

3.208.25



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
CAMPUS TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA MUSICAL
EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE
EN NIÑOS PREESCOLARES**

T E S I S
QUE PRESENTA:
MARÍA INÉS RODRÍGUEZ VERNET
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ASESOR: LIC. MARTINA RAMÍREZ CHÁVEZ

MÉXICO, D.F.

2001



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

A Dios por haberme iluminado para concluir este trabajo.

A mi madre por su amor y apoyo incondicional.

A mi esposo por su comprensión.

A mis hijos por su ternura.

A mis hermanos por su apoyo.

A la Lic. Martina Ramírez por su comprensión.

A la Lic. Diana Lucero Arboleda por su apoyo.

A Dina Betancurt por todo lo que brindó para este trabajo.

Y a todos los que directa o indirectamente me apoyaron.

“Gracias”

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I El desarrollo del lenguaje en el niño	1
1.1 Consideraciones generales sobre el lenguaje.	2
1.2 El lugar de la lengua en los hechos del lenguaje.	6
1.3 La naturaleza formal del lenguaje	9
1.4 El desarrollo del lenguaje en el niño.	11
1.5 La adquisición del lenguaje.	16
1.6 El sistema nervioso y su papel en el desarrollo del lenguaje.	19
CAPÍTULO II El aprendizaje del lenguaje	26
2.1 Consideraciones generales del aprendizaje.	27
2.2 Las estructuras cognitivas.	28
2.3 Aprendizaje del lenguaje.	36
2.4 Aprendizaje significativo.	40
2.5 Estimulación del desarrollo y aprendizaje del lenguaje a través de la música.	43
2.5.1 Estimulación del aprendizaje del lenguaje.	49
2.5.1.1 Motricidad.	51
2.5.1.2 Afectividad	51
2.5.1.3 Socialización.	53

CAPÍTULO III	Las pruebas de inteligencia.	56
3.1.	Antecedentes Históricos.	57
3.2.	La escala de inteligencia de Weschler.	58
3.2.1.	Constitución de las Escalas de Weschler.	58
3.2.1.1	El desarrollo mental	59
3.2.1.2	La edad mental	60
3.3	La Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI).	60
3.3.1.	Proceso de normativización.	62
3.3.2	Modificación de las subescalas procedentes del WISC	62
3.4	Aplicación.	64
3.5	Calificación.	66
3.5.1	Conversión de puntuaciones naturales a puntuaciones normalizadas.	66
3.5.2	Asignación de los CI.	67
CAPÍTULO IV	Método	68
4.1	Planteamiento del problema.	69
4.2.	Objetivo general y particular de la investigación.	70
4.3	Hipótesis.	70
4.4	Variables.	71
4.5	Población.	72
4.6	Instrumento.	74
4.7	Ambiente.	74
4.8	Descripción del programa de intervención.	77
4.9	Procedimiento.	79

CAPÍTULO V	Resultados	81
5.1	Primera aplicación del WPPSI	82
5.2	Segunda aplicación del WPPSI	86
5.3	Resultados comparativos entre ambos grupos.	90
CAPÍTULO VI	Discusión.	96
6.1	Discusión	97

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO A

ANEXO B

INTRODUCCIÓN

Si entendemos al sujeto como un individuo no sólo biológico, sino también social, entonces, no se deben olvidar los diversos factores que intervienen en la estructuración del lenguaje, como son el ambiente, los factores genéticos, los procesos psíquicos y afectivos, la inteligencia y el desarrollo psicomotor.

Desde este punto de vista el desarrollo del lenguaje es una construcción continua en donde cada elemento que se añade permite al sujeto una estructura lingüística cada vez más sólida y flexible.

La presente tesis, aborda la cuestión del desarrollo del lenguaje en niños preescolares a través de un programa musical que sirva de estimulación. Para ello, en el primer capítulo se hace un repaso por los factores que intervienen en la estructuración del lenguaje, sus etapas de desarrollo, su adquisición, el lugar que ocupa la lengua, su naturaleza formal y el papel del sistema nervioso. En el segundo capítulo se abordan las estructuras cognoscitivas desde la teoría piagetana, como factores del aprendizaje del lenguaje y el papel de la estimulación desde las propuestas de Francisco Aquino. El tercer capítulo, contiene los resultados obtenidos en un grupo de preescolares después de la aplicación del programa musical y la evaluación de su

integración por parte de los niños con la Escala de Inteligencia para Niveles Preescolar y Primario (WPPSI).

Las conclusiones del presente remiten que la música proporciona al preescolar vivencias sociales que fomentan la comunicación, interacción, autocontrol y autodisciplina, así como el sentido de cooperación y responsabilidad grupal.

En cuanto al proceso de aprendizaje del lenguaje, la música lo facilitará a través de la percepción, atención, memoria, capacidad asociativa, motricidad, coordinación y ubicación espacio temporal.

El programa musical es una herramienta dinámica, que se puede adaptar a los cambios y necesidades que demanden tanto el grupo de niños, como la currícula escolar.

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL LENGUAJE.

El lenguaje es un proceso que requiere funciones neuropsicológicas básicas, que el niño va desarrollando y adquiriendo, a través de las diferentes etapas de desarrollo, hasta llegar a adquirir un sistema simbólico¹, que le permitirá dar un significado al mundo material y abstracto.

Piaget, refiere que con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican, tanto en el aspecto afectivo, como en el intelectual, pues el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal.

¹ NIETO, Margarita Evolución del lenguaje en el niño Porrúa, México, 1978, p 13

Lo anterior tendrá tres consecuencias fundamentales en el desarrollo mental, se hará posible el intercambio entre individuos dando inicio la socialización de la acción; habrá una interiorización de la palabra, apareciendo el pensamiento con base en el lenguaje interior y en el sistema de los signos; por último, la interiorización de la acción a partir de imágenes y de experiencias mentales.²

Por lo tanto, para Piaget el lenguaje, es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo cultural y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo.³

También para María Montessori, el lenguaje constituye un elemento de vital importancia, para la vida social, considerándole incluso su base.⁴

Si entendemos al sujeto como un individuo no sólo biológico, sino también social, entonces, no se deben olvidar los diversos factores que intervienen en la estructuración del lenguaje, como son el ambiente, los factores genéticos, los procesos psíquicos y afectivos, la inteligencia, así como el desarrollo neuropsicomotor.

² PIAGET, Jean Seis Estudios de psicología Ariel, México, 1998, p 31

³ Ibid. p 38

⁴ MONTESSORI, María La mente absorbente del niño 4ª Impresión, Diana, México, 1991, p 147

El desarrollo psíquico se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, se le puede comparar con el crecimiento orgánico; en lo relativo a la inteligencia la inestabilidad y la incoherencia relativa a las ideas infantiles dan lugar a la sistematización de la razón adulta, el pensamiento lógico da lugar al pensamiento concreto; la vida afectiva y social, también se ven modificadas de acuerdo al desarrollo y adquisición de patrones de conducta y valores dados al sujeto por la cultura. Piaget, consideró a esta forma de entender el desarrollo y la evolución, sobre la base del concepto del equilibrio.⁵

Desde este punto de vista el desarrollo mental, es una construcción continua, cada elemento que se añade permite que la estructura del sujeto, se vuelva más sólida y flexible.

Según Piaget (1975), el intelecto es el resultado de una construcción en la que intervienen dos factores: uno interno genético, que se refiere al potencial innato del desarrollo natural del pensamiento; otro externo, derivado de las experiencias del sujeto en la relación sujeto-medio, será acción combinada de estos factores los que determinan las diferentes etapas del pensamiento en el curso de su evolución.

⁵ PIAGET, Jean *Op. cit.* , p 12

Al hacer énfasis sobre las interacciones del individuo con el medio, Piaget desarrolla la *teoría operatoria de la inteligencia*, en la cual plantea que las operaciones intelectuales, cuya forma superior es lógica y matemática, constituyen acciones reales, bajo el doble aspecto de producción propia del sujeto y de una experiencia posible sobre la realidad; las operaciones son concebidas en sistemas de conjunto, comparables a las “formas” de la teoría gestáltica.⁶

Ya que el lenguaje surge del funcionamiento de las estructuras corticales en conexión con estructuras subcorticales, como parte de un proceso neuroquímico, dichas estructuras son importantes pues permiten la integración de nuevas sinapsis que conllevan a la plasticidad, es decir, el proceso de acomodación del sistema nervioso según la influencia ambiental.⁷

Este proceso está vinculado con la estimulación, es decir, en ausencia de los estímulos que permitan el adecuado desarrollo cortical y subcortical (sistema nervioso central), dependerá el buen funcionamiento neuroquímico.

⁶ PIAGET, Jean *La psicología de la inteligencia* Grijalbo, España, 1983, p 27

⁷ Chauchard, Paul, en NIETO, Margarita *Op cit* p 678

La base genética constituye el equipo heredado, que es transmitido a través del árbol genealógico, por lo tanto constituye un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje. Este, forma parte del desarrollo psicomotor, y tendrá su base en el desarrollo alcanzado por el sistema nervioso central, lo cual implica el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

Se considera importante revisar algunas de las teorías básicas del desarrollo del lenguaje, por lo que se retomará, la teoría del lugar propuesta por Saussure; la naturaleza formal del lenguaje por Chomsky; el desarrollo del lenguaje en el niño de Piaget; la adquisición del lenguaje de Wallon; y, el sistema nervioso y su papel en el desarrollo del lenguaje de Margarita Nieto. El orden en el que son abordadas estas teorías no se debe a la cronología en que fueron propuestas por sus autores, sino, a partir del estudio y comprensión del lenguaje.

1.2. EL LUGAR DE LA LENGUA EN LOS HECHOS DE LENGUAJE.⁸

Para Saussure, la lengua constituye un sistema de signos

⁸ DE SAUSSURE, Ferdinand Curso de lingüística general Planeta, España, 1993.

distintos que corresponden a ideas distintas.⁹ Así la facultad de articulación, sólo es posible con la instrumentación de la colectividad.

La lengua no será una función del sujeto hablante, será el producto que el individuo registra pasivamente, no supone premeditación, y la reflexión sólo interviene en ella para la actividad de clasificación.

El habla será, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el que Saussure, distingue, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar el pensamiento personal y, el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones.¹⁰

La lengua constituirá un objeto definido en el conjunto de los hechos de lenguaje. Se la puede localizar en la porción determinada del circuito en que una imagen auditiva viene a asociarse a un concepto; la podemos considerar la parte social del lenguaje. Esta constituida, además, por un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, en el que las partes del signo son

⁹ DE SAUSSURE, Ferdinand. *Op. cit.* p 36

¹⁰ *Ibid* pp. 40-41

psíquicas. Por lo tanto, la lengua será un objeto de naturaleza concreta.

Saussure, plantea que el aprendizaje de la lengua se hace a partir de escuchar a los otros (aprender la lengua materna), pues se deposita en el cerebro después de repetidas experiencias. Será el habla lo que permitirá que evolucione la lengua, ya que serán las impresiones recibidas oyendo a los otros, las que modifiquen los hábitos lingüísticos.

La lengua existirá en la colectividad, mientras que el habla no es colectiva, sus manifestaciones son individuales y momentáneas. En la lengua está implicado el signo lingüístico, que es físico y está unido en el cerebro por la asociación.

El signo lingüístico implica un concepto y una imagen acústica, que es la representación psíquica que da testimonio de los sentidos pues es una representación sensorial. Mientras que el concepto es abstracto, y está constituido por el contenido cultural.

El signo designa una totalidad que implica al significado y al significante. El significante es de naturaleza auditiva, se

desarrolla sólo en el tiempo y tiene sus características: representa una extensión y una línea.¹¹

Designará la totalidad de la palabra, el significado, el concepto abstracto, es decir, la palabra; y el significante, es el símbolo, la imagen psíquica y cultural de la palabra.

Por lo tanto, cada palabra constituye una unidad representativa del plano semántico y posee una forma vocal y un sentido propio, ésto es lo que corresponde, de acuerdo con Saussure, al significante (imagen acústica de la palabra) y al significado (su concepto).

Por lo anterior podemos decir que, los sonidos por sí mismos, carecen de sentido; por ejemplo, los sonidos que forman la palabra “casa”, carecen de sentido, lo que se los proporciona, es el hecho de que la cultura, da a estos sonidos concretos un significado y un sentido concreto.

1.3. LA NATURALEZA FORMAL DEL LENGUAJE.¹²

Chomsky, refiere que una lengua, asocia el sonido al significado de una manera particular. Tener dominio de una

¹¹ DE SAUSSURE, Ferdinand *Op. cit* pp 104-105

¹² CHOMSKY, Noam *El lenguaje y el entendimiento* Planeta, España, 1993

lengua significa, ser capaz de comprender lo que se dice y producir una señal con una interpretación semántica intencionada, por lo tanto, las oraciones poseen un significado intrínseco determinado por reglas lingüísticas, una persona que domina una lengua ha internalizado el sistema de reglas las cuales determinan la forma fonética de las oraciones y sus contenidos semánticos, esto significa que el sujeto ha desarrollado una competencia lingüística.¹³

La competencia se refiere a la capacidad del sujeto para asociar sonidos y significados acordes con las reglas de la lengua materna.

La gramática de una lengua, es un sistema de reglas que determina el acoplamiento del sonido y el significado. Consiste en un componente sintáctico, semántico y fonológico.

El componente sintáctico define los objetos abstractos, con una estructura profunda y una superficial. La primera contiene toda la información necesaria para la interpretación fonética; las superficiales, se refieren a las relaciones semánticas y fonéticas.

¹³ CHOMSKY, Noam El lenguaje y el entendimiento Planeta, España, 1992, pp 195-196

El componente semántico, se refiere a la estructura profunda en una representación que expresa el significado intrínseco de la oración; es abstracta, refiriéndose a la noción de la parte constituyente.

El componente fonológico, se refiere a las estructuras fonéticas de las estructuras superficiales, es decir, una matriz en la cual las secuencias correspondan a los segmentos del alfabeto fonético.¹⁴

Chomsky, en sus consideraciones finales, refiere que la gramática de una lengua debe permitir el uso infinito de unos medios finitos, lo cual será proporcionado por la gramática, que debe permitir un conjunto infinito de acoplamientos de estructuras profundas y superficiales: es decir la producción del lenguaje.

1.4. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO.¹⁵

Piaget, aborda el desarrollo del lenguaje, a partir del enfoque genético, es decir, de la formación de la inteligencia a partir de las operaciones lógicas. Siendo de fundamental importancia, la relación del lenguaje y el

¹⁴ PIAGET, Jean *Op_cit* p 127

¹⁵ *Ibid.* pp 127-164

pensamiento, en el momento de los inicios de la adquisición del lenguaje.¹⁶

Las fuentes básicas del desarrollo del lenguaje en el niño implican su potencial genético y la estimulación externa.

Para Piaget el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. Para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante. Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia estructural y por otro una herencia funcional.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que le permiten al individuo percibir los estímulos ambientales y así relacionarse con su medio.

La herencia funcional permite la producción de distintas estructuras mentales, que parten de un nivel elemental hasta llegar a un estadio máximo; este desarrollo de las estructuras mentales se denomina génesis. La herencia funcional permite a su vez la organización de dichas estructuras. La función más conocida biológica y psicológicamente, es la

¹⁶ PIAGET, Jean *Op. cit.* p 127

adaptación, formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación.

El ser humano satisface todas sus necesidades adaptándose al medio; ha desarrollado su inteligencia produciendo diversas estructuras mentales que le permiten adaptarse a la realidad. La asimilación resulta de la incorporación del medio al organismo y de las luchas que éste hace sobre su medio para incorporarlo. A la serie de modificaciones que hace el organismo para asimilar su medio se denomina acomodación. Tanto la asimilación como la acomodación se repiten constantemente facilitando la adaptación; a esta incidencia le llamamos esquemas de acción, que se pueden modificar y al hacerlo permiten la asimilación de situaciones más complejas. Los primeros esquemas de acción en el niño son sólo perceptivos y motores; al crecer el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales que luego podrá simbolizarlas y traducirlas al lenguaje.

Piaget, refiere que el niño nace con un conjunto de universales lingüísticos que funcionan como un filtro de todo lo que oye, lo cual explica, que a pesar del escaso número de fonemas que aprende puede formar un gran número de palabras y con ellas construir un infinito de combinaciones sintácticas.

La estimulación externa, incluye la estimulación afectiva y la estimulación psicofísica ambiental.

La adquisición y desarrollo del lenguaje, constituyen el punto de partida de las representaciones y de la esquematización representativa de los conceptos en oposición a la representación sensoriomotriz.

El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de signos y significantes, sin embargo, para el niño, es necesario contar con un sistema de símbolos, que será fuente de representaciones afectivas y cognoscitivas, que le permitirán establecer una esquematización representativa del mundo que le rodea.¹⁷

Los sistemas simbólicos son el lenguaje, el juego, el dibujo, la imitación, la imagen mental y el sistema escrito de la lengua, estos constituyen la función semiótica que permite comunicarnos mediante simbolizaciones o representaciones. Estas permiten al niño adquirir la capacidad para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino a través de un elemento que los representa.

¹⁷ PIAGET, Jean, *Op.cit* p 129

La capacidad de representación consiste en la posibilidad de utilizar significantes para referirse a significados. El signifiante está en lugar del objeto que se refiere, y designa su significado. La utilización de significantes abre inmensas posibilidades al pensamiento y la capacidad de construir representaciones o modelos complejos de la realidad.

Otro aspecto importante, en la génesis de la representación, lo constituye la “imitación diferida”¹⁸, esta se produce por primera vez en ausencia del modelo. Es decir, el niño observa una conducta de un modelo (otro), en ausencia de este modelo será capaz de reproducirlo, sin que exista el mismo origen para la conducta. También es importante la imagen, que representa al símbolo del objeto, al mismo tiempo que puede ser concebida como una imitación interiorizada. De aquí que en el lenguaje, la imagen sonora, no es más que la imitación interior del sonido correspondiente, y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona.

La característica principal de la función simbólica es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los

¹⁸ Idem

significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados).¹⁹

La constitución de la función simbólica, supone que el sujeto sea capaz de diferenciar los significados, de los significantes, de forma que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos.

Por lo anterior, para Piaget, el lenguaje es una forma particular de la función simbólica, por lo que el pensamiento precede al lenguaje y este se limita a transformar al primero, con el fin de lograr una esquematización más avanzada y una abstracción móvil.²⁰

1.5. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.²¹

Henri Wallon, propone una psicología interdisciplinaria con un enfoque genético y comparativo, considera los aspectos, biológico, social, afectivo cognoscitivo en el desarrollo del sujeto.²²

¹⁹ PIAGET, Jean, Op. cit p 131

²⁰ Ibid. pp. 130-133

²¹ WALLON, Henri La vida mental. Conaculta, Col. Los noventa, no 65, México, 1991, pp 160-176

²² Idem

Para Wallon, el acto perceptivo implica una estructura, en donde la percepción es poder de integración del espacio y del tiempo, vinculado a la actividad simbólica.

