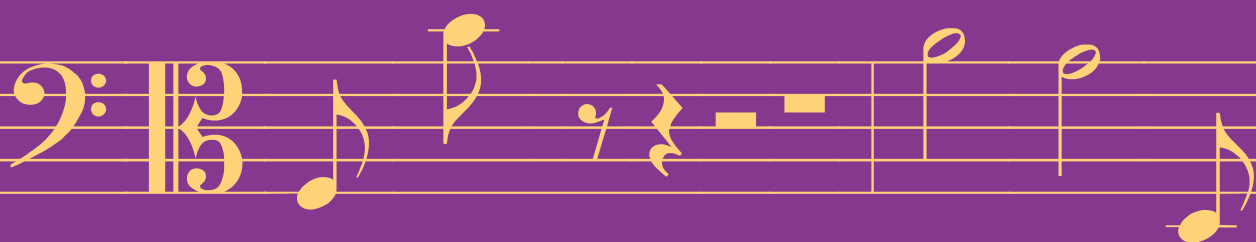




El método musical Kodaly
en su nivel de iniciación como herramienta



para favorecer el proceso lecto-escritor
en los niños de 5 y 6 años de edad



Sandra Cecilia
Guillén Martínez

El Método Kodály en su
nivel de iniciación como
herramienta para favorecer el
proceso lecto-escritor de los
niños entre 5 y 6 años de edad

El Método Kodály en su
nivel de iniciación como
herramienta para favorecer el
proceso lecto-escritor de los
niños entre 5 y 6 años de edad

Sandra Cecilia Guillén Martínez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Esta publicación se circunscribe dentro de la línea de investigación Sistemas Sociales y Acciones Sociales del ILAE registrada en Colciencias dentro del proyecto Educación, equidad y políticas públicas.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



*Con gran amor a mis adoradas hijas Danna Catalina y Luisa María,
por su paciencia y por ser mi mayor motivación para nunca
rendirme ante las adversidades, a mi amado esposo
por su comprensión, apoyo incondicional y amor.*

*A mi madre por estar siempre a mi lado,
con su amor y consejo oportuno.*

*A mis pequeños estudiantes, quienes son los que diariamente motivan mi
quehacer pedagógico y a continuar en esta hermosa labor de ser docente.*

ISBN: 978-958-8492-51-3

© SANDRA CECILIA GUILLÉN MARTÍNEZ, 2014
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2014
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

	CONTENIDO	
AGRADECIMIENTOS		11
INTRODUCCIÓN		13
CAPÍTULO PRIMERO		
EL OBJETO DE ESTUDIO Y SU SIGNIFICACIÓN		15
I. Formulación del problema		17
II. Objetivos		18
A. Objetivo general		18
B. Objetivos específicos		18
CAPÍTULO SEGUNDO		
MARCO TEÓRICO		19
I. Antecedentes teóricos y empíricos		19
II. Funciones básicas para el aprendizaje		23
A. Psicomotricidad		23
B. Percepción		25
C. Adquisición y desarrollo del lenguaje		26
D. El pensamiento y su función		27
III. Teoría cognitiva de Piaget		28
IV. Una mirada a la Teoría de Desarrollo Próximo de Vigotsky		29
V. Aportes de la música en los procesos cognitivos		31
VI. El proceso lecto-escritor en los niños		34
VII. Método Musical Kodály		38
CAPÍTULO TERCERO		
MARCO METODOLÓGICO		43

