</i> Realizar gestos convencionales	Despedida	Se retirarán a su salón despidiéndose con un movimiento de la mano.	

SESIÓN 6

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<i>Asociación Auditiva</i> Identificar una palabra de un grupo. <i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Entrada como robots	Con la música, se moverán los niños como robots y al escuchar la palabra clave oxidado los robots se quedarán quietos.	Grabación ‘El m
<i>Integración gramatical</i> Frases incompletas	Saludo con canto ‘Esta es mi cabeza’	Al cantar irán diciendo diferentes partes de su cuerpo. Después se dejará la frase incompleta para que el niño la termine.	Canto ‘Esta es m
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Expresión corporal de muñecos hechos de diferentes materiales.	Con movimientos y expresión de muñecos de acuerdo a los diferentes materiales con los que están elaborados. Al final el de plastilina se derrite.	
<i>Asociación visual</i> Semejanzas <i>Memoria secuencial auditiva.</i> Repetir un patrón rítmico.	Canto ‘La marcha de los soldados’.	Se utilizarán las claves para marcar el pulso, después un esquema rítmico y que los niños lo reproduzcan y posteriormente realizarán juegos simbólicos de diferentes instrumentos.	-0 Canto ‘la mar soldados’. -1 Cl

SESIÓN 7

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<i>Discriminación</i> Ausencia y presencia del sonido. <i>Expresión motora</i> Representar acciones cotidianas	Entrada	Preparar la bolsa para visitar al mar. Caminar al ritmo que marquen los instrumentos. Durante el silencio, realizar diversas actividades.	Instrumentos musicales
<i>Expresión motora</i> Representar acciones cotidianas	Saludo, “Hola, ola”	Con movimientos realizaremos el cambio a traje de baño.	
<i>Integración gramatical</i> Memorizar frases cortas <i>Memoria secuencial auditiva</i> Repetir en silencio la rima	Rima “Dos pececitos”	Los niños moverán sus manos de acuerdo a la rima.	Peces e con bolsa de basura
<i>Discriminación</i> Ausencia y presencia de la música. <i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Juego de “el tiburón”	Durante la música los niños representarán a los peces nadando. Cuando esta pare, el tiburón los perseguirá.	Música
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Canto “Las olas del mar”	Realizarán movimientos ondulantes que los acercarán a la playa.	Canto “Las olas del mar” de Guerrero
<i>Memoria secuencial visual y auditiva</i> Repetir secuencia de actividades. <i>Expresión motora</i> Representar acciones cotidianas Atención	Canto “San Serafín del Monte”	Al terminar el paseo tendrán que asearse y vestir para regresar a casa, realizarán los movimientos de aseo con la secuencia adecuada: baño, secado, vestido, peinado, etc. Para el apoyo del aprendizaje se utilizarán ilustraciones.	-0 Canto “San Serafín del Monte” de la línea mexicana. Ilustraciones
<i>Expresión motora</i> Realizar acciones cotidianas	Salida con la canción “un cochecito compró papá”	En parejas o tríos se subirán a un coche y saldrán del salón.	Canto “un cochecito compró papá”

SESIÓN 8

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<i>Discriminación auditiva</i> Velocidad, ausencia y presencia de la música. <i>Expresión motora</i> Hacer movimientos corporales	Entrada	Simulando el vuelo de pájaros y mariposas que reciben a la primavera. Realizar movimientos rápidos y lentos de acuerdo a la velocidad de la música.	Música de diferentes velocidades de vuelo de pájaros y las mariposas

			estacion Vivaldi
<i>Memoria secuencial auditiva</i> Seguir ordenes en secuencia <i>Discriminación</i> Intensidad, rapidez	Sonidos corporales	Con los dedos golpearán de acuerdo a la intensidad de la lluvia que se les vaya indicando. Con golpes en otras partes del cuerpo simularán los truenos cuando las láminas se los indiquen.	-0 Palo Lámina
<i>Memoria secuencial auditiva</i> Recordar secuencia de actividades. <i>Asociación auditiva</i> Coordinar el sonido con el movimiento <i>Integración gramatical</i> Memorizar frases cortas <i>Discriminación</i> Timbre	Canto y juego El Otoño	Se cantará el Otoño y al escuchar el sonido del xilófono se aventarán hojas de cartón al aire y los niños tendrán que levantarlas prensándolas con pinzas para la ropa.	-0 Cant 1 Pinza Hojas c
<i>Expresión motora</i> Representación de actividades	Canto El Frío	Se cantará y se harán las acciones que la canción indique y los niños propongan.	El Frío
<i>Asociación visual</i> Relacionar tarjetas con figuras Juego simbólico	Salida con el canto El Trineo	En parejas o tríos se subirán a un trineo y pasarán por los lugares que indiquen las estampas.	-0 Cant 1 Estan

SESIÓN 9

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATE
<i>Memoria secuencial visual y auditiva</i> Repetir secuencias de actividades <i>Expresión motora</i> Representar acciones cotidianas	Entrada	Dentro del salón los niños se recostarán para simular que se encuentran en sus hogares al inicio de la mañana.	Canto ‘ Juan, b
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales <i>Asociación visual</i> Juego de imitación	Canto ‘Caminito de la escuela’	Realizando movimientos corporales imitando a la conductora de la actividad.	Pieza n ‘Camini escuela
<i>Asociación visual</i> Relacionar figuras con tarjetas <i>Memoria secuencial auditiva</i> Descripción verbal de un dibujo <i>Expresión motora</i> Hacer movimientos corporales	Canto ‘El frío’ Juego ‘Del calentamiento’	Se iniciará el trabajo del día jugando para calentarse.	Canto ‘ Juego c calenta
<i>Asociación visual</i> Imitación	Cuidado de plantas con el canto ‘El árbol’ y ‘Florecita’	Se cuidarán las plantas regando, recogiendo basura y cantando ‘Florecita’, ‘El árbol’ , realizando los movimientos que indiquen las canciones.	Canto ‘ ‘Flore Padilla
<i>Expresión motora</i> Realizar gestos convencionales	Despedida ‘So las doce’	Nos despediremos cantando y movimiento la mano aventando besos	Canto ‘ doce’

SESIÓN 10

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
<i>Discriminación</i> Intensidad, timbre y altura	Juego de apreciación auditiva	Se realizará el juego ‘zapatero remendón’ en el que se encontrará el zapato escondido de acuerdo a diferentes cualidades de la música: intensidad, timbre y altura.	-0 ‘Zapatero remendón’ Rosario Instrumentos musicales campana güiro ta
<i>Expresión motora</i> Representar un cuento <i>Asociación visual</i> Secuencia de imágenes <i>Asociación auditiva</i> Relacionar sonidos con tarjetas	Cuento musical ‘Tessy la equilibrista’	Se les relatará el cuento de ‘Tessy la equilibrista’, mostrándoles las estampas y escuchando la grabación. Posteriormente cada niño representará el personaje del circo a la música que escuche.	Cuento ‘Tessy la equilibrista’
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales <i>Asociación visual</i> Juego de imitación	Juego ‘San Serolín’	Se realizará el juego imitando los movimientos de los diferentes trabajadores.	Grabación San Serolín Infantil
<i>Expresión motora</i> Movimientos corporales	Salida con ‘muy contento’	Saldrán en para dirigirse a su salón.	Grabación contento