El desarrollo intelectual previo a la adquisición del lenguaje está marcado por la fusión del sujeto con las cosas y la imposibilidad de imaginar lo abstracto. Por ello el pensamiento del preescolar se caracteriza porque el niño, en un primer momento, se refiere al nombre de las cosas, luego al lugar que ocupan y a sus nexos de afinidad, más tarde al tiempo y finalmente a la causa. A estas etapas Wallon, las nombra, noción, finalismo, animismo y artificialismo.²³

La posibilidad de comprender la noción de espacio, aparece en el niño con el lenguaje. Esta noción de espacio es posible usarla para agrupamientos que sólo son posibles después de haber sido imaginados, lo cual solo es posible cuando se trasciende el espacio concreto de la percepción.

Para el niño hablar significa poder distribuir en proposiciones, palabras y fenómenos sucesivos, como un conjunto que tiene su unidad en el aparato mental, representa la posibilidad de detallar en instantes sucesivos,

²³ WALLON, Henri Op. cit p 22

lo que sólo puede ser previamente concebido como conjunto y de una vez.²⁴

Muchas de las adquisiciones de esta edad, están unidas a los acontecimientos relacionados con la maduración funcional. Esto sucede con el lenguaje. La adquisición y evocación oportuna de las palabras, de las locuciones y de las formas sintácticas, están relacionadas con la memoria, pues frente a un nombre que ignora, recurre a medios mnemotécnicos para recobrar o retener términos que no le son familiares.

En lo que se llama memoria, están implicadas todas las formas de actividad psíquica, como la percepción, la asociación de ideas y el razonamiento, etcétera, y en cada una interviene la acción de experiencias pasadas.

Las condiciones y las formas de lo real se desbordan en habituales simplificaciones, sin embargo, existe una diversidad en los mecanismos de relaciones interindividuales que posibilitan las pautas de comportamiento, estas formas de comportamiento se van edificando cada vez de forma más compleja. De forma que el hombre biológico recibe la impronta del hombre social e

²⁴ *Ibid* p 164

histórico, ya que el ambiente de los sujetos corresponde al de la sociedad, pero en una época determinada.²⁵

1.6. EL SISTEMA NERVIOSO Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.²⁶

El centro funcional del lenguaje lo constituye el sistema nervioso central, que rige los procesos referentes a la comprensión y expresión verbal. El lenguaje es un proceso que forma parte de la vida de relación del individuo, regulando su comportamiento según las exigencias ambientales, facilitando su adaptación social. El lenguaje requiere el funcionamiento de sistemas sensoriales que transmiten la excitación captada por los órganos receptores hasta los centros nerviosos que interpretan la información recibida, lográndose la percepción.²⁷

La percepción, implica la toma de conciencia sensorial de acontecimientos exteriores, que se interpretan dándoles un significado propio.

En la estructuración del lenguaje, todas las percepciones son importantes porque con la intervención de todas, se

²⁵ Ibid p 248-251

²⁶ NIETO, Margarita Op. cit. p 180

²⁷ Idem

integran los conceptos mentales referentes al significado de los signos verbales.

Para comprender el significado de una palabra, las percepciones (visuales, táctiles, gustativas, olfativas) transmiten una serie de informaciones que van configurando su concepto, el cual se asocia a su forma acústica (significante), mediante la intervención de la vía auditiva.

La importancia de la audición en la percepción, radica, en la recepción de las vibraciones acústicas que llegan a las células sensoriales del órgano de Golgi, mecanismo periférico, pues el central se sitúa en la corteza cerebral a nivel de los analizadores corticales. Es en los centros corticales donde se interpretan los sonidos cuando se han repetido el número de veces necesarias para ser memorizados.²⁸

Los sonidos del lenguaje, son los más difíciles de aprender, debido a las dificultades mecánicas para producirlos y percibirlos, sin embargo, la integración auditiva es posible gracias, al grado de identificación, es decir, al reconocimiento de las características acústicas de un estímulo, es decir, a la discriminación auditiva gruesa; por

²⁸ SMITH, *Cfr.* NIETO, *Op. cit.* p. 165

la acción de la noción temporal; la simbolización global de los mensajes asociados a un contenido afectivo y de recuerdos; y, la comprensión de un conjunto de elementos sonoros simbólicos, que implican la abstracción.

Lo anterior, hace posible la realización de los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización y comparación, es decir, hacen posible el conocimiento estructurado de un concepto verbal, que se elabora según las informaciones recibidas por diversas áreas corticales, que se ajustan a las adquisiciones anteriores. Este proceso es denominado gnosia.²⁹

Los conceptos teóricos hasta aquí expuestos, se pueden ejemplificar de la siguiente manera, cuando un niño ha logrado estructurar el concepto de la palabra árbol, ya conoce sus atributos que lo definen, por su forma, color, textura, olor, tamaño, origen, utilidad, características que asocia a la forma sonora de la palabra.

Ahora bien, el lenguaje implica, también, un proceso motor. La motricidad es una manifestación de la función nerviosa. Nieto la considera el resultado final de la información recibida, ajustada por la regulación y motivación que le

²⁹ NIETO, Margarita Op. cit p 183

imprimen un sello particular según las características subjetivas de cada individuo.

La función de la corteza en la realización motriz del lenguaje, consiste en seleccionar, analizar, diferenciar, integrar y condensar ritmos o tipos diversos de actividad neuronal. Esto hace posible, la percepción de sensaciones complejas, los movimientos hábiles automáticos, la actividad simbólica y la elaboración de conceptos que existen implícitos en la praxis verbal, conjugándose con los mecanismos reguladores sensoriomotrices y afectivos.³⁰

Nieto (1978) informa que las experiencias significativas de las primeras semanas en la vida del niño, son esencialmente básicas porque afectan los cimientos del desarrollo lingüístico y su maduración.

Para concluir, de las teorías revisadas, podemos decir que, para el desarrollo y adquisición del lenguaje, es importante el desarrollo del sistema nervioso, fundamentalmente de las capas corticales y subcorticales, en estrecha participación con los órganos de los sentidos, los centros nerviosos y los centros motores.

³⁰ SMITH, *Cfr.*, NIETO. *Op.cit.* p. 195

Ya que, el lenguaje surge del funcionamiento de las estructuras corticales en conexión con estructuras subcorticales, como parte de un proceso neuroquímico, dichas estructuras permiten la integración de nuevas sinapsis que conllevan a la plasticidad, es decir, el proceso de acomodación del sistema nervioso según la influencia ambiental.

El desarrollo y la adquisición del lenguaje, no depende tan sólo de una evolución sensoriomotriz, sino además del medio social, que ofrecen al sujeto los elementos del lenguaje a través de la socialización.

La socialización constituirá el medio idóneo para la adquisición de los significantes que permiten al sujeto dar nombre al mundo, al mismo tiempo que constituyen la concreción de lo abstracto.

El lenguaje, representa para el sujeto una adquisición y un desarrollo no sólo del sistema nervioso central, sino también de las estructuras sensoriomotrices y psicosociales, que constituirán las herramientas necesarias para que el sujeto adquiera y desarrolle un sistema de signos y símbolos que desembocan en el lenguaje.

Con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican, tanto en el aspecto afectivo, como en el intelectual, pues el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal, lo cual implica el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

La lengua constituye un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas.

El signo lingüístico implica un concepto y una imagen acústica, como la representación psíquica que da testimonio de los sentidos pues es una representación sensorial. El signo designa una totalidad que implica al significado y al significante, designará la totalidad de la palabra; el significado es el concepto abstracto, es decir, la palabra; y el significante, es el símbolo, la imagen psíquica y cultural de la palabra.

Las fuentes básicas del desarrollo del lenguaje en el niño implican su potencial genético y la estimulación externa.

La adquisición y desarrollo del lenguaje, constituyen el punto de partida de las representaciones y de la

esquematización representativa de los conceptos en oposición a la representación sensoriomotriz.

El centro funcional del lenguaje lo constituye el sistema nervioso central, que rige los procesos referentes a la comprensión y expresión verbal. El lenguaje es un proceso que forma parte de las relaciones del individuo con los otros, regulando su comportamiento según las exigencias ambientales, facilitando su adaptación social. El lenguaje requiere el funcionamiento de sistemas sensoriales que transmiten la excitación captada por los órganos receptores hasta los centros nerviosos que interpretan la información recibida, lográndose la percepción.

En la estructuración del lenguaje, todas las percepciones son importantes porque con su intervención, se integran los conceptos mentales referentes al significado de los signos verbales.

De todo lo anterior, se concluye que, el lenguaje será el vehículo de los conceptos, de los significados y significantes, que permiten al individuo nombrar al mundo, al mismo tiempo que lo conoce, lo crea y lo recrea, pues el lenguaje le permite reconstruir su pasado y crear así su historia en relación con el mundo y con los otros.

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE DEL LENGIAJE DEL NIÑO

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES DEL APRENDIZAJE

La cuestión del aprendizaje actualmente ha cobrado una importancia cabal, pues implica no sólo la cuestión escolar sino también la socialización, en una dinámica integral a través de la cual el niño se va integrando gradualmente a la vida social que irá exigiendo del niño el desarrollo de sus estructuras intelectuales.

El aprendizaje implica un cambio en el comportamiento, que resulta del ensayo y la repetición, sin embargo, se debe tener en cuenta la diferencia entre aprendizaje logrado por la maduración y la adaptación sensorial, así como los conocimientos y los conceptos adquiridos.

Uno de los objetivos fundamentales de las teorías del conocimiento como son las estructuras cognoscitivas de Piaget, o la vida mental de Wallon, por ejemplo, se concentran en dar respuesta a los por qué y cómo surgen los conceptos y el conocimiento, como factores que favorecen el aprendizaje.

Por lo anterior podemos decir que el conocimiento conlleva a un cambio a partir de la adquisición (posesión). Para Bower, el conocimiento más sencillo

en la memoria de cualquier persona, es sólo un registro de “suceso biográfico”, al que se le puede reconocer como almacenamiento de una copia de experiencias sensoriales, que en términos concretos se trata del “almacenamiento de una descripción” del suceso ocurrido, de esta manera la experiencia causa un cambio en el conocimiento.³¹

Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. La actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos constituye la conciencia. Esos instrumentos básicamente semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán también, por su internalización a través de los signos, la regulación de la conducta; el efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de sí mismo y de los demás.

La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados a través de la capacidad para extraer de cada objeto su esencia o significación, que puede a su vez representarse por signos, mismos que al combinarse constituyen el lenguaje.

2.2 LAS ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS

Para Piaget, el aprendizaje depende del nivel de desarrollo que se haya logrado; es decir, que las estructuras mentales que definen el desarrollo son los que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes. El nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo.

³¹ BOWER G, Gordon y HILGARD R, Ernest *Teorías del Aprendizaje* Trillas, México, 1996, p 20

La inteligencia sensorio-motora, es anterior al lenguaje y representa una forma de inteligencia que prepara al individuo para las operaciones del pensamiento reflejo. En este punto se intenta establecer el puente de la actividad sensorio-motora precedente a la representación y las formas operatorias del pensamiento. Este puente está representado por la adquisición del lenguaje que se subordina a una función simbólica, apoyada en el desarrollo de la imitación:

“La imitación constituye una de las fuentes de la representación a la cual aporta sus significantes imaginados”³²

La representación da inicio cuando el niño es capaz de diferenciar y coordinar los significantes y significados de la lengua. Los primeros significantes son aportados por la imitación y la imagen mental (representación), es la que permitirá proyectar este significante a los objetos exteriores, lo cual permite que se rebase la concepción del presente inmediato, dándose la conjunción de la imitación de un modelo ausente, mientras que las significaciones posibilitan la constitución de la función simbólica.

Es entonces cuando la adquisición del lenguaje se hace posible, gracias al conjunto de símbolos individuales, ya que el símbolo está preparado por el esquematismo pre-representativo, es decir, el

³² PIAGET, Jean *La formación del símbolo en el niño*. 11 reimpresión, FCE, México, 1992, p 8

sistema de conceptos y de relaciones lógicas, supone la representación.

El paso de la inteligencia sensoriomotora a la inteligencia conceptual, se explica por la intervención de la vida social y de los cuadros lógicos y representativos preparados en el sistema de los signos y de las representaciones colectivas:

...hay oposición radical entre la inteligencia de las situaciones que actúa sobre lo real, sin recurrir al pensamiento, y la representación que se explica por la influencia del verbo, del mito, del rito y de la vida colectiva en general...³³

A continuación se abordará el proceso de transformación del esquema sensoriomotor en concepto, considerando la socialización y la verbalización de los esquemas, como parte de un proceso evolutivo interno que conduce al niño de la inteligencia sensoriomotora a la inteligencia conceptual, a la que Piaget llama “representación cognoscitiva”.³⁴

Las etapas de este proceso de evolución de la actividad representativa, se clasifican de la siguiente forma:

- a) Periodo I: la actividad sensoriomotora
- b) Periodo II: la actividad representativa egocéntrica:

³³ WALLON, Henri *Op_cit* p. 175

³⁴ PIAGET, Jean *Op_cit* p. 297

- Estadío I: el pensamiento preconceptual
- Estadío II: el pensamiento intuitivo
- Estadío III: la actividad representativa de orden operatorio.

Los primeros esquemas verbales, son intermediarios entre los esquemas de la inteligencia sensoriomotora y los esquemas conceptuales, las palabras utilizadas por el niño para designar estos esquemas, son a su vez intermediarios entre significantes simbólicos o imitativos y verdaderos signos.

En el nivel de las operaciones lógicas concretas, los conceptos son ya sistemas de clases:

...en el niño de los 7 a los 8 años los conceptos son ya sistemas de clases, es decir, conjuntos de objetos agrupados, según relaciones jerárquicas o sistemas de relaciones particulares agrupadas según su naturaleza simétrica o asimétrica...³⁵

En el niño las primeras palabras empleadas son elementos de pre signos, como antecedentes a los signos articulados de un lenguaje ya organizado y se encuentran en un lugar intermedio entre el símbolo individual o símbolo imaginativo y el signo propiamente

³⁵ PIAGET, Jean *Op. cit* p 303

social, sin embargo, retienen del símbolo su carácter imitativo; esta posibilidad de construir representaciones conceptuales, es una de las condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje: en este momento se posibilita para el niño la reconstrucción de las acciones pasadas y la representación de éstas, por lo que la palabra comienza a funcionar como una evocación del acto.

Según Piaget, en el caso del preconcepto el objeto es asimilado por una especie de participación directa, es decir, el niño los considera incluídos puesto que pertenecen a la misma clase, pues la clase general le sirve de parámetro para la asimilación entre los objetos; sin embargo, como en este nivel todavía el niño no posee esquemas generales que funcionen como esquemas operatorios y la asimilación se realiza a partir de los preconceptos, el signo colectivo sigue siendo inadecuado a la representación egocéntrica del niño y la imagen sigue teniendo una función imitativa que constituye un sustituto de la cosa significada.

Por lo anterior podemos decir que la inteligencia prelógica funciona como equivalente funcional de los conceptos y de las relaciones; mientras que la asimilación sensoriomotora, funciona como un juicio práctico de la realidad:

La inteligencia sensoriomotora tiende al éxito y no a la verdad: encuentra su satisfacción en la llegada a

la meta práctica perseguida y no en la comprobación (clasificación o seriación)...es una inteligencia puramente vivida y no pensada...³⁶

Gracias a la coordinación creciente de los esquemas sensoriomotores, a la aceleración de los movimientos y a la interiorización de las acciones bajo forma de esbozos anticipadores, el niño logrará construir bocetos representativos, pues habrá un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que posibilitan las imitaciones diferidas y los esquemas lúdicos simbólicos; es entonces cuando la adquisición del lenguaje se hace posible y cuando la palabra o signo colectivo le permite al niño evocar los esquemas que hasta entonces eran prácticos.

La asimilación y la acomodación, implican un proceso de reversibilidad, es decir, la posibilidad de encontrar un estado anterior de los datos, no contradictorio con el estado actual (asimilación) y un estado real o realizable como este estado actual (acomodación).

Sin embargo, Piaget refiere que de los 4 a los 7 años no se presentan en el niño sino algunas intuiciones articulables: nombres susceptibles de formar figuras, inclusiones simples y coordinaciones intuitivas de relaciones familiares; pero sin generalizaciones ni reversibilidad.³⁷

³⁶ PIAGET, Jean *Op. cit.* p. 326

³⁷ *Ibid* p. 331

La estructura reversible se va logrando conforme el proceso de descentralización que permite crear un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Por otra parte, el pensamiento preoperatorio, da lugar al animismo y al artificialismo, éstos representan una especie de evolución de los objetos, que son considerados cuerpos vivos y activos.

Ahora bien, para que el niño tenga la posibilidad de coordinar las imágenes y los esquemas verbales, necesita la capacidad de lograr una extensión en el tiempo y en el espacio del universo práctico inmediato:

...la conquista de los espacios lejanos y de las duraciones abolidas, que exigen una representación que rebasa la percepción...³⁸

así como la coordinación del propio universo con el de los demás:

...la objetivación del universo representativo en función de la coordinación de los puntos de vista...³⁹

Sobre esto podemos concluir, que la adaptación sensoriomotora termina en la construcción de un universo práctico y cercano, mediante un equilibrio progresivo entre la asimilación de los

³⁸ PIAGET, Jean. *Op. cit* p 358

³⁹ *Idem*

esquemas de actividad y la acomodación de estos a los datos de la experiencia; mientras que la adaptación representativa prolonga ese proceso, pues a la distancia el niño es capaz de evocar los objetos y los acontecimientos fuera de su campo perceptivo, mediante las representaciones, las imágenes simbólicas, los signos y el pensamiento.

En el caso de las categorías reales espacio-temporales a partir de la acomodación imitativa se da origen a la imagen que constituye los significantes individuales que sirven de soporte a la asimilación representativa.

Por todo lo antes dicho, la etapa de los 4 a los 6 años, estará caracterizada por una asimilación egocéntrica, que solo permite una percepción del tiempo y del espacio de la actividad inmediata, así como una acomodación imitativa que simboliza la realidad representada mediante imágenes particulares. Es decir, la estructura mental está referida al preconcepto, dando lugar al animismo, artificialismo, y el pensamiento mágico fenomenista.

Cuando se habla de representación se hace referencia al *significante* que permite al sujeto evocar el *significado*, ambos ofrecidos por la cultura a través de la socialización del sujeto, lo que se puede llamar la institución colectiva del lenguaje, ya que posibilita la socialización de las representaciones.

La representación surge, por lo tanto de la unión de significantes, que permiten evocar los objetos ausentes, por medio de un juego de significaciones que los relaciona con los objetos presentes.

2.3 APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

El ser humano desde su nacimiento es insertado en un medio social que actúa sobre él modificando su estructura, pues le ofrece un sistema de signos ya construido, que modificará su pensamiento, proponiéndole nuevos valores e imponiéndole una sucesión indefinida de obligaciones:

...la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas)...⁴⁰

Las palabras referirán conceptualizaciones culturales que dan sentido y significado al mundo que rodea a los sujetos, de manera que se sucede una transmisión cultural del discurso que nombra al mundo.