I. Tipo de estudio	43
II. Diseño de investigación	43
III. Hipótesis	44
IV. Definición de variables	44
V. Conceptualización de variables	44
A. Método Musical Kodály	44
B. Proceso lecto-escritor	45
VI. Operacionalización de las variables	45
A. Método Musical Kodály	45
B. Proceso lecto-escritor	45
VII. Sujetos de la investigación	45
VIII. Técnicas e instrumentos	46
IX. Validez y confiabilidad de la prueba	46
X. Tipo de Muestra	47
XI. Plan de análisis de los datos	47
A. Análisis de datos	47
B. Control de factores invalidantes	47
CAPÍTULO CUARTO	
ANÁLISIS DE DATOS	49
I. Grupo Control comparación prueba de entrada y salida	49
A. Coordinación visomotora	49
B. Discriminación auditiva	54
C. Lenguaje comprensivo	62
II. Grupo experimental comparación prueba de entrada y salida	65
A. Coordinación visomotora	65
B. Discriminación auditiva	71
C. Lenguaje comprensivo	79
III. Grupo control y experimental comparación prueba salida	84
A. Coordinación visomotora	84
B. Discriminación auditiva	90
C. Lenguaje comprensivo	99
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS	113

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi luz todos los días de mi vida.

A mi madre, por ser mi mejor amiga, mi aliada, mi ejemplo, gracias por el apoyo en toda mi vida

Alejandro, mi Mencho, gracias por tu infinita paciencia, por tu tierna compañía y tu inagotable apoyo, por compartir mi vida y mis logros, que son tuyos también.

A Dannita y Luisita, mis hijas por su amor, comprensión y motivación.

A la Universidad de Chile, al Instituto Latinoamericano del Altos Estudios y a la Secretaria de Educación de Bogotá, por facilitar la capacitación docente.

A Angélica Riquelme por su acompañamiento, comprensión y apoyo.

A las directivas del Colegio José María Carbonell de la ciudad de Bogotá, por el apoyo y por permitir desarrollar la investigación.

A los niños y niñas de Transición por su alegría y disposición

INTRODUCCIÓN

Hoy nos encontramos en un momento importante para la educación de la Primera infancia en Colombia, puesto que se observan grandes cambios como son los proyectos emanados por el Ministerio de Educación Nacional, tales como la implementación de los Lineamientos Curriculares, la ampliación de cuatro a ocho horas de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas oficiales, con el proyecto de 40 horas, por parte de la Secretaría de Educación Distrital, entre otros.

Estos proyectos traen consigo nuevas oportunidades para los maestros y maestras en Educación Inicial, quienes a través de estos pueden mostrar su creatividad e innovación y dar respuesta así a los diferentes desafíos que nos muestra los niños y las niñas de la sociedad actual.

En este contexto, las instituciones educativas oficiales y privadas que ofrecen Educación Inicial deberían propender por generar situaciones óptimas y significativas de aprendizaje para el niño y la niña de acuerdo a la etapa de desarrollo cognitivo, social, emocional y física en que se encuentran e incorporar nuevas prácticas pedagógicas, metodologías diferentes a las tradicionales, que fortalezcan el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas que son necesarias para el éxito escolar y para la vida misma.

En este nuevo escenario se ponen en marcha los Lineamientos Curriculares para la Primera infancia, los cuales propenden por el desarrollo integral del niño y la niña, teniendo en cuenta las dimensiones del ser.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone una nueva metodología para favorecer las funciones básicas del aprendizaje en el proceso lecto-escritor.

Para ello se aplicó una prueba para la recolección de la información tanto en el grupo control como en el experimental, como diagnóstico y como evaluación después de implementar el método Musical Kodály.

Luego se procedió a la sistematización de la información y posterior categorización. A partir de lo anterior y teniendo en cuenta el marco de investigación cuantitativa, se llevo a cabo el análisis e interpretación de datos.

CAPÍTULO PRIMERO

EL OBJETO DE ESTUDIO Y SU SIGNIFICACIÓN

Durante la última década en la educación colombiana, se ha evidenciado dificultades en el proceso lecto-escritor de los estudiantes notando deficiencias en las habilidades básicas de la comunicación, entendida esta en el ser humano según YOLANDA REYES (2005) como un proceso complejo de construcción de sentido. Esto hace que el individuo cree una interacción con los demás, permitiendo así manifestar sus emociones y sentimientos, exteriorizar lo que siente y piensa, accediendo así a los códigos y contenidos que su cultura le presenta, para así poder comprender la realidad de su entorno. La lengua como tal cumple una función muy importante en el niño y en la niña, puesto que es el canal principal por medio del cual se transmiten los modelos de vida. Al presentarse dificultades y deficiencias en esta dimensión, genera en los estudiantes desmotivación en los procesos de aprendizaje.