Según el desarrollo del individuo, los intercambios que se registran entre él y su medio social son de naturaleza diversa, por lo que modifican la estructura mental individual de un modo

⁴⁰ PIAGET, Jean La psicología de la Inteligencia Grijalbo, Barcelona, 1983, p. 171

distinto, todo ello debido a las relaciones numerosas y complejas que establece el individuo con su medio.

Con el aprendizaje del lenguaje, en el periodo simbólico e intuitivo, aparecen nuevas relaciones sociales que le permiten al niño enriquecer y transformar su pensamiento. Sin embargo, aunque el sistema de los signos colectivos no crea la función simbólica, permite su desarrollo; además, el signo convencional, no basta como medio de expresión del pensamiento en el niño, puesto que éste a parte de hablar necesita representar lo que piensa, simbolizando sus ideas por medio de gestos u objetos y representando las cosas por imitación. Es por esto, que al inicio del lenguaje el niño se encuentra en una situación intermedia entre el empleo del signo colectivo y el del símbolo individual.

Mientras tanto el lenguaje, transmite al sujeto un sistema de nociones, clasificaciones y relaciones que conforman los conceptos, que el niño será capaz de reconstruir y asimilar de acuerdo a su estructura intelectual, y a sus experiencias cotidianas:

...una palabra destinada a ser vehículo de un concepto general no engendra,...sino un preconcepto, semi individual y semi socializado, así la palabra pájaro evocará al canario de la familia...⁴¹

⁴¹ PIAGET, Jean *Op. cit* p 174

Por otra parte, el sujeto también establece relaciones con su ambiente, cuya influencia experimentará al adquirir el lenguaje. Estas relaciones a las que Piaget denomina "sincrónicas" le son esenciales al niño pues al conversar con la familia, percibirá que su discurso e ideas son aprobadas o desaprobadas, lo cual posibilitará el inicio de los intercambios de valores con los otros.

El aprendizaje del lenguaje requiere no sólo del contacto con los otros, sino además de la capacidad de los procesos de la memoria, los cuales según Vigotski,⁴² implican la retención, el reconocimiento, la reproducción, el recuerdo y, la capacidad de conservar y olvidar.

La retención según Vigotski⁴³, empieza con la observación. De forma primitiva, la retención se realiza de forma involuntaria dentro del proceso de una actividad a la que se ha asignado un fin específico. Cuando el individuo comprende que la retención de impresiones es necesaria en interés de su actividad práctica y teórica, comienza a retener de forma consciente e intencionada, todo aquel material que resulte importante para él.

La observación y retención en la memoria aparecen en el reconocimiento y en la reproducción. En el reconocimiento se darán la percepción y los procesos de la retención y de la reproducción; reconocer quiere decir identificar.

⁴² RUBINSTEIN, J. L. Principios de psicología general Grijalbo, México, 1967, pp 332 - 350

⁴³ Idem

La reproducción no será una repetición mecánica de lo inculcado o aprendido, pues reproducir implica formar; este proceso puede ser involuntario, por lo que es determinado por un mecanismo asociativo y por una postura inconsciente.

Un tipo especial de la reproducción lo representa el recuerdo, una imagen reproducida que emerge del pasado, implica un nivel elevado de conciencia. Ello es importante pues, participar en la vida social requiere de la conservación y la fijación del recuerdo.

El pasado siempre está vinculado a otros sujetos como una experiencia colectiva, que vincula los acontecimientos de la vida individual con la vida colectiva. Con ello se hace posible el recuerdo individual a partir del recuerdo colectivo.

La conservación es un proceso dinámico que se produce bajo las condiciones de una apropiación organizada de forma determinada. Su contraparte será el olvido. La retención y el olvido dependen esencialmente de lo que predomina en la perspectiva de cada sujeto.

Los procesos de la memoria dependen de cuan concretamente un sujeto puede establecer la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

2.4. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel utilizó el término aprendizaje significativo para diferenciarlo del aprendizaje memorístico y repetitivo.

La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.

Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto, además, permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Entendemos que un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y consideramos, además, que dicha

utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.⁴⁴

Bajo esta perspectiva, la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. Por esto, cuanto más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizaje significativo.

La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria, aquí, no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

Por lo expuesto hasta ahora, parece deseable que las situaciones de enseñanza y aprendizaje persigan la realización del aprendizaje significativo, tanto como sea posible. Siguiendo esta lógica, es necesario señalar algunas condiciones indispensables para que el aprendizaje significativo se realice, ya que su aparición no es

⁴⁴ AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D y HANESIAN, Helen. Psicología educativa Trillas, México, 1999, pp 37, 38

producto del azar sino de la confluencia de cierto número de condiciones.

En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, tiene que tratarse de que la información, el contenido por aprender, sea significativa desde su estructura interna: que sea coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones. La significación también abarca la forma en que se efectúa la presentación del contenido, la cual contribuye decisivamente en la posibilidad de atribuirle significado a la información, en la medida en que pone de relieve su coherencia, estructura y significación lógica, así como aquellos aspectos que pueden ser relacionados con los conocimientos previos de los sujetos.

La segunda condición para que se produzca el aprendizaje significativo tiene que ver con las posibilidades cognitivas del sujeto que aprende. No basta con que el material sea potencialmente significativo, se requiere además que el sujeto disponga del acervo indispensable para atribuirle significados. En otras palabras, es necesario que el sujeto tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.

Por último, para que sea posible el aprendizaje significativo es necesaria una actitud favorable a su realización. El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo pertinentes,

aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etcétera. Esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito.

Es sumamente importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses, a veces momentáneos, de los niños.

2.5 ESTIMULACION DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE A TRAVES DE LA MUSICA.

La educación no es tan sólo una preparación para la vida, por lo que debe constituir para el sujeto un medio para el desarrollo y aprendizaje de aptitudes y actitudes que le permitan interactuar con su medio sociocultural.

Desde principios del siglo XX, la nueva pedagogía encamina sus esfuerzos a la búsqueda de nuevos métodos y técnicas educativas cuyo objetivo principal es despertar un nuevo espíritu que pretende ampliar el marco de la enseñanza al mismo tiempo que incorpora el desarrollo del intelecto, el desarrollo sensorial y el de la sensibilidad, que en conjunto coadyuvarían a la formación de la personalidad del escolar.

En este sentido la música enriquece al sujeto por medio del sonido, del ritmo y de las facultades propias de la melodía y la

armonía⁴⁵, por lo que, la música favorece la facultad de la voluntad, la sensibilidad, la inteligencia y la imaginación creadora.

La educación musical pretende interaccionar los aspectos artísticos y científicos de la música armonizando el saber, la sensibilidad y la acción, a partir de las funciones psicológicas que están en la base de la audición musical.

Todas y cada una de las asignaturas que conforman los planes de estudio en las escuelas, desempeñan un papel en la educación; cada una aporta en coordinación con los demás elementos informativos y formativos que conllevan al aprendizaje. Sin embargo, la inclusión de la música en estas asignaturas adquiere un valor metódico que favorece el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje. La música constituye un método de participación activa que facilita el descubrimiento y la experiencia en el niño.

Por lo anterior, podemos decir que el acento y la atención pedagógica, ya no sólo deben estar centrados en la materia, sino también en el niño como contenedor de los factores psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

⁴⁵ Las bases psicológicas de la educación musical 4ª ed , Trad Eugenia Poogaminney EUDEBA SEM, Argentina, 1979, p. 14

Se debe tener en cuenta que el niño, no aprende por repetición, sino por comprensión, por lo que la enseñanza debe dirigirse a la atención y entendimiento del niño y no a su memoria.⁴⁶

En este sentido Ausubel, propone cuatro fórmulas que requiere la educación para el aprendizaje:

1. Aprender a conocer: adquirir los instrumentos de la comprensión del entorno.
2. Aprender a hacer: para poder influir sobre el propio entorno.
3. Aprender a vivir juntos: con el fin de participar y cooperar con los demás en las diversas actividades.
4. Aprender a ser: este es un proceso que recoge los puntos anteriores y los interioriza, profundizándolos significativamente para asumirlos de manera consciente en la vida diaria.⁴⁷

La educación musical, pone el acento en la sensorialidad, motricidad y afectividad del niño como factores propulsores del aprendizaje, sin dejar de lado el aspecto espontáneo de las conductas y, el apoyo del orden y la memoria de los sentidos, que

⁴⁶ HEMSY, Violeta *La iniciación musical del niño* Ricordi, Argentina, 1963, p 12

⁴⁷ "El aprendizaje significativo en el INDEHU", Recuperado de Internet, el 03 de agosto de 1999, <http://www.cosapidata.com/pe/empresa/indehu/signifi.htm>

se ponen en práctica durante la educación musical. Esto se debe, de acuerdo con Edgar Willems, a que la música no sólo es motricidad y dinamismo que promueven el desarrollo de la inteligencia.⁴⁸

Zoltán Kodály, en 1937, propone que la educación musical persigue que todos la disfruten y aprecien, por lo que debe ser introducida desde la educación preescolar y promovida durante toda la instrucción escolar. Ello contribuye a desarrollar las capacidades del niño, afectando no sólo las aptitudes musicales, sino también, la capacidad general de escuchar, la habilidad de concentrarse, los reflejos condicionados el horizonte emocional y la cultura física.

Para lograr los objetivos de la educación musical, sus elementos principales deben ser los juegos, rondas y canciones folklóricas propias de cada cultura.⁴⁹

La educación musical, según Willems, implica varios procesos:

- Escuchar, reconocer, reproducir;
- Altura del sonido, ascenso y descenso;
- Ritmo, métrica;
- Invención, improvisación;

⁴⁸ WILLEMS, Edgar *El valor humano de la educación musical* Ricordi, Argentina, p 18

⁴⁹ KODALY, Zoltán *El método kodaly* Ricordi, Argentina, 1985, p 15

▫ Introducción a la escritura y a la lectura.⁵⁰

A continuación se hará una breve explicación de cada uno de los factores que Willems, propone para la educación musical.

El escuchar, reconocer y reproducir, constituyen para el niño un proceso a través del cual desarrollan elementos de aprendizaje, en los cuales intervienen, el interés, la atención, el silencio y la predicción (adivinar).

La altura del sonido implica, para el niño, poder reconocer sonidos graves y agudos, para tener la posibilidad de reconocerlos.

El ritmo y la métrica, son dos habilidades que le permitirán al niño, marcar el ritmo de las canciones, reproducir ritmos e inventarlos.

La invención y la improvisación, implican que el niño haya pasado por las etapas precedentes, por lo que será capaz de lograr invenciones rítmicas, como el golpear con las manos de una forma sonora, así como la invención de frases rítmicas o melódicas con una estructura definida que le permiten la improvisación.

La introducción a la escritura y a la lectura, implica el desarrollo de la memoria de los sentidos, puesto que se trata de

⁵⁰ WILLEMS, Edgar *Educación musical* Ricordi, Argentina, 1996, pp. 5-8

complementar los elementos auditivos y los elementos abstractos, así como, su expresión visual.

Es sabido que dentro de la educación tradicional, las actividades físicas habían sido relegadas de las tareas dentro del salón de clase. Esto motiva la aparición de la teoría pedagógica de Francisco Aquino, en la cual propone dividir la acción educativa en cuatro áreas:

- Motriz
- Psicomotriz
- Aprendizaje escolar básico
- Socialización

El objetivo de esta propuesta de enseñanza, es que el niño no “se aburra” y que no aprenda mecánicamente, sino que a partir de sus intereses, necesidades y posibilidades el niño logre la apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una forma de lograr este objetivo, es a través de la técnica musical, como un método que permite estimular aspectos como la memoria, atención, concentración, adquisición del lenguaje verbal y motriz, que posibilita la expresión de necesidades, estados de ánimo, así como una vía para motivar las áreas cinestésicas,

táctiles, visuales y auditivas; dentro de un ambiente tranquilo y motivado que implica el acercamiento de los sujetos como grupo, lo cual permite la socialización del individuo.

Por lo anterior, la técnica musical aplicada en niños preescolares permitirá, la estimulación y el desarrollo de aspectos sensoperceptuales, cognoscitivos, psicomotrices y socioafectivos; así como las nociones espacio temporales, de la coordinación y del esquema corporal.

2.5.1. Estimulación del Aprendizaje del Lenguaje.

Cuando se habla de estimulación, se hace referencia a la planeación integral de modelos educativos que permitan el desarrollo óptimo de las capacidades cognitivas, físicas y emocionales del niño.

Una forma de lograr dicha estimulación es a través de la música. Actualmente se otorga a la educación musical un espacio importante en la educación, como un medio para fomentar el desarrollo integral del niño, esto se debe a que a través de la música se pueden estimular el lenguaje, atención, concentración, coordinación motora, capacidad de análisis y síntesis y la creatividad.

Para lograr dicho objetivo, la educación musical propone actividades en las cuales el niño pueda experimentar y jugar a partir, de la conceptualización de los elementos que conforman la música, es decir, el ritmo, pulso, entonación, intensidad, duración y timbre.

La estimulación se hará posible pues, la percepción auditiva, que está en relación directa con la captación de sonidos, permite estimular los hemisferios cerebrales: el que abarca lo intelectual, racional, lógico y analítico; y otro que implica lo intuitivo y creativo:

...el eje auditivo, vía musical, es un canal que nos sirve para estimular, además del auditivo, elementos cinestésicos, táctiles y visuales...⁵¹

La técnica musical, rompe con el esquema académico, proponiendo una estructura lúdica que implique las áreas motriz, afectiva y de socialización por parte del niño.

Retomando a Francisco Aquino, recordemos que la educación musical permitirá un aprendizaje integral con implicaciones motrices, afectivas y de socialización de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentre el niño. Para el caso de este estudio

⁵¹ BRONSTEIN, Raquel y et al *Juguemos con la música, manual del conductor*, Trillas, México, 1991, p. 6

se enfocará la propuesta de la educación musical aplicada a niños en etapa preoperatoria.

2.5.1.1. Motricidad.

En la etapa preoperatoria se debe considerar la estimulación del área motriz, en dos aspectos, el condicional y el coordinativo, el primero se refiere a la capacidad del niño con relación a la resistencia, fuerza y velocidad; el segundo, la destreza y la movilidad, sobre ello Aquino refiere:

...se trata de considerar las características de los niños en cada edad y sus posibilidades de movimiento para que las ejerciten aprendiendo siempre algo nuevo, pero no con un criterio técnico..., se trata de que se pongan en práctica una serie de habilidades que el niño tratará de resolver...⁵²

2.5.1.2. Afectividad.

La afectividad del niño establece un puente entre lo corporal y lo psíquico. Este aspecto resulta importante pues, permitirá al niño

⁵² AQUINO, Francisco *Para no aburrir al niño*. Trillas, México, 1996, pp 11-12

desarrollar su esquema corporal, las nociones espaciales y temporales, la percepción sensorial, equilibrio, control muscular, coordinación y lateralidad. Estos aspectos implican la motricidad y la afectividad. Sobre esto, Costallat, desde una perspectiva pedagógica define la psicomotricidad como:

...la psicomotricidad como ciencia de la educación, realiza un enfoque integral del desarrollo en sus tres aspectos: físico, psíquico e intelectual por medio de una educación que procura estimular el enlace armónico de las tres áreas en las distintas etapas del crecimiento...⁵³

Sin embargo, no se debe olvidar que la relación del sujeto con su cuerpo, y sus emociones, se rige por un conjunto de normas de elaboración social, Denis señala:

...su experiencia del cuerpo se realiza por medio de categorías de percepción establecidas, de modo que, más que el cuerpo mismo, se percibe la imagen que de él proyecta el contorno social...⁵⁴

⁵³ MOLINA DE COSTALLAT, Dalila La entidad psicomotriz. Losada. Buenos Aires, 1984, p 120

⁵⁴ DENIS, Daniel El cuerpo enseñado Paidós, Barcelona, 1980, p 175

La perspectiva psicomotriz tiene plena validez como parte de la educación infantil, como una parte importante del desarrollo del pensamiento y la afectividad.

2.5.1.3. Socialización.

Esta área comprende el proceso de socialización, como un aspecto importante que permite la integración del sujeto al medio, al mismo tiempo que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Por lo anterior Aquino propone se consideren los siguientes puntos:

...fomentar el trabajo grupal cooperativo, respetando las individualidades, pero dando oportunidades a todos de ejercer distintas funciones dar lugar a que se manifiesten los sentimientos, los afectos, logrando el autocontrol, que es lo normativo social internalizado, hace posible que el niño logre la autonomía acorde con sus posibilidades permitir la expresión de creatividad en el trabajo. Dar todas las oportunidades posibles para que los niños participen, aportando sus ideas, ser tolerantes con el error...⁵⁵

⁵⁵ AQUINO, Francisco *Para no aburrir al niño*. Trillas, México, 1996, p 21

Los objetivos que siempre se deben tener presentes en el área de socialización, son permitir el desarrollo en el niño de la afirmación de su identidad, la cooperación, la sensibilidad, expresividad, autonomía, autocontrol y la creatividad.

Es a partir de la comprensión de estas áreas, que Francisco Aquino y otros, proponen instruya la educación musical como un medio de estimular en el niño el aprendizaje de habilidades, que le permitan desarrollar sus capacidades acordes a su edad:

...objetivos de la educación (*musical*), relacionados con los aprendizajes instrumentales básicos: reversibilidad, clasificación, seriación, conteo, comparar, igualar, medir, reconocer formas, diseños, trayectorias, reales y/o virtuales, acciones que en seguida se nombren, describan o visceversa.⁵⁶

Por último, una de las finalidades de la educación musical será proporcionar al niño formas prácticas en las cuales, pueda poner de manifiesto los conocimientos y las nociones que el niño está construyendo sobre la realidad, al mismo tiempo que se evalúan las interiorizaciones de las nociones elementales; para ello, el propio cuerpo y los elementos utilizados en clase, permitirán

⁵⁶ AQUINO, Francisco *Op.cit* p 18

ampliar la experiencia del niño en un proceso de construcción y de integración del conocimiento a través del proceso de aprendizaje.

En el siguiente apartado, se presenta una breve explicación acerca de la Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria (WPPSI), como un instrumento que permitirá evaluar de forma integral, el aprendizaje que el niño haya logrado a partir del programa musical.

CAPÍTULO III

LAS PRUEBAS DE INTELIGENCIA

CAPÍTULO III

LAS PRUEBAS DE INTELIGENCIA.

3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Binet y sus colaboradores dedicaron muchos años a la investigación activa sobre las formas de medir la inteligencia, a partir de las funciones intelectuales complejas.⁵⁷ Spearman, por su parte, abordaba las pruebas mentales desde un punto de vista estadístico, planteando la necesidad de correlacionar entre sí las mediciones reales de las diferentes capacidades de cada sujeto. Por lo que, en 1904, conformó la teoría de los dos factores; la cual, enunciaba un punto común a las capacidades, este punto sería “g”, llamado factor general; al mismo tiempo, cada capacidad incluía un componente específico que le era peculiar y al que llamó “s”.⁵⁸

Ambos métodos, el de Binet y el de Spearman se complementaron, conformándose la escala de Binet-Simon, la cual consistió en un conjunto aleatorio de tareas mentales, representando cada una la medida parcial de “g”.