Las distintas formas de aprender y enseñar actualmente se basan en metodológicas constructivistas, las cuales tienen sus raíces en las teorías de aprendizaje como la Teoría Evolutiva de JEAN PIAGET y la Teoría de Desarrollo Próximo de VIGOTSKY, entre otros.

En este contexto, las instituciones de educación inicial deben contribuir para que el aprendizaje del niño sea significativo de acuerdo a la etapa del desarrollo en que se encuentra, implementando nuevas prácticas pedagógicas y metodologías innovadoras.

En los últimos años de la educación inicial los niños y las niñas se sienten motivados por conocer el lenguaje escrito y es aquí donde cobra importancia el hecho de que el individuo desde antes de ingresar

a la escolaridad trae conocimientos previos a nivel lecto-escritor: leen y escriben representando las palabras y sonidos con sus propios grafismos y en el colegio estos se enriquecen. En cuanto al campo de la alfabetización, VIGOTSKY (1939) hizo grandes aportes, ya que planteó el deber de significar las prácticas de lectura y escritura, y respecto a la intervención educativa señaló la importancia de la actuación del adulto en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno –ZDP–.

Actualmente existe una gran evidencia acerca de los enormes beneficios, a corto y largo plazo, que tiene la educación de la primera infancia en el desarrollo de las personas y de las sociedades. Como muy bien sugiere VAN DER GAAG (2000), el desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo de las políticas y programas de desarrollo humano.

Ahora bien, la primera etapa escolar de los niños y niñas es una fase esencial en la vida, es importante para el crecimiento, el desarrollo de competencias para la vida, pues es allí donde ellos experimentan una serie de cambios y adquisiciones que favorecerán su desarrollo integral, que le permitirán interactuar consigo mismo, con sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea.

Para ello se retoman los elementos propuestos en la Política Pública de la Primera infancia como lo son el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, como pilares de la Educación Inicial, como columna del trabajo pedagógico en esta etapa, ya que es a través de ellos que las dimensiones: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva pueden ser potencializadas y desarrolladas de acuerdo a la naturaleza de la actividad infantil.

El tipo de estimulación que se brinde en cada momento del desarrollo, determina que más adelante, el niño pueda desencadenar una serie de dificultades a nivel intelectual, motriz, creativo y de personalidad. En los niños de entre cero y 6 años, su mente y sus sentidos están abiertos a recibir estímulos de diversas clases, lo cual lo marcará para toda su vida. MARINA GRAU hace mención de la mente absorbente de MARÍA MONTESSORI exponiendo

la función de los adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo [...] porque es en este período cuando se forma la inteligencia y el conjunto de las facultades psíquicas.

Todas estas facultades no se pueden empezar a estimular cuando se inicia la escolaridad del niño, deben ser estimuladas en el inicio de la vida y fortalecidas en las instituciones educativas, en la Educación Inicial.

En la actualidad en algunas instituciones educativas ya sea de tipo privado u oficial se plantean programas donde los niños y las niñas deben responder a una serie de exigencias que definitivamente no tienen que ver con la etapa del desarrollo en que se encuentran, puesto que se exige que en estas edades los estudiantes en el proceso lecto-escritor deben terminar su preescolar leyendo y escribiendo adecuadamente, olvidándose de la parte lúdica. Los niños y las niñas en esta etapa necesitan de preparación y fortalecimiento de las habilidades necesarias para este proceso como lo son la discriminación auditiva, el lenguaje, la coordinación viso-motora, entre otras, lo cual le posibilitara un proceso certero en su aprendizaje lecto-escritor.

Este proceso en la Educación Inicial marca la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila.