⁵⁷ ANASTASI, Anne *Test psicológicos*. Aguilar, España, 1966, p 9

⁵⁸ VERNON E. Phillip *Inteligencia, herencia y ambiente* Manual Moderno, México, 1982, p 3

Por su parte, para Thorndike, en Estados Unidos, la evaluación de la inteligencia consistía en preguntas breves, cada una de las cuales tenía sólo una respuesta correcta.

La estructuración de las pruebas de inteligencia, principalmente fue para el examen clínico en niños y adultos con deficiencias intelectuales. Sin embargo, las pruebas sirvieron como medio para distribuir en categorías las capacidades de los sujetos. Fue así como las pruebas se utilizaron para la selección de personal, el ingreso a las universidades y la concesión de becas de estudios.⁵⁹

3.2. LA ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER.

3.2.1. Constitución de las Escalas de Wechsler.

Las escalas de Wechsler están basadas en la teoría bifactorial, pues para él existe un factor fundamental en las funciones intelectuales, por lo que el factor g de la inteligencia se vuelve secundario, pues hace la función de unificador para la expresión unitaria de una conducta que requiere la participación de varias operaciones y habilidades específicas que al conjuntarse darán un producto intelectual.

⁵⁹ VERNON E. Phillip. Op. cit p. 6

Las escalas están compuestas, por subescalas verbales y de ejecución, que a su vez se constituyen por una serie de subtest. Estas escalas miden diferentes factores y funciones.

Los subtest están estructurados de forma que los reactivos se clasifican en tres grupos; el primero, corresponde a los reactivos que toda persona puede contestar tenga o no, instrucción escolar; el segundo contiene reactivos que se espera sean contestados por sujetos de instrucción escolar media; el tercero refiere reactivos que sólo pueden ser contestados por sujetos con alguna instrucción especial.

3.2.1.1. El desarrollo mental.

David Wechsler plantea que los primeros años del niño son notables por el crecimiento y la maduración de las cualidades, rasgos y habilidades que corresponden al proceso de desarrollo infantil.

A este proceso le llamó desarrollo mental, en el que, sin embargo, es difícil diferenciar lo que es de tipo intelectual y lo sensoriomotriz, por lo que es necesario distinguir entre las manifestaciones de conducta que aparecen secuencialmente a medida que crece el niño, así como las habilidades correspondientes con estas manifestaciones.

3.2.1.2. La edad mental.

Edad Mental es un término introducido por Binet⁶⁰ para describir la habilidad intelectual en términos, de lo que el niño promedio de una edad determinada puede alcanzar; actualmente es utilizado para definir niveles de desarrollo o conducta en función de la capacidad de un sujeto promedio en una edad determinada.

3.3. La Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI).

La información referida a este apartado y los siguientes se consultó el manual para la aplicación de la *Escala de Inteligencia para los niveles Preescolar y Escolar* de Wechsler; editado por Manual Moderno en México en el año de 1985, la cual consta de 26 páginas, en ellas se encuentra la información relativa a la estandarización y normalización que ofrecen la confiabilidad de la prueba.

⁶⁰ WECHSLER, David. Manual del test de la Escala de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI). Manual Moderno, México, 1985, p. 2

Esta escala de Wechsler, se basa en el supuesto de que el niño de 4 a 6 años de edad tiene capacidades acordes a su edad, que pueden ser evaluadas, de manera sistemática con una batería de instrumentos psicológicos apropiada.

El WPPSI consiste en una batería formada por varias subescalas cada una de las cuales, puede proporcionar la medida de una aptitud diferente, combinadas forman una puntuación que proporciona la medida global de la capacidad intelectual. Estas subescalas son la verbal y de ejecución.

En total la prueba está conformada por once subescalas, seis verbales y cinco de ejecución, las cuales se aplican intercaladas, con el objetivo de mantener el interés y la colaboración de los niños pequeños.

Subescalas Verbales	Subescalas de Ejecución
Información	Casa de los animales
Vocabulario	Figuras incompletas
Aritmética	Laberintos
Semejanzas	Diseños geométricos
Comprensión	Diseño con prismas
Frases (subescala complementaria)	

3.3.1. Proceso de Normativización.

Para llevar a cabo la normativización del WIPPSI, se aplicaron las once subescalas a cada sujeto. Casa de animales se aplicó dos veces a cada niño para obtener su confiabilidad, pero en el cálculo del CI se utilizaron únicamente los resultados de la primera aplicación.

Frases no se utilizó para construir el cuadro de los CI, sin embargo, se ha conservado como subescala suplementaria, para ser utilizada como alternativa cuando una de las subescalas verbales queda invalidada. Así mismo se puede emplear de forma adicional para explorar otras habilidades y factores que puedan manifestarse durante la aplicación.

3.3.2 Modificaciones de las subescalas procedentes del WISC.

Dichas modificaciones consisten en la adición de elementos más fáciles, por lo que son modificaciones de contenido y aplicación. A continuación se hace una breve descripción de las escalas que fueron modificadas por Wechsler.

Aritmética: se añadieron cuatro nuevos reactivos, para los que se utilizan tarjetas impresas con varios objetos. Permiten la

obtención de la medida de conceptos cuantitativos básicos, que no implican el uso explícito de los números.

- Semejanzas: la noción de igualdad fue simplificada para el niño mediante preguntas intermedias como "la leche y el agua son buenas para...", ya que estas preguntas facilitan la comprensión y posibilitan la transición hacia los reactivos de mayor dificultad.
- Laberintos: en esta subescala se hizo una adición al inicio de la aplicación de un número de laberintos en forma horizontal y en una sola dirección, ya que a esta edad el niño está condicionado por la tendencia a seguir ininterrumpidamente en dirección horizontal.
- Diseño con prismas: esta escala es tanto de selección como perceptomotora, pues el niño debe identificar no sólo colores sino también formas geométricas antes de ensamblar los prismas de acuerdo con el modelo.
- Casa de animales: requiere por parte del niño la asociación de un signo con un símbolo y puede ser considerada como una medida de la habilidad para el aprendizaje. En esta subescala la memoria es un factor básico, sin embargo, también intervienen la atención, la constancia y la concentración.

- Diseños geométricos: las habilidades evaluadas dependen principalmente de la organización perceptual y visomotora, cuyo desarrollo está ligado al aumento de la edad cronológica.
- Frases: las palabras utilizadas corresponden al vocabulario que maneja el promedio de niños de cuatro años, sin embargo, la facilidad de recordar esta relacionada con la familiaridad de cada palabra y el contexto en el que se usa.

3.4 Aplicación.

Para lograr una aplicación adecuada de la prueba, se debe conocer el material que incluye:

- a) Manual de aplicación
- b) Protocolo
- c) Hoja de laberintos: se presenta plegada en forma de acordeón con los laberintos impresos.
- d) Hoja de diseños geométricos: en ellas realiza el niño todos los ejercicios de esta subescala.
- e) Un tablero y 28 cilindros de colores para casa de los animales.
- f) Una libreta con espiral que contiene los reactivos de figuras incompletas y los diseños con prismas del 8 al 10.
- g) Una libreta con espiral que contiene los problemas del 1 al 4 de aritmética y los diseños geométricos.

- h) Una caja con 14 prismas, pintados de colores rojo y blanco, para la subescala de diseño con prismas y para los problemas del 5 al 8 de aritmética.

Asimismo el examinador necesitará cronómetro y lápices de color rojo.

El orden de aplicación preferido de las subescalas del WPPSI es el siguiente:

1. Información
2. Casa de animales
3. Vocabulario
4. Figuras incompletas
5. Aritmética

Frasas subescala complementaria

6. Laberintos
7. Diseños geométricos
8. Semejanzas
9. Diseño con prismas
10. Comprensión

Reaplicación casa de los animales.

Este orden de las subescalas tiene la finalidad de alternar tanto las verbales como las de ejecución. Sin embargo, se debe considerar que si el niño tiene alguna dificultad especial, o manifiesta resistencia ante alguna subescala en particular, el examinador tiene la libertad para alterar este orden establecido.

El tiempo es importante, cuando una subescala tiene límite de tiempo para su ejecución, se deberá contar el tiempo concedido a las aclaraciones; en el caso

de que no haya tiempo límite, se considerará que el tiempo de respuesta puede variar según las características de cada niño. Por otra parte, el criterio para discontinuar una subescala (excepto casa de los animales), depende del número de fracasos consecutivos; así mismo se anotará en el protocolo una *P* precedida de la respuesta, para indicar que no es una respuesta espontánea. Si el niño corrige una respuesta, entonces se evaluará la respuesta corregida.

Cuando el niño insiste en que no quiere o no puede ejecutar una subescala, no se le debe presionar, se interrumpe su ejecución, se pasa a otra subescala y en otro momento se retoma la subescala interrumpida.

3.5 Calificación.

3.5.1 Conversión de puntuaciones naturales a puntuaciones normalizadas.

Las puntuaciones naturales corresponden a las puntuaciones asignadas a cada subescala según corresponda, el resultado de la suma de estos será la puntuación natural alcanzada en cada subescala.

Una vez obtenidas las puntuaciones de todas y cada una de las subescalas, se transfieren a la portada del protocolo y se transforman en puntuaciones normalizadas de acuerdo a la edad del niño. Esta edad se determina calculando la diferencia entre la fecha de examen y la de nacimiento. Esta edad servirá para determinar que cuadro de edad se deberá utilizar para la conversión de la puntuación natural en normalizada.

En el cuadro apropiado se localiza la puntuación natural correspondiente a la subescala, leyendo horizontalmente hacia los márgenes se encontrará la puntuación normalizada correspondiente, la cual se anotará también en la portada del protocolo.

La puntuación verbal es la suma de las puntuaciones normalizadas de las cinco subescalas verbales; para las de ejecución, también es la suma de las cinco subescalas de ejecución; la escala total, es la suma de la puntuación de la escala verbal y de ejecución.

3.5.2 Asignación de los CI.

Las puntuaciones verbales y de ejecución y de la escala total se transformarán en CI mediante los cuadros de conversión correspondientes indicados en el manual de la escala. Los valores así obtenidos se anotarán en el protocolo.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

CAPÍTULO IV

MÉTODO.

El campo de la psicopedagogía permite el análisis experimental de la conducta, por lo que la presente investigación se enfoca a la estimulación de la adquisición y aprendizaje del lenguaje en niños preescolares, a partir de un programa psicopedagógico alternativo.

Al estudiar las alternativas para estimular el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los preescolares es pertinente la utilización del método empírico, puesto que la experiencia vivida en el salón de clases y el tipo de programa utilizado son factores que condicionan el aprendizaje.

4.1. Planteamiento del problema.

¿Cómo influye el programa psicopedagógico a través de la música en rimas y rondas, en el proceso de aprendizaje, en la estimulación del desempeño verbal y el desarrollo del lenguaje en niños preescolares? ¿Qué tipo de avances se pueden obtener y de qué forma puede ser implementado?.

4.2. Objetivo general y particular de la investigación.

El objetivo general de la investigación fue promover el empleo de la música, en forma de cantos, rimas y rondas, en los programas psicopedagógicos preescolares, como una alternativa para fortalecer el desarrollo, adquisición y apropiación del lenguaje en los niños.

Los objetivos específicos están enfocados a la estimulación del desarrollo del lenguaje, específicamente la adquisición y comprensión del vocabulario; promover una enseñanza preescolar más activa y dinámica, que estimule la convivencia grupal, la participación, el interés y el gusto por el aprendizaje, a la par con el desarrollo cognoscitivo y motriz de los niños; destacar la importancia de la formación del profesorado y su participación en el desarrollo infantil, así como la necesaria relación entre psicología y educación para optimizar los planes de estudio.

4.3. Hipótesis.

El grupo de niños preescolares que utilice la música como técnica didáctica, tendrá un mayor desarrollo del lenguaje y mayor desempeño verbal, que un grupo de preescolares que no utilicen este método, pues los primeros a partir del aprendizaje de cantos y rimas incorporarán un mayor número de palabras que el otro grupo de niños a los que no se les enseñarán ni cantos ni rimas.

4.4. Variables

En esta investigación se utilizó el método experimental, con un grupo de niños preescolares bajo una situación controlada, en la cuál hubo la manipulación por parte del experimentador sobre la variable independiente. El diseño de investigación del presente trabajo fue del tipo experimental con pretest y post-test con un tratamiento para el grupo experimental que para este caso fue la incorporación de un programa de cantos y rimas vinculado al contenido temático de segundo grado de preescolar. De acuerdo a lo anterior el diseño de la presente investigación se puede esquematizar de la siguiente manera:⁶¹

AZAR	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTEST	
R	O ₁	X	O ₂	Grupo experimental, con tratamiento
R	O ₃		O ₄	Grupo control, sin tratamiento

⁶¹ SAAVEDRA, R. Manuel Manual de investigación social para la elaboración del documento recepcional. Siglo Nuevo Editores, México, 1980, p 121

Las variables se definieron en los siguientes términos:

- a) Variable independiente: la incorporación de cantos, rimas y rondas al programa educativo de segundo grado de preescolar, así como la prueba WPPSI.
- b) Variable dependiente: el incremento en el desarrollo del lenguaje y en el desempeño verbal de los sujetos, el primero implica la adquisición de nuevas palabras y el segundo su reproducción en el discurso.
- c) Variables controladas: la edad de los niños; todos los niños de la muestra cursaban el segundo grado de preescolar; los dos grupos fueron mixtos.
- d) Variables exógenas: El material de la prueba de WPPSI debido a su atractivo visual al momento de la aplicación, por lo que se fue guardando conforme se utilizaba.

4.5. Población

La población de interés está constituida por dos grupos de segundo grado de preescolar de una escuela ubicada al sur de la Ciudad de México.

El plan de muestreo fue aleatorio eligiendo de una vez un niño de cada grupo de acuerdo a la lista de la educadora y considerando la disposición de los niños y que en ese momento no estuvieran enfermos.

La muestra quedó conformada por un grupo control (A) y un grupo experimental (B) cada uno formado por catorce niños cuyas edades comprendían de cuatro a cinco años de edad; cada grupo tenía siete niños y siete niñas.

La asignación tipo de grupo se determinó en función de las necesidades de la escuela, es decir, el grupo experimental fue elegido para aplicarse el programa musical, ya que la profesora es la coordinadora del 2º grado, y su experiencia serviría para determinar la inclusión del programa musical a la currícula de la escuela.

A continuación se presenta la forma en que fueron registrados los datos de los sujetos que constituyeron los grupos control y experimental.

Grupo "A" (control)		
Nombre	Edad	Sexo
	Años/meses/días	

Grupo "B" (experimental)		
Nombre	Edad	Sexo
	Años/meses/días	

4.6. Instrumento

Ya que la hipótesis planteada implica la medición del desempeño verbal, ésta se realizó a través de un instrumento de evaluación de la inteligencia, que contempla una prueba de medición verbal, para ello se empleó la Escala de Inteligencia de nivel Preescolar y Primario de Weschler (WPPSI, ver anexo I), que consta de once subescalas divididas en dos grupos, una escala verbal y una de ejecución, lo cual puede ser útil para describir las capacidades de comprensión verbal y organización perceptual del niño. El tiempo promedio de aplicación de la prueba es de una hora. El otro instrumento que se utilizó fue el Programa Musical (Ver anexo II), mismo que fue elaborado de acuerdo al programa interno del grado escolar.

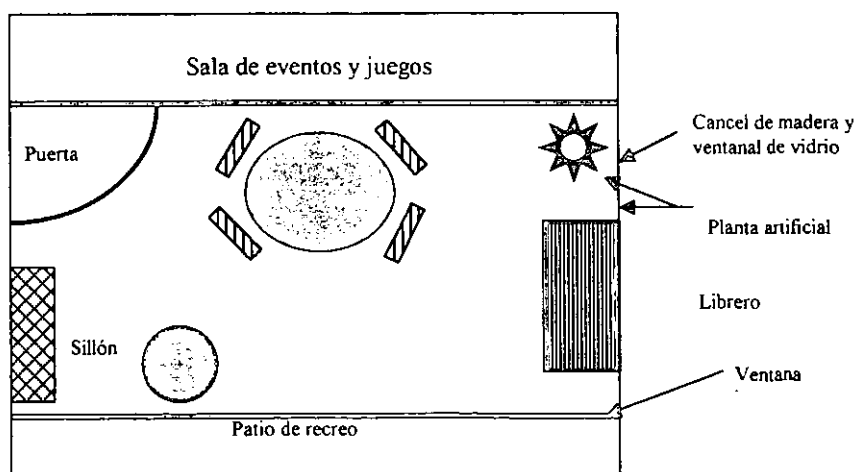
4.7. Ambiente.

Se considera pertinente hacer una descripción del lugar donde se llevó a cabo la aplicación del WPPSI, en este caso fue una oficina que se utiliza para recibir a los padres de familia, ésta cuenta con un ventanal que da hacia el patio de recreo, desde el cual se puede observar un árbol grande que cubre casi toda la ventana, al mismo tiempo, hay unas cortinas delgadas, que durante la aplicación de WPPSI, permanecieron abiertas.

Al fondo de la habitación se encuentra un librero y al lado de éste una planta artificial. Las paredes son de madera. La habitación es iluminada por dos focos. Hay dos cuadros de paisajes. En una de las esquinas está una mesa pequeña con mantel de paño verde y un sillón. En la parte central del salón se encuentra una mesa cubierta con un mantel de fieltro verde, y rodeada por cuatro sillas.

Esta habitación está separada de la sala de eventos y juegos por un cancel de madera y ventanal de vidrio, en el cual hay dos cartulinas con fotografías de los eventos de la escuela, mismas que durante la aplicación de WPPSI, fueron cubiertas con papel crepé blanco para evitar que los niños se distrajeran.

A continuación se presenta un esquema general de la distribución de la sala de evaluación.



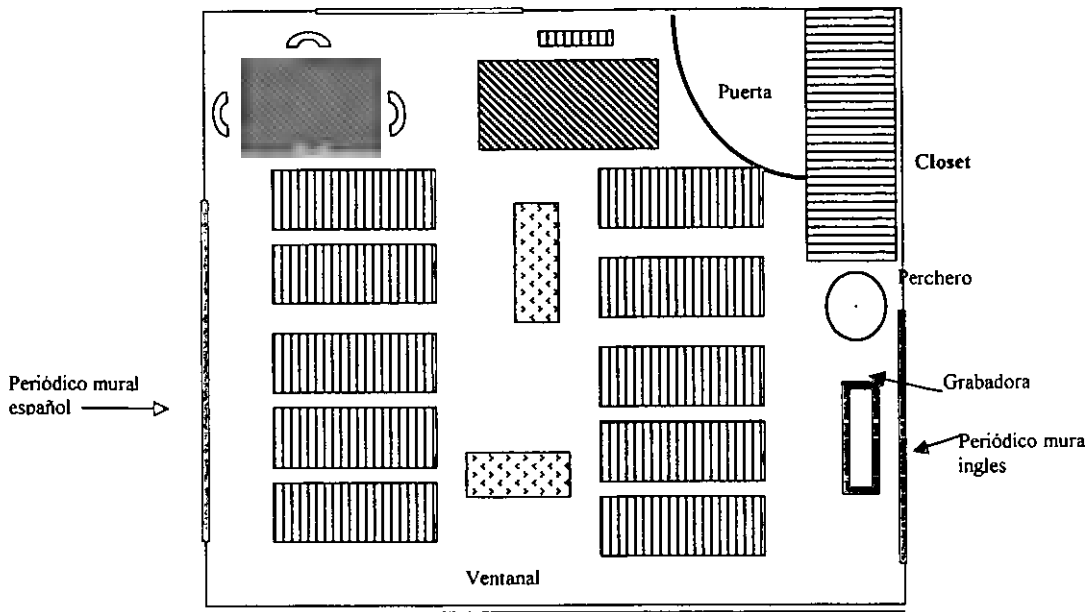
Ahora bien, es importante describir el salón del grupo experimental, en el cual se aplicó el programa alternativo de cantos, rimas y rondas. Las dimensiones del salón son de 7.20 m por 4.20 m..