En este sentido la investigación desarrollada pretende ser un aporte a la Educación Inicial, despertando inquietud a otros investigadores frente a la integración del lenguaje artístico musical como elemento esencial en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras y a nivel pedagógico como posibilidad de que instituciones educativas tanto oficiales como privadas, los maestros de educación inicial puedan implementar un método diferente no solo en el desarrollo del proceso lecto-escritor, sino también en las diferentes dimensiones del ser y en el desarrollo del pensamiento puesto que plantea unas estrategias, procedimiento y didácticas diferentes a las tradicionales, generando en los niños interés y motivación frente al aprendizaje significativo y frente al desarrollo integral del ser.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Favorece el Método Musical Kodály en su nivel de iniciación el proceso lecto-escritor de los niños entre 5 y 6 años de edad del Colegio José María Carbonell de la ciudad de Bogotá?

II. OBJETIVOS

A. *Objetivo general*

Determinar si el método Musical Kodály en su nivel de iniciación favorece el proceso lecto-escritor en niños y niñas entre 5 y 6 años del colegio José María Carbonell ied Localidad Cuarta de la ciudad de Bogotá.

B. *Objetivos específicos*

Determinar el nivel del proceso lecto-escritor de los niños entre 5 y 6 años de edad del grado de Transición del Colegio José María Carbonell.

Identificar y evaluar los alcances de la aplicación del Método Musical Kodály en su nivel de iniciación en el proceso Lecto-escritor en niños y niñas ente 5 y 6 años de edad

Sugerir líneas de mejoramiento en el proceso lecto-escritor a través del Método Musical Kodály en los niños de 5 a 6 años de edad del grado de Transición del Colegio José María Carbonell.

CAPÍTULO SEGUNDO MARCO TEÓRICO

I. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional aplica en los estudiantes tanto de quinto como de grado noveno la prueba saber, donde se miden las competencias a nivel de Lenguaje la cual compara lo alcanzado, frente a lo que se espera lograr en el proceso de Comprensión de Lectura. Hace énfasis en dos aspectos: La lectura semántica (qué dice el texto, quién lo dice, para qué lo dice, en qué momento y dónde lo dice.)La lectura crítica (relaciona la información del texto con la de otros textos con base en supuestos y conjeturas).

Para este estudio interesa conocer los resultados de las pruebas aplicadas por el ICFES en el año 2009 a nivel de lenguaje, lo cual muestra que

tanto en 5.º como en 9.º casi la mitad de los estudiantes quedó en el nivel mínimo de desempeño. El nivel satisfactorio fue alcanzado por el 26% en 5.º y el 36% en 9.º. En el avanzado se encuentran el 9% de los alumnos de 5.º y el 4% de los de 9.º. Alrededor de la quinta parte de los estudiantes de ambos grados no alcanzó el nivel mínimo.

Teniendo en cuenta lo anterior, hoy en día existe gran interés y preocupación por la articulación entre la Educación Inicial y la Básica Primaria por encontrar herramientas para preparar de forma gradual a los niños y niñas con las bases necesarias por iniciar su escolaridad obliga-

toria de manera que ellos se sientan motivados frente al aprendizaje, de ahí el interés no solo de administradores y políticos sino también por parte de psicólogos, pedagogos y educadores en general.

La Ley General de Educación de 1994 establece, para nuestro país, el carácter educativo en esta fase de desarrollo, incluyendo el preescolar en el Sistema Educativo Colombiano. En consecuencia estos centros deben convertirse en Instituciones de estimulación adecuada, de socialización y de aprendizajes tempranos óptimos que garanticen el desarrollo integral del niño, con el objeto de guiar sus primeras experiencias, entrenar, desarrollar habilidades y destrezas, estimular el desarrollo de su personalidad y facilitar su integración al medio.

La Alcaldía Mayor de Bogotá, en cabeza del señor alcalde de la ciudad, concibe el concepto de educación Inicial en el Distrito que está presente en el Decreto 243 de 2006, en el artículo 4.º, el cual regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de Educación Inicial como:

La acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado del ser humano de las niñas y los niños desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía basada en el reconocimiento y potencialidades del niño y la niña que le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables, la familia, la sociedad y el Estado.