Hay doce bancas cada una para dos personas y sillas, aparte se encuentra una mesa pequeña para tres o cuatro personas.

También encontramos un escritorio y la silla de la maestra, un closet donde se guardan los cuadernos, lápices, hojas, y demás materiales didácticos. Tras el escritorio de la maestra está el pizarrón, y en las paredes laterales se encuentran las cartulinas que corresponden, una a la materia de inglés y la otra a español, éstas son alusivas al festejo o evento significativo del mes. Al lado del closet se encuentran los percheros para los niños, así como un bote de basura.

La iluminación artificial consta de dos focos y dos lámparas dobles. El salón cuenta con un ventanal, que se cubre por una persiana de color claro.

A continuación se muestra un croquis que permite conocer la distribución del salón.



4.8. Descripción del programa de intervención.

El currículum escolar requiere de la utilización de un programa alternativo (anexo II) que incluya cantos y rimas que coincidan con el programa de segundo grado de preescolar, así como de materiales didácticos como aros, pelotas, botes, bolsas de semillas y juguetes.

Las actividades del programa fueron estructuradas de la siguiente forma:

1. La bienvenida: con una canción para sentir bonito⁶² o relajar. Sirven para introducir la sesión y relajar a los niños, no necesariamente tiene relación con el tema de clase.
2. Introducción al tema: con alguna plática o canción referente al mismo.
3. Realización de las actividades solicitadas por el programa curricular, incluyendo las canciones y rimas propuestas, así como el material didáctico necesario.
4. La despedida: una canción para producir sensaciones de relajación; no es indispensable que tenga relación con el tema.

Para los cantos y rimas se tendrán en cuenta las aportaciones de Francisco Aquino y Zapata. la teoría pedagógica de Francisco Aquino, en la cual propone dividir la acción educativa en cuatro áreas que impliquen la motricidad, la psicomotricidad, el aprendizaje escolar básico y la socialización.

El objetivo de esta propuesta de enseñanza, es que el niño no “se aburra” y que no aprenda mecánicamente, sino que a

⁶² Francisco Aquino emplea este término para todas aquellas canciones que ayudan a relajar al niño.

partir de sus intereses, necesidades y posibilidades el niño logre la apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.9. Procedimiento

Se trabajó con dos grupos de niños de la misma edad, de segundo grado de preescolar. El grupo "A" fue el grupo control, que funcionó con el programa tradicional de enseñanza preescolar. El grupo "B" utilizó el programa musical que incluyó las rimas, rondas y cantos, y que fue elaborado de acuerdo al contenido temático del programa interno de la escuela para segundo grado de preescolar.

Ambos grupos fueron previamente evaluados mediante la Escala de Inteligencia para nivel Preescolar y Primario de Weschler, a fin de establecer el nivel de desempeño verbal de los niños, que sirvió de referente para evaluar la efectividad del programa musical. Diariamente se evaluaron a dos niños en aproximadamente 45 minutos cada uno. La elección de los niños fue al azar por medio de la lista de grupo. Se consideró que al momento de la evaluación no presentaran un cuadro gripal, con el fin de que este no interviniera en el desempeño del niño.

El programa musical se aplicó durante cuatro meses, de septiembre de 1998 a enero de 1999; durante este periodo el grupo "B" trabajó con

rimas, canciones y rondas, dos veces por semana, en sesiones de media hora, en el salón de clases.

Después de la aplicación del programa musical los grupos “A” y “B” fueron evaluados nuevamente con la Escala de Inteligencia para Nivel Preescolar y Primaria, a fin de evaluar si hubo variación en la adquisición del lenguaje.

Esta valoración se realizó a partir del análisis estadístico de los resultados obtenidos por los niños en la primera y segunda aplicación de WPPSI.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

CAPÍTULO V

RESULTADOS.

5.1. Primer aplicación de WPPSI.

Para la primera fase de aplicación, la examinadora se presentó ante el grupo experimental y control para lograr la aceptación y confianza de los niños. Las maestras de cada grupo explicaron a los niños quien era la examinadora, lo que haría con ellos, e indicándoles que debían salir de uno por uno a la vez conforme se les fuera llamando.

La examinadora utilizó el uniforme del colegio, para que los niños sintieran confianza con ella, al igual que con las otras maestras.

La aplicación se llevó a cabo en la oficina que se utiliza para recibir a los padres, misma que se describió en el capítulo anterior. Durante la aplicación del WPPSI se procuró tener la puerta cerrada para evitar que el examinado se distrajera con el movimiento normal de las actividades del colegio.

Se utilizó el escritorio de dicha oficina como mesa de trabajo quedando el niño examinado frente a la examinadora, tal como lo indica el manual de aplicación de la escala.

La aplicación de las escalas se realizó alternando las subescalas de ejecución y verbales de acuerdo como lo indica el manual de aplicación de WPPSI. Así mismo los datos de cada niño (fecha de aplicación, edad, nombre, grupo) fueron registrados debidamente en el protocolo de resultados antes de iniciar la evaluación, también se registraron los resultados de la evaluación, con tiempos en las subescalas que así lo requieren y las observaciones con relación al comportamiento y los comentarios del niño durante la aplicación.

Al finalizar cada evaluación, se agradeció al niño su participación y se le obsequió una paleta de dulce, procurando que todas fueran iguales.

Resultados Primera aplicación WPPSI.

Los resultados obtenidos en la primera aplicación de WPPSI, por el grupo control se presentan en la Tabla 1, y los del grupo experimental en la Tabla 2. Los resultados obtenidos por los grupos incluyen el nombre de cada niño, las puntuaciones obtenidas en cada subescala y la clasificación del CI de acuerdo a Wechsler.

TABLA 1.
RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO CONTROL EN LA PRIMERA EVALUACIÓN CON WPPSI.

Nombre	Escala Verbal					Escala Ejecución						Coeficiente Intelectual			Clasificación de C.I.
	Información	Vocabulario	Aritmética	Similitud	Comprensión	Ceja Animales	Rg. Incompletas	Laberintos	D. Geométricas	D. Prioritas	Verbal	Ejecución	Total		
Ma. Fernanda Lara Huerta	12	11	11	12	12	13	12	11	12	8	110	108	110	NB	
Carmen M. Hernández Juárez	13	12	9	9	10	14	7	9	10	8	104	97	101	N	
Mariana P. de los Cobos	9	10	8	9	15	15	14	8	11	9	101	110	106	N	
Daniela C. Redondo Morales	7	9	9	11	4	11	10	11	11	7	87	100	93	N	
Brenda Soto Alvarez	13	17	9	10	16	13	11	7	15	9	119	107	107	NB	
Ma. Fernanda del Buay F	10	9	8	8	9	12	12	11	12	8	92	107	99	N	
Luis Raúl Vazquez Tonia	12	10	10	14	13	16	11	11	12	10	111	114	114	NB	
Alberto J. Lemardi Arzuel	13	16	11	11	19	15	14	11	12	10	125	116	123	S	
Josua Loyda Roman	9	10	8	9	10	10	11	8	6	5	95	86	90	N	
Enrique A. Ramirez Vilquez	10	13	7	12	7	10	12	8	7	6	99	91	94	N	
Rogelio Trejo Hernandez	13	12	9	12	13	11	10	9	18	8	111	108	111	NB	
Eduardo Aragón García	9	12	9	10	10	10	8	8	10	8	100	92	96	N	
Ricardo Cepeda Gubierrez	13	14	8	13	14	13	8	7	12	8	115	97	106	NB	
Luis Joel Sica Cebalero	10	13	8	9	13	11	10	8	12	8	104	99	101	N	

TABLA 2.
RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA PRIMERA EVALUACIÓN CON WPPSI.

Nombre	Escala Verbal					Escala Ejecución						Coeficiente Intelectual			Clasificación de C.I.
	Información	Vocabulario	Antónimos	Series numéricas	Comprensión	Casa Animales	Fig. Incompletas	Laberintos	D. Geométricas	D. Prácticas	Verbal	Ejecución	Total		
Karina Pérez Salinas	13	13	11	14	15	15	13	11	17	10	120	122	123	S	
Mi. Del Rocio Delgado Olaya	13	8	8	13	16	15	17	8	10	12	110	116	114	NB	
Cyathia Tamara González	15	11	10	15	11	14	16	10	14	9	115	116	117	NB	
Diana Paola López Roon	15	11	8	18	16	16	15	11	14	9	122	120	124	S	
Mi. Fernanda Hinojosa	11	9	9	15	13	10	15	9	14	10	110	111	111	NB	
Eunice A. Rincón Vera	11	12	8	14	13	10	15	3	7	7	110	89	100	N	
Miriana Valdéz Andrade	11	12	9	18	15	14	12	9	11	8	119	103	114	NB	
Fernando Lozano Reyes	13	13	9	13	17	17	16	11	13	10	119	123	123	S	
Juan Román Bravo Rodríguez	13	14	11	8	15	16	15	11	16	10	114	124	121	S	
Luis Raúl Gorza Velázquez	11	7	8	14	11	10	11	12	16	9	101	111	106	N	
Luis Enrique Soto Mancera	13	8	8	12	14	10	9	10	14	7	120	100	111	NB	
Luis A. Aguirre Corona	9	8	8	15	12	14	6	10	9	8	102	96	99	N	
Alejandro Espinoza Dagnio	13	14	8	11	12	11	11	9	15	8	110	119	116	NB	
Juan Pablo Soto Luna	11	10	8	9	12	13	11	8	15	6	100	100	100	N	

A continuación se presentan de forma gráfica los resultados obtenidos por los grupos experimental y control en cada una de las subescalas, de forma comparativa entre estos grupos.

5.2. Resultados segunda evaluación WPPSI.

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación de WPPSI, por el grupo control se presentan en la Tabla 3, y los del grupo experimental en la Tabla 4. Los resultados obtenidos por los grupos incluyen el nombre de cada niño, las puntuaciones obtenidas en cada subescala y la clasificación de acuerdo a Wechsler.

TABLA 3.

RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO CONTROL EN LA SEGUNDA EVALUACIÓN CON WPPSI.

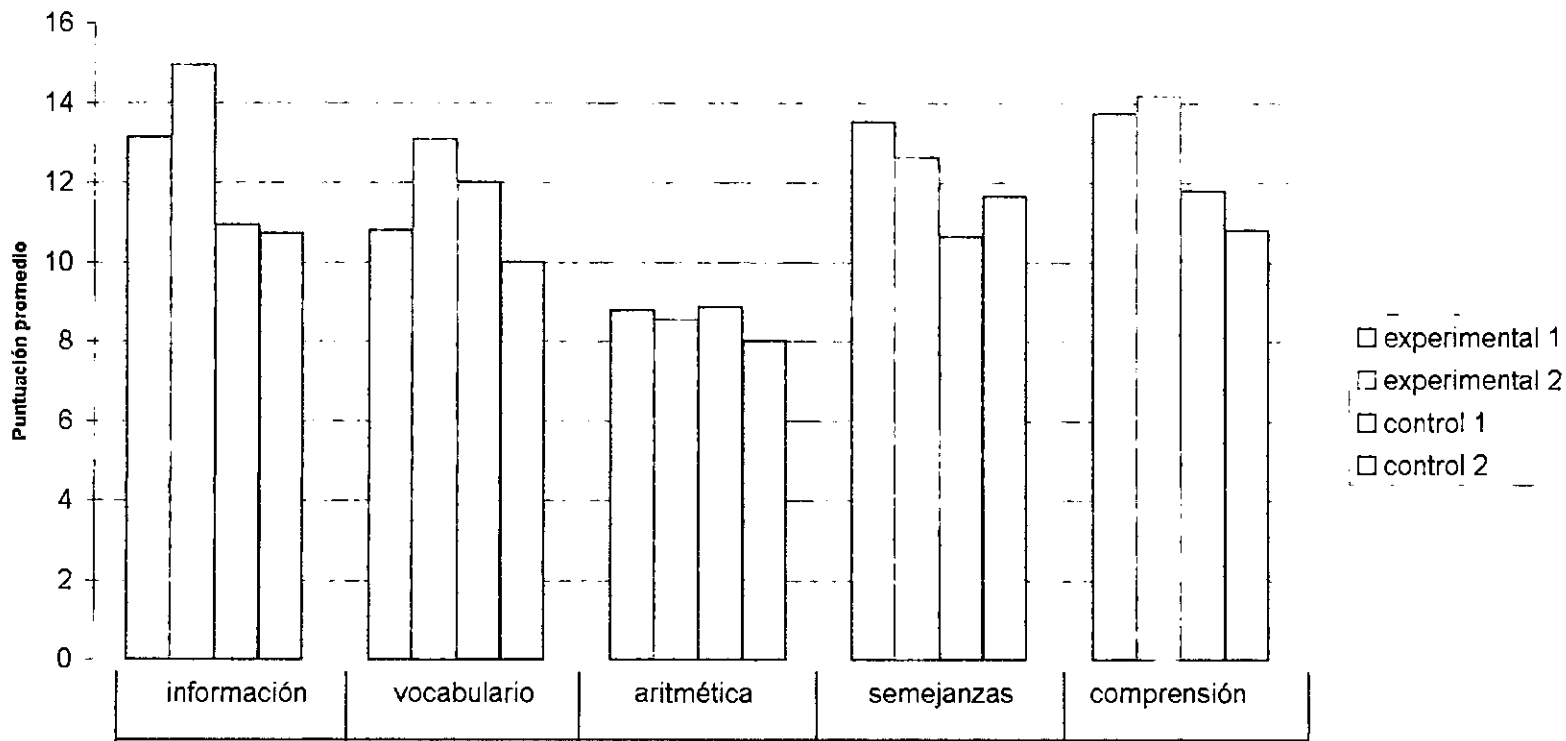
Nombre	Escala Verbal					Escala Ejecución						Coeficiente Intelectual			Clasificación de CI.
	Información	Vocabulario	Aritmética	Semejanzas	Comprensión	Casa Antrétes	Fig. Incompletas	Laberintos	D. Geométricos	D. Figuras	Verbal	Ejecución	Total		
Ma. Fernanda Lara Huerta	11	13	9	11	12	14	11	8	13	9	107	107	108	N	
Carmen M. Hernández Juárez	11	11	9	12	12	13	9	9	12	7	103	100	104	N	
Mariana P. de los Cobos	11	9	9	11	9	14	10	9	13	8	99	105	102	N	
Daniela C. Rodrigo Morales	9	11	8	13	8	14	13	9	18	8	99	116	108	N	
Brenda Soto Alvarez	12	11	7	13	14	10	8	7	13	8	109	95	102	N	
Ma. Fernanda del Busy F.	8	11	8	9	8	13	10	8	16	8	92	107	99	N	
Luis Raúl Vázquez Toms	10	8	8	13	8	11	11	9	15	8	96	105	101	N	
Alberto I. Larrondo Amiel	12	11	8	10	15	13	11	9	18	9	107	114	111	NB	
Jesus Loyda Roman	11	11	8	14	9	9	9	10	10	9	104	96	100	N	
Enrique A. Ramirez Vázquez	10	11	7	9	8	11	10	8	9	7	94	93	93	N	
Rogelio Trep Navarrete	10	9	8	10	10	11	12	8	6	8	96	94	94	N	
Eduardo Aragón García	10	8	8	13	8	11	10	8	16	8	96	104	100	N	
Ricardo Ojeda Cuerverez	15	15	8	9	18	11	8	8	16	8	119	101	111	NB	
Luis Joel Siles Caballero	10	12	7	16	12	11	11	10	13	8	109	104	107	N	

TABLA 4.

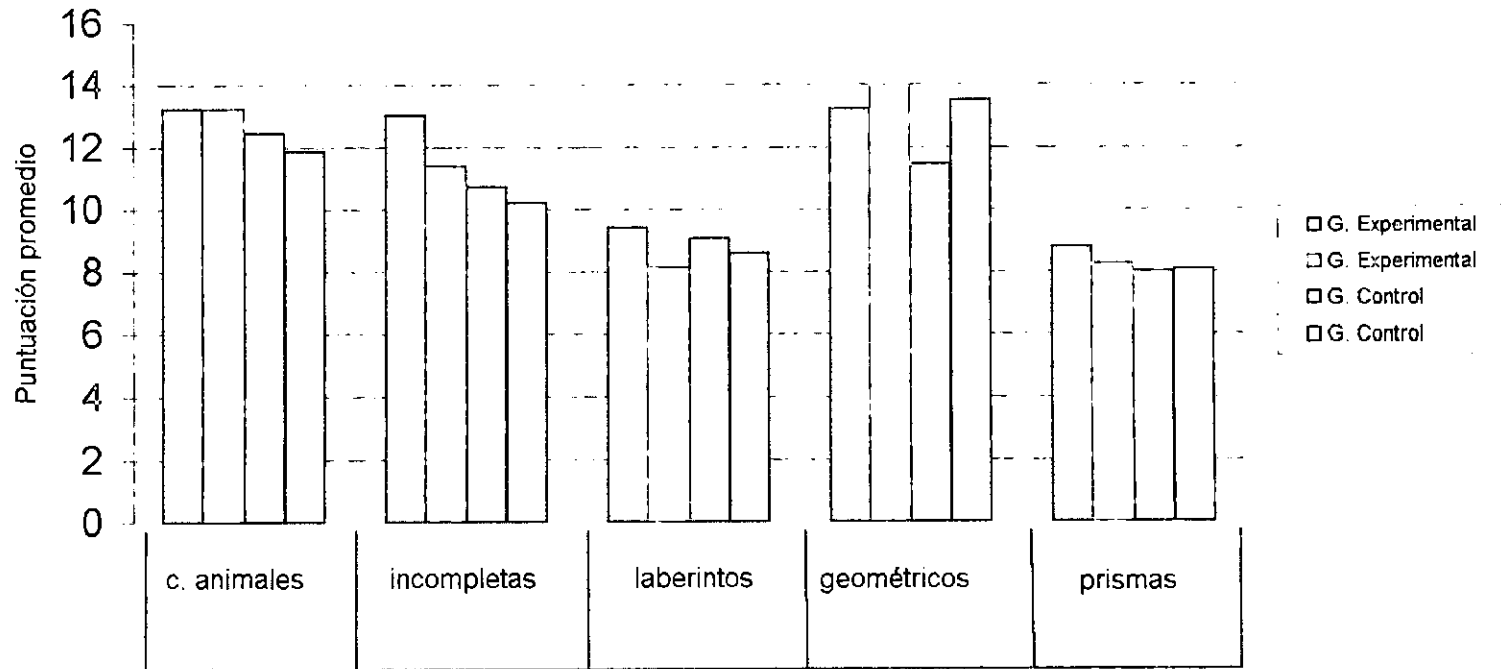
RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA SEGUNDA EVALUACIÓN CON WPPSI.

Nombre	Escala Verbal					Escala Ejecución					Coeficiente Intelectual			Clasificación de CI.
	Información	Vocabulario	Aritmética	Similitudes	Comprensión	Casa Animales	Fig. Incompletas	Laberintos	D. Geométricos	D. Prismas	Verbal	Ejecución	Total	
Karina Pérez Stillas	15	13	10	15	17	16	15	10	18	9	125	124	127	S
Má. Del Rocio Delgado Olaya	14	16	10	12	16	14	13	8	13	9	122	109	118	NB
Cytha Tamara González	18	13	9	13	13	14	10	7	14	8	120	104	114	NB
Diana Paola López Rian	15	14	9	10	17	14	10	8	13	8	119	104	113	NB
Má. Fernanda Hingosa	11	12	7	13	10	8	10	5	12	7	104	89	96	N
Elince A. Rincón Vera	11	11	6	10	15	7	10	6	9	8	104	86	95	N
Viviana Véldez Andrade														
Fernando Lozano Reyes	15	14	10	9	14	17	16	10	17	9	115	124	122	S
Juan Román Bravo Rodríguez	17	15	10	18	13	14	11	10	16	9	129	112	124	S
Luis Raúl Garza Véldez	14	12	10	11	15	13	11	11	9	9	115	104	111	NB
Luis Enrique Solís Manzo	16	13	8	13	12	10	8	8	13	8	115	96	103	N
Luis A. Aguirre Corona	17	14	8	14	15	19	10	8	16	8	122	114	121	S
Alcandro Espinoza Dagnio	17	12	8	13	18	14	12	8	16	8	122	111	119	NB
Juan Pablo Soto Luna	14	11	6	13	9	12	12	7	15	7	104	103	104	N

Puntuación promedio obtenida por los Grupos Experimental y Control en las Subescalas Verbales en la primera y segunda aplicación de WPSSI



Puntuaciones promedio obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la subescala de Ejecución en la primera y segunda aplicación de WPPSI



5.3.Resultados comparativos entre ambos grupos.

En la Tabla 5, se presentan los resultados comparativos entre ambos grupos, en la segunda evaluación con WPPSI, considerando las puntuaciones englobadas en los Coeficientes Intelectuales para cada escala, verbal y ejecución, y para ambas que es el CI total de la Escala de Wechsler. En este caso se ha asignado un número progresivo para identificar a cada niño.

TABLA 5
RESULTADOS COMPARATIVOS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y
EXPERIMENTAL, EN LOS CI VERBAL, EJECUCIÓN Y TOTAL, DE LA
PRIMERA EVALUACIÓN CON WPPSI.

C.I.						
NO.	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
	VERBAL		EJECUCIÓN		TOTAL	
1	110	120	108	122	110	123
2	104	119	97	123	101	123
3	111	114	114	124	114	121
4	125	110	116	116	123	114
5	95	115	86	116	90	117
6	101	122	110	120	106	124
7	87	110	100	111	93	111
8	99	101	91	111	94	106
9	111	120	108	100	111	111
10	119	110	107	89	107	100
11	92	102	107	96	99	99
12	100	110	92	119	96	116
13	115	119	97	103	107	114
14	104	100	99	100	101	100

Los valores estadísticos obtenidos, se presentan en la Tabla 6 y están representados por el valor promedio, mínimo y máximo para cada escala y el total.

TABLA 6
VALORES ESTADÍSTICOS OBTENIDOS POR LOS GRUPOS
CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRIMERA EVALUACIÓN
CON WPPSI.

CI						
VALORES ESTADÍSTICOS	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
	VERBAL		EJECUCIÓN		TOTAL	
PROMEDIO	105.21	112.29	102.29	110.71	103.71	112.79
MÍNIMO	87	100	86	89	90	99
MÁXIMO	125	122	116	116	123	124

En estos resultados se puede observar que en la *escala verbal* el grupo control obtuvo una puntuación promedio de 105.21, mientras que el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 112.29; en la *escala de ejecución* el grupo control obtuvo una puntuación promedio de 102.29, el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 110.71.

En la comparación de los resultados de ambos grupos se puede observar que el grupo control obtuvo puntuaciones menores con respecto al grupo experimental en la primer evaluación con WPPSI.

Comparando el CI Total de ambos grupos, se puede observar una puntuación promedio de 112.79 para el grupo experimental y de 103.71 para el grupo control, teniendo como puntuaciones mínimas 99 y 90, y como puntuaciones máximas 124 y 123, respectivamente.

En la Tabla 7, se presentan los resultados comparativos entre ambos grupos, en la segunda evaluación con WPPSI, considerando las puntuaciones englobadas en los Coeficientes Intelectuales para cada escala, verbal y ejecución, y para ambas que es el CI total de la Escala de Wechsler. En este caso se ha asignado un número progresivo para identificar a cada niño.

TABLA 7
RESULTADOS COMPARATIVOS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y
EXPERIMENTAL, EN LOS CI VERBAL, EJECUCIÓN Y TOTAL, DE LA
SEGUNDA EVALUACIÓN OCN WPPSI.

NO.	C.I.					
	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
	VERBAL		EJECUCIÓN		TOTAL	
1	107	125	107	124	108	127
2	106	115	100	124	104	122
3	96	129	105	112	101	124
4	104	122	96	109	100	118
5	99	120	105	104	102	114
6	99	119	116	104	108	113
7	94	104	93	89	93	96
8	96	115	94	104	94	111
9	109	115	95	96	102	106
10	92	104	107	86	99	95
11	96	122	104	114	100	121
12	119	122	101	111	111	119
13	109	99	104	111	107	105
14	107	104	114	104	111	104

Los valores estadísticos obtenidos, se presentan en la Tabla 8 y están representados por el valor promedio, mínimo y máximo.

TABLA 8
VALORES ESTADÍSTICOS OBTENIDOS POR LOS GRUPOS
CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA SEGUNDA EVALUACIÓN
CON WPPSI.

VALORES ESTADÍSTICOS	CI					
	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
	VERBAL		EJECUCIÓN		TOTAL	
PROMEDIO	102.36	115.36	102.93	106.57	102.86	112.5
MÍNIMO	92	99	93	86	93	95
MÁXIMO	119	129	116	124	111	127

En estos resultados se puede observar que en la *escala verbal* el grupo control obtuvo una puntuación promedio de 102.36, mientras que el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 115.36; en la *escala de ejecución* el grupo control obtuvo una puntuación promedio de 102.93, el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 106.57.

En la comparación de los resultados de ambos grupos se puede observar que el grupo control obtuvo puntuaciones menores con respecto al grupo experimental.

En la comparación del CI Total de ambos grupos, se puede observar una puntuación promedio de 106.57 para el grupo experimental y de 102.86

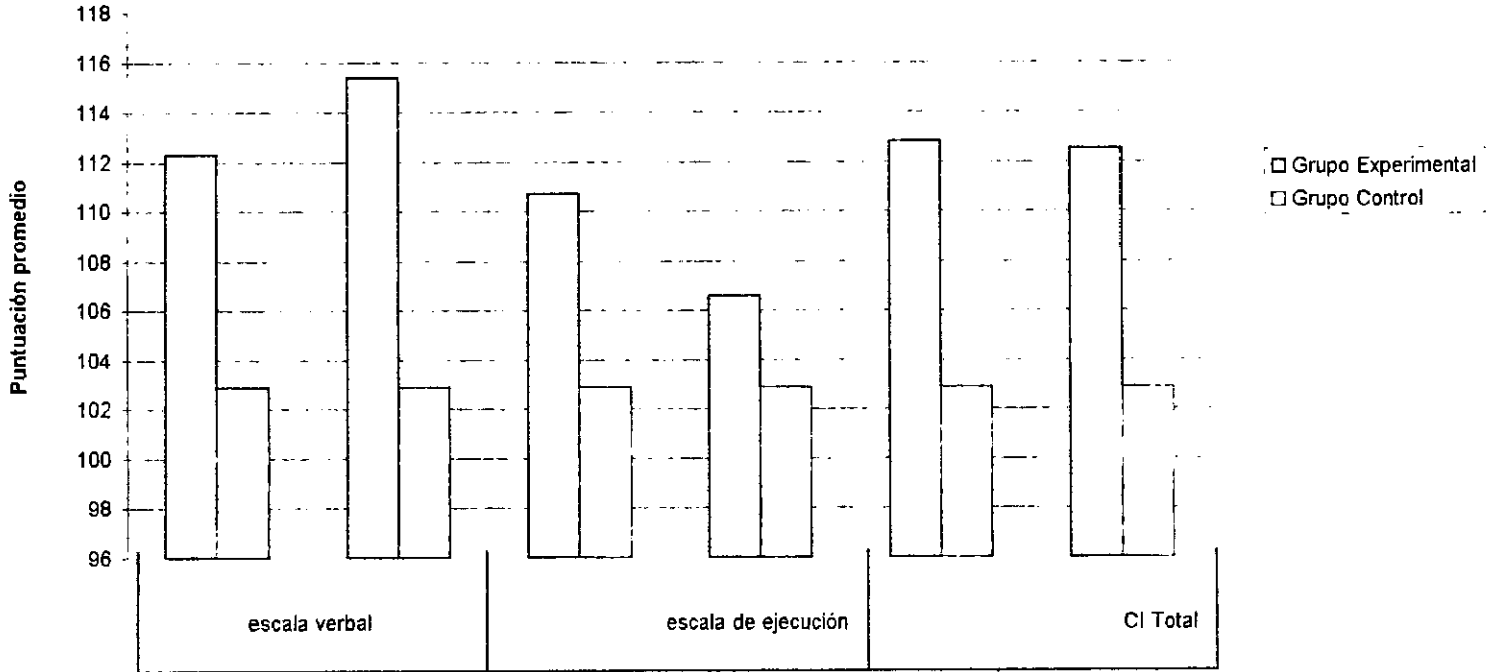
para el grupo control, teniendo como puntuaciones mínimas 95 y 93; como puntuaciones máximas 127 y 111, respectivamente.

En la siguiente gráfica podemos observar las puntuaciones promedio obtenidas por ambos grupos tanto en la primera como en la segunda aplicación de WPPSI con respecto al CI de la Escala Verbal, de Ejecución y Totales.

Podemos observar que el grupo experimental muestra aumento en el puntaje correspondiente a la segunda aplicación en la escala verbal con respecto a la primera aplicación de dicha escala. Sin embargo, hay un decremento en el puntaje obtenido para la escala de ejecución en la segunda aplicación de WPPSI en este mismo grupo. Finalmente para el CI Total podemos observar que no hubo gran variación entre los puntajes obtenidos tanto en la primera como en la segunda aplicación.

En cuanto al grupo control las puntuaciones obtenidas para la primera como la segunda aplicación en las escalas verbal y de ejecución, y para el CI Total no encontramos diferencias relevantes entre una y otra.

Puntuaciones promedio obtenidas por los grupos experimental y control, con respecto al CI de la Escala Verbal, de Ejecución y Totales en la primera y segunda aplicación.



CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

6.1. DISCUSIÓN

El desarrollo del lenguaje constituye un proceso cognoscitivo que permite al niño construir sus experiencias con base en el relato. El lenguaje permite además el desenvolvimiento de la memoria, lo que facilita la adaptación en virtud de las experiencias adquiridas.

La apropiación del lenguaje tiene como punto de partida a la herencia, es decir, existen factores genéticos que permiten al individuo desarrollar esta capacidad. En el desarrollo mental, la construcción continua de conocimientos y la asimilación de experiencias enriquece la capacidad de adaptación. El aspecto filogenético del lenguaje tiene que ver con la estructura cortical y el grado de evolución que ésta ha tenido en el ser humano, en adición a la capacidad fisiológica.

Piaget postula una teoría operatoria de la inteligencia en la que se propone que su desarrollo parte de una serie de acciones reales, lógicas y sistemáticas.

Saussure propone que la lengua es un sistema semántico, es decir, de signos distintos que pueden asociarse a diversas ideas. La articulación lingüística es posible solamente en la convivencia social. Precisamente, de la escucha que se hace de los demás, es posible desarrollar la capacidad de comunicarse mediante el lenguaje, es por eso que en este trabajo se ha elegido a los cantos y rondas infantiles como herramientas de enseñanza, ya que presentan a las palabras de manera repetida y continua.

Por su parte, Chomsky, refiere que una lengua, puede asociar el sonido al significado de forma particular; esto significa que el dominio del lenguaje implica saber lo que se dice, ya que las oraciones están dotadas de un significado intrínseco determinado por ciertas reglas, que en un momento dado son internalizadas por el individuo para que sean comprendidas y en un momento dado, generen una conducta. En esta investigación esto permite generar instrucciones a los niños examinados, a fin de que puedan ser evaluados en distintos momentos respecto de su comprensión lingüística.

Wallon propone una teoría perceptiva en la que se da la existencia de una estructura integrativa de espacio y tiempo en la que los símbolos son interpretados, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que el individuo se encuentre. En la etapa de la noción, el niño puede desarrollar su comprensión del medio en que vive, esto es del espacio, en virtud del desarrollo del lenguaje, ello conduce a la adaptación, que es participar en la realidad mediante el esfuerzo comunicativo. Las

adquisiciones cognoscitivas del niño se relacionan con determinados acontecimientos; obviamente la socialización escolar es un detonador del aprendizaje y en las edades de 4 a 6 años es muy importante introducir elementos y recursos que optimicen el aprendizaje.

La memoria tiene relación con todas las formas de actividad psíquica, ya que le permite al individuo vivenciar experiencias pasadas y aprovecharlas como elementos cognitivos. Los recursos para el aprendizaje que estimulen la memoria –tal es el caso de las canciones y rondas infantiles-, son de gran utilidad en el desarrollo de todas los recursos psíquicos.

Francisco Aquino, se refiere a que la música no solamente sirve para que el niño no se aburra, sino que va a coadyuvar en el desarrollo de sus potencialidades psíquicas, físicas y afectivas, a partir de vivencias adecuadas a sus intereses y necesidades propias de la edad que atraviesan.

Puede decirse que el programa de intervención que aquí se aplicó fue utilizado con la finalidad de provocar en el niño modificaciones en su comportamiento tanto en el lenguaje como la socialización. Esto puede verse en los resultados obtenidos para el grupo experimental, en la segunda etapa de aplicación de la prueba de Weschler (WPPSI).

En los resultados, se obtuvieron desviaciones positivas en la escala verbal para el caso del grupo experimental, creciendo los valores

estadísticos en un 2% promedio, lo cual indica que se tuvo éxito en la aplicación, ya que si se compara con el hecho de que el grupo de control manifestó un decrecimiento de los valores estadísticos de la escala verbal (5%), puede inferirse que los sujetos experimentales pudieron apropiarse de un mayor nivel de lenguaje.

Una limitación que podría señalarse fue que el periodo entre la primera aplicación y la segunda fue relativamente corto (120 días), sin embargo también puede decirse que la brevedad del proceso impidió una mayor contaminación de los sujetos experimentales con cuestiones ambientales que afectan al lenguaje.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos puede concluirse que la música sí estimula el desarrollo del lenguaje y que es importante su utilización en el aula preescolar como una herramienta didáctica; por lo cual puede decirse que la hipótesis de trabajo fue válida. A esto se adiciona el hecho de que en el grupo experimental, los resultados de la prueba WIPPSI manifestaron un incremento en el puntaje de la escala verbal, la cual fue la variable dependiente que se evaluó en la investigación.

Se encontró que los niños que accedieron al programa tuvieron cambios notables en su vocabulario y en su capacidad verbal y de ejecución. Esto puede corroborarse en los datos que arrojan los cuadros que se presentaron.

Para el desarrollo y la formación del niño es necesario poner énfasis en lo informativo. Una educación integral favorece el desarrollo del intelecto así como la capacidad creadora, intuitiva y socio-afectiva.

La música juega un papel importante en este desarrollo. Podemos partir de que todo ser humano nace capacitado, en mayor o menor grado, para disfrutar la música como oyente o como ejecutante.

El hombre y la música son manifestaciones de las mismas leyes de la naturaleza. El hombre se manifiesta a sí mismo en la creación musical, por lo tanto, la música activa al ser humano en todas las áreas, fisiológica, afectiva, cognoscitiva, social y estética; sin olvidar que se debe respetar el potencial del niño.

La música dará buenos resultados con procedimientos activos, el maestro es el facilitador de las vivencias del niño, quien experimentará, observará, analizará y sintetizará, siempre y cuando se otorgue un ambiente de cooperación y responsabilidad.

La música proporciona vivencias sociales importantes que, fomentan la comunicación y la interacción, el autocontrol y la autodisciplina, así como el sentido de cooperación y responsabilidad grupal, es decir, el saber dar y recibir.

La música es indispensable en la formación integral del niño.

Puede decirse que la música beneficia el proceso de aprendizaje en el niño, a través de la percepción, atención, memoria, capacidad asociativa, motricidad, coordinación y ubicación espacio temporal.

Por tanto, puede concluirse lo siguiente:

1. Como una conclusión general acerca de la música, vale decir que todo ser humano nace capacitado para disfrutar la música como oyente o como ejecutante. La música desarrolla el potencial innato. La música no solamente es para los especialmente dotados sino para todos, incluyendo al niño excepcional, con deficiencias mentales o motoras, con problemas psicológicos o sociales, invidentes o sordos. Cada elemento musical corresponde a una característica humana determinada. El hombre y la música son manifestaciones de las mismas leyes de la naturaleza. El hombre se manifiesta a sí mismo en la creación musical. Por lo tanto la dinámica musical activa al ser humano en todas las áreas: filosófica, afectiva, cognoscitiva, social, estética, espiritual. Hay equilibrio y armonía entre los elementos musicales, lo cual propicia el desarrollo integral y armónico del ser humano.
2. Con la música los niños del grupo experimental desarrollaron en cierto grado su ejecución verbal, con ayuda del maestro que facilitó las vivencias.
3. En la investigación, pudo observarse que se desarrollaron otras aptitudes importantes en el proceso de aprendizaje como lo son la percepción, la atención, el lenguaje, la memoria, la capacidad de asociación y otras como, la

motricidad fina, gruesa y la ubicación espacio temporal, lo cual se puso de manifiesto en los resultados de la escala de ejecución de la prueba de Weschler (WPPSI).

4. Otra observación importante se relacionó con las vivencias sociales que fomentan la comunicación y la interacción con los otros, ya que se apreciaron cambios en la socialización dignos de ser evaluados en una investigación posterior.
5. Se encontró además que los niños del grupo experimental, disfrutaban más de sus actividades, ya que la sesión de aplicación del programa constituía una motivación adicional.
6. Una recomendación pertinente, es que el programa musical debe ser dinámico, es decir, adaptable a los cambios que las necesidades, del grupo y la currícula, demanden. En esto tendrá que considerarse adicionalmente el contexto cultural regional en donde se aplique.
7. Es importante además tomar en consideración el lapso en el que se aplicará el programa, con objeto de mantener la atención el tiempo suficiente, de tal manera que no disminuya su interés y caiga en el desuso y la monotonía.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ LECONA, Consuelo. Tan sencillas como tú. Canciones infantiles. México, 1980.