Ahora bien, la primera etapa escolar de los niños y niñas es una fase esencial en la vida, es importante para el crecimiento, el desarrollo de competencias para la vida, pues es allí donde ellos experimentan una serie de cambios y adquisiciones que favorecerán su desarrollo integral, que le permitirán interactuar consigo mismo, con sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea.

Para ello se retoman los elementos propuestos en la política pública de la primera infancia como lo son el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, como pilares de la educación inicial, como columna del trabajo pedagógico en esta etapa, ya que es a través de ellos que las dimensiones: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva pueden ser potencializadas y desarrolladas de acuerdo a la naturaleza de la actividad infantil.

El arte como uno de los pilares de la educación inicial, potencia en los niños una gran variedad de experiencias significativas, que se vivencia a partir de la música, la expresión corporal, la plástica, lo que brinda la posibilidad de explorar, crear, expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir a partir de la relación con otros y con su entorno, puesto que este llega a la mente y a la emoción, por su adecuación y su uso desde la más temprana edad en proceso formativo en el colegio, es factor importante en el desarrollo de una personalidad integral.

Además, es de vital importancia en el desarrollo del ser humano y del mundo actual; involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones, lo cual debe centrarse en procesos y experiencias, pues la importancia del arte radica en la oportunidad de expresión espontánea de los niños y las niñas desde sus propias posibilidades, más que en la búsqueda de un resultado.

Las experiencias artísticas de los niños y las niñas en sus primeros años están estructurando e identificando múltiples lenguajes a través de los cuales se pueden expresar y comunicar, lo cual les permite construir su realidad y representarla de diversas maneras.

Según LOWENFELD (1980), la educación artística en los primeros años de la infancia podría ser muy bien la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de que cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos e iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúa. Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles.

Para promover en los niños y las niñas de la primera infancia el desarrollo de la creatividad se realiza en Colombia un programa liderado por la Presidencia de la República en cabeza de la Primera Dama la señora MARÍA CLEMENCIA RODRÍGUEZ, que busca aunar esfuerzos tanto del sector público como del privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales a favor de la primera infancia en Colombia. El equipo de trabajo está conformado por varios sectores, dentro de ellos están el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura, quienes han liderado un proyecto piloto llamado Cuerpo Sonoro cuyo objetivo principal es el de proponer experiencias que enriquezcan las dimensiones creativas, expresivas y la consciencia

a través del movimiento a las personas encargadas del cuidado, protección y enseñanza en la primera infancia.

Cuerpo sonoro es un concepto ampliado de música y danza que se inscribe en el territorio del movimiento y la sonoridad como potencias estéticas comunes a todos los seres humanos. Estas potencias habitan y actúan en el cuerpo de manera simultánea y se pueden desarrollar y fortalecer de manera integral desde el vientre materno. El proyecto busca por medio de la investigación generar estrategias de fortalecimiento de las pedagogías y didácticas en primera infancia. El arte es considerado un lenguaje del afecto, capaz de generar un profundo vínculo del niño con su familia y con el mundo, lo que le dará seguridad y le permitirá desarrollarse. La danza, la música y la literatura pueden transmitir este afecto, además de estar contribuyendo al desarrollo integral del niño, lograr un aprendizaje significativo, desarrollar inteligencias múltiples, contribuir al desarrollo cognitivo y psicofísico, mejorar los niveles de comunicación y la propia identidad.

El proyecto plantea un primer y gran desplazamiento desde la música hacia el trabajo con la sonoridad. Este desplazamiento no implica de ningún modo la exclusión de la música sino la apertura al sonido que procede de muy diversas fuentes, el cuerpo mismo, el ambiente, los objetos cotidianos, los recuerdos... Ampliar la perspectiva de música a sonoridad abre el campo de experiencia y formación a la exploración de sonidos procedentes de diferentes fuentes, particularmente del cuerpo y del entorno cotidiano.

En los últimos tiempos se considera la música como un factor importante para la formación de la personalidad, no solo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades humanas y favorecer su desarrollo (WILLEMS, 1961).