ANASTASI, Anne. Tests psicológicos. Aguilar, España, 1966.

Antología de cuentos. Secretaría de Educación Pública. México, 1985.

AQUINO, Francisco. Para no aburrir al niño. Trillas, México, 1996.

AUSUBEL, David P., Novak Joseph D. y Hanesian Helen. Psicología educativa. Trillas , México, 1999.

BOWER G., Gordon y Hilgard R. Ernest. Teorías del aprendizaje. Trillas, México, 1996.

BRONSTEIN, Raquel, et. al. Juguemos con la música, manual del conductor. Trillas, México, 1991.

CHOMSKY, Noam. El lenguaje y el entendimiento. Planeta, España, 1993.

DE SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística general. Planeta, España, 1993.

DENIS, Daniel. El cuerpo enseñado. Paidós, Barcelona, 1990.

HEMSY, Violeta. La iniciación musical del niño. Ricordi. Argentina, 1963.

KODALY, Zoltán. El método kodaly. Ricordi, Argentina, 1985.

MOLINA de Costallat, Dalila. La entidad psicomotriz. Lozada, Buenos Aires, 1980.

MONTESORI, María. La mente absorbente del niño. Diana, México, 4ª imp., 1991.

NIETO, Margarita. Evolución del lenguaje en el niño. Porrúa, México, 1978.

PIAGET, Jean. La psicología de la inteligencia. Grijalbo, México, 1983.

PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. FCE, México, 11ª reimp., 1992.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Ariel, México, 1998.

POOGAMINEY, Eugenia. Trad. Las bases psicológicas de la educación musical. Eudeba Sem, Argentina. 4 ed., 1979.

RIVAS G., Nuñez. Actividades musicales preescolares. Kapeluz, México, 1990.

SAAVEDRA R., Manuel S. Manual de investigación social para la elaboración del documento recepcional. Siglo Nuevo Editores, México, 1980.

VERNON E., Phillip. Inteligencia, herencia y ambiente. Manual Moderno, México, 1982.

WALLON, Henrri. La vida mental. Conaculta, México, 1991.

WECHSLER, David. Manual del test de la Escala de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario (WPPSI). Manual Moderno, México, 1985.

WERREN de Bolaños, Ursula. Recopilación de canciones. Nuevo León. México, 1990.

WILLEMS, Edgar. Educación musical. Ricordi, Argentina, 1996.

WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical. Ricordi, Argentina, 1988.

ANEXO A

ANEXO A

PROGRAMA MUSICAL APLICADO A LA CURRÍCULA DEL COLEGIO DE PREESCOLARES: COLORINES.

Canciones para sentir bonito.

Los siguientes cantos sirven para introducir la sesión con el grupo experimental y relajar a los niños, no necesariamente tiene relación con el tema de clase. También servirán como despedida de la sesión.

Debajo del botón. (España).

Debajo del botón ton ton,
que encontró Martín tin tin
había un ratón ton ton
¡ay! Que chiquitín tin tin
¡ay! Que chiquitín tin tin
había un ratón ton ton
que encontró Martín tin tin
debajo del botón ton ton.¹

La ovejita de mamá. (Inglaterra)

La ovejita de mamá
de mamá, de mamá
la ovejita de mamá

¹ Aquino Cantos para jugar, p. 117

muy mimosa está
Cuando sale mi mamá
mi mamá, mi mamá
ella también se va
El domingo se escapó, etc.
el domingo se escapó y no quiso volver
Cuando la fui a buscar, etc.
cuando la fui a buscar, empezó a correr.
Otro día se enfermó, etc.
orto día se enfermó y no quiso comer
Cuando vino el doctor, etc.
cuando vino el doctor empezó a toser.²

Wichi Wichi araña. (Anónimo)

Wichi Wichi araña, subió su telaraña
vino la lluvia y se la llevó
se fue la lluvia y luego salió el sol,
Wichi Wichi araña, de nuevo se escondió.³

Si tú tienes ganas. (Anónimo)

Si tú tienes muchas ganas de cantar, tralalá;
Si tú tienes muchas ganas de cantar, tralalá;
si tú tienes la razón, y no hay oposición,
no te quedes con las ganas de cantar, tralalá.
(2) si tú tienes muchas ganas de reír, ja, ja, ja...
(3) si tú tienes muchas ganas de llorar, buuuu...

² Werren de Bolaños, Ursula Cancionero

³ Aquino Cantos para jugar 2, p 58

(4) si tú tienes muchas ganas de bailar, cha cha cha...

(5) si tú tienes muchas ganas de aplaudir, clap clap clap...

(del mismo modo podemos realizar otras acciones como gritar, saltar, etc.)⁴

El grillo Juan.

El grillo Juan
es muy haragán,
canta y baila
y pum rata plam
sobre una flor
toca el tambor
pum, pum, pum, pum.⁵

La ranita (Anónimo)

La ranita crí, el sapito cro
salen de paseo, saludando el sol.⁶

El auto de mi jefe

Al auto de mi jefe, se le ponchó una llanta
con qué la parcharemos, con un poco de chicle.⁷

Números

Una canica* tengo en
mis manos

⁴ Aquino Cantos para jugar 2, p 64

⁵ Werren de Bolaños, Ursula. Cancionero, p 25

⁶ Idem

⁷ Aquino Cantos para jugar 2, p 61

una canica tengo yo.⁸

*podemos sustituir el número y el objeto.

El león de algodón. (Cecilia Camen)

El león de algodón duerme en su sillón

el león de papel toca el cascabel

el león de juguete es un meterete

el león de verdad en la jaula está ¡grrr!⁹

El lagarto y la lagartija. (Francia, Susana Horowitz)

El Lagarto y la lagartija

van juntitos a tomar el sol

En invierno cuando hace frío

en verano con el calor.¹⁰

Cinco ratoncitos y el gato. (Anónimo)

cinco ratoncitos de colita gris,

mueven las orejas, mueven la nariz

uno, dos, tres, cuatro, corren al rincón

porque viene el gato, a comer ratón.¹¹

El caracol (Nessy Muhr)

Si saca la cabeza y los cuernitos cuando hay sol

seguro es un bicho que se llama caracol.

La noche tiene luna, pero el día tiene sol

⁸ Werren Bolaños, Ursula Cancionero, p. 18

⁹ Idem

¹⁰ Aquino Cantos para jugar I, p. 55

¹¹ Ibid p. 97

la vida va despacio para el pobre caracol.¹²

Tengo, tengo, tengo. (Anónimo).

Tengo, tengo, tengo
tú no tienes nada
tengo tres ovejas
en una cabaña
una me da leche
otra me da lana
otra me mantiene
toda la semana.¹³

Mi zapato pato (Cecilia Camen)

Mi zapato pato, de color marrón
tiene una tirita y un solo botón
Mi zapato pato, de color azul
tiene una tirita y un moño de tul
Mi zapato pato, color amarillo
cuando me lo pongo salto como un grillo
Mi zapato pato, es de color blanco
si camino mucho, me siento en un banco.¹⁴

Yo tengo un oso verde. (Versión de Cecilia Aquino)

Yo tengo un oso verde que siempre se pierde

¹² Werren de Bolaños, Ursula. Cancionero, p. 20

¹³ Idem

¹⁴ Idem

que siempre se pierde
yo le hago chás chás y el se pierde más
yo le hago chás chás y el se pierde más
oso, oso verde, cuando te pierdes ¿a dónde te vas?
oso, oso verde, cuando te pierdes ¿a dónde te vas?
a un país muy verde, donde no hay chás chás,
a un país muy verde, donde no hay chás chás.¹⁵

Cu-cú cantaba la rana.

cu-cú, cantaba la rana,
cu-cú, debajo del agua
cu-cú pasó un caballero,
cu-cú de capa y sombrero.
cu-cú, pasó una señora,
cu-cú con falda de cola.
cu-cú pasó un marinero,
cu-cú vendiendo romero.
cu-cú le pidió un ramito
cu-cú no le quiso dar.
cu-cú cantaba la rana
cu-cú se puso a saltar
cu-cú se metió en el agua,
cu-cú se echó a revolcar.¹⁶

Este puente se cayó. (Inglaterra, Adaptación Silvia Natielo)

Este puente se cayó
se cayó, se cayó;
este puente se cayó) si señores.

¹⁵ Aquino Cantos para jugar 2, p. 99

¹⁶ Werren de Bolaños, Úrsula Cancionero, p. 30

Yo lo quise levantar
levantar, levantar
yo lo quise levantar
si señores
De oro y plata yo lo haré
yo lo haré, yo lo haré
de oro y plata yo lo haré
si señores
Bajo el cielo brillará
brillará, brillará
bajo el cielo brillará
si señores
Dos ciudades unirá
unirá, unirá
dos ciudades unirá
si señores
En una manda un rey
manda un rey, manda un rey
en la una manda un rey
si señores
En la otra un capitán
capitán, capitán
en la otra un capitán
si señores
En el puente mando yo
mando yo, mando yo
en el puente mando yo
si señores.¹⁷

¹⁷ Werren de Bolaños, Ursula Cancionero, p 32

Programa musical.

A continuación se presenta el programa musical insertado en el programa curricular, se incluye el objetivo del tema, las actividades y el material que será utilizado para dicha actividad.

Tema:

Trabajadores de la comunidad.

Objetivo:

Apreciar el trabajo que realizan los servidores públicos de la comunidad.

Actividades:

- Identificarán mediante láminas a algunos de los servidores públicos.
- Se platicará sobre la importancia de su labor para la comunidad.
- Los niños se disfrazarán sobre un servidor público que se les indique y desempeñarán una breve actuación de lo que corresponde a su labor.
- Resolverán las páginas del libro Todo para preescolar, página 182, referente a los servicios públicos.

- Entonarán la canción “Buenos días su señoría”. Donde se mencionan algunos oficios.
- Se jugará el juego “Su señoría”, formando dos equipos cada uno con su líder y se le pedirá un servidor, se le pondrá nombre, si le agrada pasará al equipo contrario y así sucesivamente con los demás compañeros.

Material:

- Láminas de los oficios.
- Colores
- Disfraces (bomberos, policías barrendero, cartero, enfermera, etc.)

Canción:

Buenos días su señoría. (tradicional)

¡Buenos días su señoría! Mantatirulirolá

¿Qué quería su señoría? Mantatirulirolá

Yo quería unos servidores Mantatirulirolá

¿Qué oficio le pondremos? Mantatirulirolá

Le pondremos policía Mantatirulirolá

Ese oficio no le gusta Mantatirulirolá

Le pondremos carpintero Mantatirulirolá... (se pueden mencionar los oficios que se quieran).¹⁸

¹⁸ Werren de Bolaños, Ursula Cancionero, p 35

Tema:

La familia

Objetivo:

Que el alumno identifique los miembros que conforman su familia y los roles que cada uno desempeña.

Actividades:

- Se realizará una familia de cartulina y palitos de paleta por cada niño.
- Cada niño iluminará a su familia y la presentará al grupo.
- Se realizará una narración grupal sobre la familia mediante el juego “coca cola”, que consiste en formar dos equipos uno frente de otro donde un niño de un equipo comenzará un relato y cuando se diga la palabra “coca cola” todos cambian de lugar y el que quede de pie continuará con la historia.
- Enseñar la canción de la familia.
- Los niños representarán los roles familiares, esto será en equipos actuando.
- Entonar la canción que se aprendió en la sesión anterior.
- Conforme se vaya entonando la canción irán presentándose los integrantes de la familia.
- Iluminar la familia del libro “Todo para preescolar”, p. 220.

- Cantar la canción de la familia pero representándola con los dedos. Practicarán las rimas referente a la familia hasta que se la aprendan.

Material:

- Cartulinas
- Crayolas
- Palitos de paleta
- Resistol
- Hojas de papel
- Tijeras
- Disfraces

Canción:

La familia (anónima).

La familia,* la familia
¿dónde está? Aquí está
gusto en saludarte
gusto en saludarte
ya se va, ya se va¹⁹

*se sustituye por cada miembro de la familia.

Mamá y papá.

Mamá y papá (pulgar e índice)

Hermano, hermanita (medio y anular)

¹⁹ Werren de Bolaños, Ursula. Cancionero, p 40

Y el nene, aquí están (meñique).²⁰

La familia.

Mamacita muy temprano

Se levanta a trabajar

Papá se va a la oficina

Mis hermanos a estudiar

Y yo como soy chiquito

Me quedo siempre a jugar.²¹

Tema:

El cuerpo humano.

Objetivo:

Que el alumno identifique las partes de su cuerpo.

Actividades:

- Se les mostrará una figura de unicel y se les indicará las partes del cuerpo y se les darán letreros para que pasen a colocarlos según corresponda. La educadora los irá guiando
- Los niños participarán en el juego “Simón dice” para tocarse las partes del cuerpo que se indiquen.
- Aprenderán la canción “a jugar con mi cuerpo”.
- La canción “yo tengo”.
- Se entonarán las dos canciones aprendidas sobre el cuerpo.

²⁰ Antología de cuentos SEP, p 68

²¹ Idem

- Se realizará un rompecabezas del cuerpo humano, el cual colorearán y recortarán.
- Resolverán el ejercicio de “todo para preescolar”, referente al esquema corporal, página 94.
- Aprenderán la canción “Yo tengo aquí”, con la imitación de las maestras.
- Conocerán la canción “asi soy yo”.
- Se irán entonando las canciones aprendidas del cuerpo humano.
- Realizarán las actividades del libro “todo para preescolar” referentes al cuerpo humano, paginas 95 y 96.
- Se elegirá una de las canciones para cantarla con los muñecos de unicel y poner los letreros correspondientes.
- Se entonará una canción “yo tengo” teniendo como referencia a sus compañeros.

Material:

- Unicel
- Pinturas vinci
- Letreros de 10 x 20 cm
- Marcador negro
- Rompecabezas
- Hojas de colores
- Tijeras
- Colores
- Muñecos de unicel

Canciones:

A jugar con mi cuerpo.²²

1. Con mis piernas, dime:

¿qué puedo hacer?

(se repite)

correr, correr, saltar, saltar...

2. Con mis brazos, con mis brazos, dime:

¿qué puedo hacer?

(se repite)

juguetear, juguetear, para arriba, para abajo, volar, volar...

3. con mi cabeza, con mi cabeza, dime:

¿qué puedo hacer?

(se repite)

girar, girar, para un lado, para el otro...

4. Con mis pies, con mis pies, dime:

¿qué puedo hacer?

(se repite)

bailar, a un costado y al otro...

5. con mis ojos, con mis ojos, dime:

¿qué puedo hacer?

(se repite)

mirar, mirar, para arriba, para abajo, para un lado, para el otro.

²² AQUINO Cantos para jugar 1, p 72

Yo tengo. (Anónimo)²³

Tengo cabeza que se mueve, que se mueve;

Tengo cabeza, que yo muevo así...

Tengo mis brazos que se mueven, que se mueven;

Tengo mis brazos, que yo muevo así...

Tengo mis cejas que se mueven, que se mueven;

Tengo mis cejas, que yo muevo así...

Tengo pestañas, que se mueven, que se mueven;

Tengo pestañas, que yo muevo así...

(Se puede ir intercambiando con las diferentes partes del cuerpo:

tengo mis piernas;

tengo mi boca;

tengo mis hombros, etc.)

Así soy yo.²⁴

Así soy yo

Así soy o

Esta es mi espalda

Esta es mi espalda

Mi cabeza está aquí

Mi cabeza está aquí

Mis pies aquí están

²³ AQUINO, *Cantos para jugar I.* p 69

²⁴ *Ibid* p 71

Mis pies aquí están.

(Se pueden intercambiar las diferentes partes del cuerpo)

Yo tengo aquí.²⁵

Yo tengo aquí mis manos, y así es como se mueven,

Yo tengo aquí mis pies, también los moveré.

Trala la la, así es como se mueven

Trala la la, mis manos y mis pies,

Trala la la, tara la la.

(se pueden sustituir las partes del cuerpo).

Tema:

La Bandera y el Himno Nacional.

Objetivo:

Que el niño identifique a la bandera y al Himno Nacional como emblemas que nos representan a todos los mexicanos, nuestros valores y nuestra historia nacional.

Actividades:

- Colorearán la Bandera Nacional que viene en su libro, *todo para preescolar*, página 200; mientras se les explica el significado de la misma.
- Se aprenderán el Himno Nacional, (sólo el coro y la primer estrofa), para participar en la ceremonia cívica de los días lunes y festivos.

²⁵ AQUINO, *Cantos para jugar 1*, p 70

- Elaborarán una bandera con papel crepé (rojo, blanco y verde).
- Repetirán una rima corta, ondeando su bandera.

Material:

- Colores
- Letra del Himno Nacional
- 1 palo de madera
- Papel crepé de colores rojo, blanco y verde. }
- Pegamento
- Tijeras

Canciones:

Mi bandera²⁶

Bandera mexicana
¡tan hermosa y tan gentil!
Al verte ondear al aire
Me siento muy feliz.
Al ver tus tres colores,
Me embarga la emoción
Porque tú eres el símbolo
De mi amada nación.

²⁶ Antología de cuentos SEP, p 232

Tema:

Higiene personal

Objetivo:

Llevará a cabo actividades encaminadas a la formación de hábitos de higiene personal.

Actividades:

- Platicarán en grupo sobre la importancia de mantener nuestro cuerpo limpio.
- El alumno identificará objetos que favorecen la higiene personal.
- Realizarán un peine y un espejo de papel kraft y aluminio
- Resolverán los ejercicios relacionados con el tema, del libro “todo para preescolar”, página 158.
- Aprenderán la rima: “limpieza”
- Aprenderán la canción “yo tengo una casita” haciendo los movimientos acordes a la letra de la canción.
- Se les llevará al baño y se les mostrará de forma individual la forma correcta de lavarse las manos.
- Conocerán la canción “vamos a comer” recalcando la importancia de lavarnos las manos antes de comer
- Aprenderán la rima. “las manos limpias”.
- Prepararemos una ensalada rusa, se les pedirá papás, chícharos, pollo y mayonesa, antes de mezclar los ingredientes nos lavaremos las manos para disfrutar nuestra ensalada fresca con galletas saladas.

- Cantaremos la canción “vamos a comer”.
- Para finalizar con los hábitos de higiene personal se les enseñará a lavarse sus dientes y se les platicará la importancia de mantenerlos limpios lavándolos 3 veces al día para evitar las caries.
- Aprenderán la rima “el jaboncito”.

Material:

- Papel kraft
- Resistol
- Papel aluminio
- Peine, esponja, jabón, etc.
- Zanahorias, papas, mayonesa, pollo, chicharos, platos, tenedores, galletas saladas, servilletas.
- Jabón.
- Toalla.
- Pasta dental.
- Cepillo dental.

Canciones:

Rimas.²⁷

El jaboncito.

Con un jaboncito

Que está perfumado

Yo todos los días

Contento me baño.

²⁷ Antología de cuentos. SEP, p. 42

Limpieza.

Los niños diariamente
Se deben bañar
Los niños limpiecitos
Muy lindos se verán.

Manitas limpias.

Manitas limpias,
Que bien se ven
Siempre aseaditas
Yo las tendré.

La casita.²⁸

Yo tengo una casita que es así y así
Que cuando sale el humo hace así y así
Y cuando quiero entrar golpeo así y así
Me lustro los zapatos así, así y así
(se sustituyen las actividades de higiene por otras).

Vamos a comer.²⁹

Lávate las manos
Vamos a comer

²⁸ AQUINO, Canciones para jugar 2, p. 66

²⁹ Álvarez, Consuelo Tan sencillas como tú p. 12

Y muy bien sentados
En el comedor
Ponte servilleta
Coge la cuchara
Que la sopa aguada
Vamos a tomar
Con el tenedor
Y con el cuchillo
Partirás la carne
Y cómela así
Y si comes bien
Te daré pastel pero acabando
Tus dientes lavarás.

Tema:

Las vocales.

Objetivo:

Que los niños reconozcan las vocales por su grafía y por su sonido.

Actividades:

- Los niños aprenderán la canción “Una hormiguita”, al tiempo que van reconociendo las vocales que estarán en el pizarrón.
- Recortarán una letra de cada vocal y las colorearán de acuerdo al color que se indique, cada letra se pegará en un palito.

- Aprenderán la canción de “la calavera”
- Realizarán una plana de las vocales
- Se les irá preguntando a cada niño cual vocal es la que se les muestra, con el fin de saber si la aprendieron.
- En un recorte de periódico o revista subrayaran las vocales que encuentren.
- Cantarán la canción “las abejas” y tomarán la vocal que corresponda.
- Realizarán las actividades del libro “todo para preescolar”, de las páginas 32 y 33.

Material:

- Gises.
- Colores
- Palitos de madera
- Tijeras
- Resistol
- Lápiz
- Revistas, periódicos

Canciones:

Una hormiguita. (anónimo)³⁰

Tengo, tengo una hormiguita en la pancita
que me, que me hace mucha cosquillita
con la A:

tanga, tanga ana harmagata an la panzata

³⁰ AQUINO, *Canciones para jugar*, p. 92

cama cama hasa mucha cascallata.

(de esta forma se sustituyen todas las vocales).

Estaba la calavera. (anónimo)³¹

Estaba la calavera, sentada en una butaca

Vino la madre y le dijo:

Hija: ¿por qué estas tan flaca?

Con la A:

Astaba la calavara, santada an ana bataca

Vana la madra y la daja:

Hija: ¿por qué estás tan flaca?

(de esta forma se sustituyen todas las vocales).

Las abejas. (anónimo)³²

Oye las abejas

Zumbando en el jardín

Tomaremos una

Que zumbe para mi

Zum, zum, zum, zum, zum, zum,

Déjame salir

Zum, zum, zum, zum, zum, zum,

Ya te puedes ir

³¹ AQUINO, *Canciones para jugar 1*, p 93

³² WERREN de Bolaños, Ursula *Cancionero*, p 45

(se debe hacer el sonido del zum y después se sustituyen las demás vocales: Zam, zem, zim, zom, zum).

Tema:

Las herramientas.

Objetivo:

Que los niños conozcan las herramientas y su utilidad. Oficio: carpintero.

Actividades:

- Plática sobre los diferentes oficios y las herramientas que utiliza cada uno.
- Entonarán la canción “ con mi serrucho”.
- Elaborarán un serrucho con cartón, un martillo con palos de madera y una caja de cartón.
- Dibujarán objetos de madera (mesa, sillas, etc).
- Ya aprendida la canción imitaremos al carpintero.
- Conocerán la canción “zapatero”
- Ya aprendidas las canciones imitaremos por equipos al carpintero y al zapatero.
- Se introducirá la canción “¿quién te enseñó?”
- Se harán cinco equipos que serán:

Lavanderos

Costureras

Carpinteros

El último equipo cantará la pregunta y el equipo correspondiente contestará.

Material:

- Madera
- Caja de zapatos
- Colores
- Hojas
- Papel kraft

Canciones:

Con mi serrucho.³³

Con mi serrucho, serrucho, serrucho

Con mi serrucho, serrucho yo.

Con mi martillo, martillo, martillo.

Con mi martillo, martillo yo.

¿Quién te enseñó?³⁴

¿quién te enseñó, marinero, quien te enseñó a nadar?

Fue, fue un pececito, un pececito de mar.

¿quién te enseñó lavandera, quién te enseñó a lavar?

Fue, fue, fueron las olas, fueron las olas del mar.

¿quién te enseñó costurera, quién te enseñó a coser?

Fue, fue una aguja y también un alfiler.

³³ AQUINO, Canciones para jugar 2, p 53

³⁴ Ibid p 102

¿quién te enseñó carpintero, quién te enseñó a serruchar?
Fue, fue un serrucho, un serrucho de verdad.

Zapatero, zapatero.³⁵

Zapatero, zapatero, el trabajo hay que empezar;
Con los clavos y el martillo, tipi tipi tipi tá.

Tema:

Animales de la granja.

Objetivo:

El alumno identificará los animales que viven en la granja por su nombre y por el sonido que emiten.

Actividades:

- Se dará una introducción al tema por medio de ilustraciones de animales que reconocerán por su nombre y por el sonido que emiten.
- Conocerán la canción “el gallo pinto”
- Realizarán las actividades del libro “todo para preescolar” correspondientes al tema, de la página 62.

³⁵ AQUINO, Canciones para jugar 2, p 55

- Se platicará de los animales de la granja y la labor que tiene el gallo, de despertar al granjero para comenzar el día.
- Se introducirá la canción mi tío pancho
- Aprenderán la rima “la granja”
- Se cantará la canción “mi tío Pancho” y se irán mostrando las tarjetas de los animales.
- Los niños pintarán un pollito con pintura dactilar color amarillo y le pegarán plumas.
- Se les pedirá a los niños animalitos de la granja en peluche, y se reafirmará la canción “mi tío Pancho”.
- Iluminarán el dibujo de la granja.

Material:

- Tarjetas con los animales de la granja
- Pinturas
- Pintura dactilar color amarillo
- Plumaz
- Resistol

Canciones:

Mi tío Pancho.³⁶

Mi tío Pancho tiene una granja, ia, ia, oh;

Mi tío Pancho tiene una granja, ia, ia, oh;

³⁶ AQUINO, Canciones para jugar 2, p 84

Y en la granja hay ...un perro...

Y el perro hace ...¡guau, guau, guau!

(se van incluyendo los diferentes animales de la granja y sus sonidos).

La granja. ³⁷

Kikiriki, ¡kikiriki!

Canta el gallito

Kikiriki

¡ya amaneció!

Y de prisa

me lavanto yo.

Tema:

Partes de la cara.

Objetivo:

Que el niño identifique las partes de la cara.

Actividades:

- Se platicará como introducción las partes de nuestra cara y la función de cada una de ellas.
- Iluminarán una cara humana.
- Conocerán la canción “Pedro el conejito”

³⁷ Antología de cuentos. SEP, p. 43

- Iluminarán y recortarán la cara de un conejo, con ella entonarán la canción, colocando una mosca de papel lustre negro.
- Una cara de pellón con los ojos, pestañas, boca, nariz, etc., movibles, que los niños irán poniéndola en el lugar que le corresponde y nos dirán la importancia que tienen.
- Se entonará la canción

Material:

- colores
- tijeras
- papel lustre negro
- pellón
- crayolas
- cinta adhesiva (masking tape)

Canciones:

Pedro el conejito. (México)

Pedro el conejito tenía una mosca en la nariz.

Pedro el conejito tenía una mosca en la nariz.

La espantó y la mosca voló.

La espantó y la mosca voló.³⁸

Tema.

Animales herbívoros.

Objetivo:

³⁸ AQUINO Canciones para jugar 2, p 62

Que el alumno identifique animales herbívoros.

Actividades:

- Se platicará sobre los animales herbívoros indicándoles que comen vegetales y se les ejemplificará por medio de láminas.
- Los niños relacionarán con líneas de colores en una ilustración el alimento con el animal correcto: repollo- conejo.
- Los niños entonarán la canción “conejito” para ejemplificar un animal herbívoro.
- Iluminarán algunos animales herbívoros.
- Realizarán las actividades del libro “todo para preescolar”, página 173.
- Entonarán la canción ya aprendida.
- Se les mostrará un conejo de verdad para que los niños lo observen y lo conozcan.
- Pintarán unas orejitas de conejo que se les pondrá en su cabeza.
- Comerán zanahorias ralladas con limón y sal.

Material:

- Láminas de animales herbívoros.
- Crayolas.
- Conejo vivo.
- Cartulina

- Pasadores.
- Zanahorias, limón, sal.
- Platos desechables, tenedores, servilletas.

Canciones:

Conejito blanco. (anónima).³⁹

Conejito blanco vamos a pasear

Te daré repollo* para almorzar

Con la pelotita vamos a jugar

Corre conejito tú vas a ganar.

* repollo: col, se puede sustituir por zanahoria.

El conejito.⁴⁰

Quiero una lechuga

Quiero un rabanito

Quiero más verduras

Dijo un conejito.

³⁹ Werren de Bolaños, Ursula Cancionero, p 49

⁴⁰ Antología de cuentos SEP , p 44

ANEXO B

I. DISEÑO CON PRISMAS Discontinúa después de 2 fracasos consecutivos, a partir del Diseño 3							
Diseño	Ensayo tiempo	Aprobado-fracaso	Puntuación	Diseño	Ensayo tiempo	Aprobado-fracaso	Puntuación
1.	1 30" D		0 1 2	6.	1 45" ND		0 1 2
	2 30" D				2 45" D		
2.	1 30" ND		0 1 2	7.	1 60" ND		0 1 2
	2 30" D				2 60" D		
Discontinúa el ex fracaso en los diseños 1 y 2 Para 6 años o mayores, empieza con 1							
3.	1 30" D		0 1 2	8. Véase tarjeta	1 60" D		0 1 2
	2 30" D				2 60" D		
4.	1 30" D		0 1 2	9. Véase tarjeta	1 75" ND		0 1 2
	2 30" D				2 75" D		
5.	1 45" D		0 1 2	10. Véase tarjeta	1 75" ND		0 1 2
	2 45" D				2 75" D		
			Total				

* "D" significa que en ese ensayo, el examinador hace una demostración; "ND" significa que en ese ensayo, el examinador no hace demostración. Véase el Manual.

J. COMPRENSIÓN Discontinúa después de 4 fracasos consecutivos		Puntuación 2, 1 o 0
1. Jugor - cerillos		
2. Lavar		
3. Cortar - dedo		
4. Relojes		
5. Porder - pelota (muñeca)		
6. Baño		
7. Casas - ventanas*		
8. Ropa*		
9. Trabajar*		
10. Luz - cuarto*		
11. Niñas - enfermas		
12. Pan - comprar		
13. Pelar		
14. Casa - ladrillo*		
15. Criminales*		
Si el niño sólo da una razón, diga: "Dame otra razón, (por qué... tienen ventanas las casas?) (o una pregunta semejante). Véase el Manual.		Total

SUBESCALA COMPLEMENTARIA

FRASES Discontinúa después de 3 fracasos consecutivos	Máximo de errores	Errores	Puntuación
A. Mi casa.	0		0 1
B. Las vacas son grandes.	0		0 1
C. Nosotros dormimos por las noches.	1		0 1 2
Empiece con la frase 1; si fracasa aplique A, B, C.			
1. María tiene un abrigo rojo.	1		0 1 2
2. El perro malo corrió detrás del gato.	1		0 1 2
3. Tomás encontró tres huevos azules en el nido.	1		0 1 2
4. Susana tiene dos muñecas y un osito café de juguete.	1		0 1 2
5. Es muy bonito ir al campo en el verano.	2		0 1 2 3
6. A Pedro le gustaría tener unas botas nuevas y un traje de vaquero.	2		0 1 2 3
7. Cuando comemos muchos dulces y nieve, puede darnos dolor de estómago.	3		0 1 2 3 4
8. La lluvia fuerte como la de anoche, hace que los camiones lleguen tarde a la escuela.	3		0 1 2 3 4
9. El precio de los zapatos y la ropa de invierno, no está tan elevado como el año pasado.	3		0 1 2 3 4
10. El próximo lunes nuestro grupo visitará el zoológico; trae tu almuerzo y llega a tiempo.	3		0 1 2 3 4
			Total

OBSERVACIONES:

Nota: Este Protocolo es un tríptico doblado en forma envoltorio. NO lo acepte si tiene otra presentación.

MT
3-3

WPPSI — ESPAÑOL
Protocolo



Nombre _____ Edad _____ Sexo _____

Nombre de los padres (o tutores) _____

_____ Teléfono _____

Dirección _____ Grado _____

Escuela _____

FECHA DE APLICACIÓN: AÑO _____ MES _____ DÍA _____

FECHA DE NACIMIENTO: AÑO _____ MES _____ DÍA _____

EDAD EXACTA: AÑOS _____ MESES _____ DÍAS _____

ESCALA VERBAL	RESULTADOS			SUMA PRORRATEADA	C.I.
	PUNTAJÓN NATURAL	PUNTAJÓN NORMALIZADA	SUMA		
Información	_____	_____	_____		
Vocabulario	_____	_____	_____		
Aritmética	_____	_____	_____		
Semejanzas	_____	_____	_____		
Comprensión [Frases]	_____	_____	_____		
			→	→	→
			→	→	→

ESCALA DE EJECUCIÓN	PUNTAJÓN NATURAL	PUNTAJÓN NORMALIZADA			
	Casa de los animales	_____	_____		
Figuras incompletas	_____	_____			
Laberintos	_____	_____			
Diseños geométricos	_____	_____			
Diseño con prismas [Casa de los animales]	_____	_____			
			→	→	→
			→	→	→
ESCALA TOTAL			→	→	→

Examinador: _____ Fecha: _____ Firma: _____



A. INFORMACIÓN	Discontinúe después de 5 fracasos consecutivos	Puntuación 1 a 0
1. Nariz		
2. Orejas		
3. Pulgar		
4. Botella		
5. Vivir - agua		
6. Pasto		
7. Animales (3)		
8. Leche		
9. Brillar - cielo		
10. Patas - perro		
11. Cartas - correo		
12. Madera		
13. Redondas (2)		
14. Agua - hervir		
15. Tienda - azúcar		
18. Centavos		
17. Zapatos		
18. Días - semana		
19. Pan		
20. Estaciones		
21. Rubí		
22. Cosas - docena		
23. Sol		
Total		

B. CASA DE LOS ANIMALES
 Tiempo límite: 5 minutos

Tiempo _____ min _____ seg

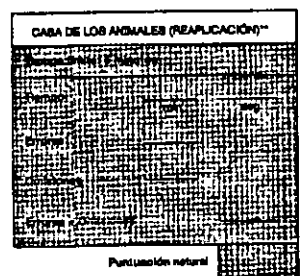
Errores _____

Omisiones _____

Errores + Omisiones* _____

Puntuación natural _____

* Ver el cuadro 20 del Manual.



C. VOCABULARIO	Discontinúe después de 5 fracasos consecutivos	Puntuación 2, 1 o 0
1. Zapato		
2. Cuchillo		
3. Bicicleta		
4. Sombrero		
5. Paraguas		
6. Clavo		
7. Carta		
8. Gasolina		
9. Burro		
10. Columpio		
11. Castillo		
12. Tronar		
13. Piel		
14. Cortés		
15. Luciérnaga		
16. Untr		
17. Héroe		
18. Diamante		
19. Cíncal		
20. Molestia		
21. Microscopio		
22. Apostar		
Total		

D. FIGURAS INCOMPLETAS
 Discontinúe después de 5 fracasos consecutivos, a partir de la tarjeta 3

Figura	Puntuación 1 o 0
1. Peine	
2. Carrito	
3. Muñeca	
4. Rosas	
5. Niña	
6. Zorra	
7. Mesa	
8. Sube y baja	
9. Mano	
10. Gato	
11. Puente	
12. Tendedores	
13. Reloj	
14. Zapatos	
15. Carro	
16. Columpio	
17. Puerta	
18. Casa	
19. Saco	
20. Naípe	
21. Gallo	
22. Tijeras	
23. Tornillo	
Total	

E. ARITMÉTICA
 Discontinúe después de 4 fracasos consecutivos

Pregunta	Puntuación 1 o 0
1. Pelotas	
2. Barras	
3. Estrellas	
4. Cerezas	
5. Respuesta	
6.	
7.	
8.	
9. 30"	
10. 30"	
11. 30"	
12. 30"	
13. 30"	
14. 30"	
15. 30"	
16. 30"	
17. 30"	
18. 30"	
19. 30"	
20. 30"	
Total	

F. LABERINTOS Discontinúe después de 2 fracasos consecutivos a partir del Laberinto 1B

Laberinto	Máximo de errores	Errores	Puntuación
1A. 45"	0	1 Error 0 Errores	0 Errores 1
1B. 45"	0	1 Error 0 Errores	0 Errores 1
2.* A 45"	0	1 Error 0 Errores	0 Errores 2
B 45"	0	1 Error 0 Errores	0 Errores 2
3.* A 60"	1	2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 2
B 60"	0	1 Error 0 Errores	0 Errores 2
4. 45"	1	2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 2
5. 45"	1	2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 2
6. 45"	1	2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 2
7. 45"	2	3 Errores 2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 3
8. 60"	2	3 Errores 2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 3
9. 75"	3	4 Errores 3 Errores 2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 4
10. 135"	3	4 Errores 3 Errores 2 Errores 1 Error 0 Errores	0 Errores 4
Total			

Nota: El niño debe recibir una puntuación para 1A y otra para 1B, pero sólo una puntuación para los laberintos 2 y 3.
 * Considérese fracaso sólo cuando se fracase en ambos ensayos.

G. DISEÑOS GEOMÉTRICOS
 Discontinúe después de 2 fracasos consecutivos

Diseño	Puntuación
1.	0 1 2
2.	0 1 2
3.	0 1 2
4.	0 1 2
5.	0 1 2
6.	0 1 2 3
7.	0 1 2 3
8.	0 1 2 3 4
9.	0 1 2 3 4
10.	0 1 2 3 4
Total	

H. SEMEJANZAS Discontinúe después de 4 fracasos consecutivos, a partir de la pregunta 8

Pregunta	Puntuación 1 o 0	Pregunta	Puntuación 1 o 0
1. Tren		9. Leche - agua	
2. Zapatos		10. Cuchillo - pedazo de vidrio	
3. Pelota			Puntuación 2, 1 o 0
4. Vaso		11. Abrigo - suéter	
5. Pan - carne		12. Piano - violín	
Discontinúe si se fracasa en las preguntas 1-5			
6. Piernas		13. Ciruela - durazno	
7. Lápiz		14. Veinte - peso	
8. Niños - hombres		15. Carveza - vino	
		16. Gato - ratón	
Total			