Teniendo en cuenta lo anterior, gracias a la música los niños fortalecen los valores éticos y estéticos, demuestran mayor disposición al aprendizaje escolar, se enriquece la autoestima, ayuda a la socialización, desarrollo integral, estimulación del lenguaje, concentración y atención. La música es una vía de desarrollo y enriquecimiento personal desde que un ser se forma desde el vientre materno.

El niño en la etapa preescolar necesita de una serie de estímulos para alcanzar la madurez escolar a nivel físico, psicológico y social para el momento del ingreso al sistema de educación formal, que le permi-

tirá enfrentar adecuadamente las exigencias de la escuela y apropiarse de la cultura y los valores en el cual se encuentra inmerso.

No existe un estado de madurez general que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar, si no que niveles de desarrollo de funciones susceptibles de ser desarrolladas y perfeccionadas si se respeta el tiempo en que deben ser enseñadas, así como las formas de efectuar las actividades escolares.

Estas funciones se conocen conceptualmente como funciones básicas y es objetivo central de la educación preescolar, velar porque el niño menor de seis años reciba de forma continuada, sistemática y ordenada el desarrollo de dichas funciones, tal que ello le permita enfrentar con éxito las exigencias programáticas futuras.

El concepto de funciones básicas designa operacionalmente determinados aspectos del desarrollo psicológico del niño, que evolucionan y condicionan, en última instancia, el aprestamiento que hace referencia a la preparación adecuada que debe tener el niño para el logro de determinados aprendizajes (CONDEMARÍN, 1984). Las funciones básicas también han sido denominadas destrezas y habilidades pre académicas.

II. FUNCIONES BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE

CONDEMARÍN (1984) determina que las funciones básicas para el aprendizaje son destrezas y habilidades pre-académicas, en el desarrollo psicológico del niño que evolucionan y condicionan el aprestamiento para determinados aprendizajes, dentro de ellas se encuentran:

A. *Psicomotricidad*

La noción de psicomotricidad otorga una significación psicológica al movimiento y permite tomar conciencia de la dependencia recíproca de las funciones de la vida psíquica con la esfera motriz (CONDEMARÍN, 1984).

La psicomotricidad hace referencia a los movimientos organizados productos de aprendizajes previos que tiene un resultado determinado; se refiere a acciones aprendidas durante la vida como caminar, comer, vestirse, saludar, peinarse o escribir. Estas actividades se consolidan con la repetición de los mismos.

La realización del comportamiento motor, por el hecho de estar relacionada con la vida psíquica debe tener en cuenta tres dimensiones (VIAL, M. 1972), la dimensión motriz, cognitiva y emocional, las cuales se desarrollan de forma integrada.

La dimensión motriz comprende las funciones de evolución de la tonicidad muscular, el desarrollo de control y disociación de movimientos, desarrollo de la eficiencia motriz, de posibilidades de equilibrio y definición y afirmación de la lateralidad.

Las adquisiciones motrices permiten en los niños el desarrollo de dinámicas generales como correr, saltar, trepar entre otros; a su vez permiten las coordinaciones manuales necesarias para la lectoescritura como la coordinación óculo-manual o viso digital.

Dentro de la dimensión motriz se encuentran varios aspectos a tener en cuenta como lo son: la tonicidad muscular el cual está ligado a la evolución del sistema nervioso, la disociación de movimientos tiene que ver con la destreza que permite realizar movimientos independientes entre los diferentes segmentos corporales, la eficiencia motriz se refiere al desarrollo de la rapidez y precisión a nivel de motricidad fina. No se puede dejar de lado el equilibrio, el cual está presente cuando se tiene la capacidad para controlar el cuerpo en el espacio y tener la posibilidad de recuperar la postura normal y concreta después de haber realizado algún movimiento. Ahora bien, la coordinación es la relación que se da entre las acciones musculares en descanso y movimiento que están sujetos a determinados estímulos.

La dimensión cognitiva comprende el desarrollo de las funciones cognitivas como lo son la noción del espacio el cual se elabora a través de la acción y de estímulos sensoriales. Este se origina en el conocimiento del propio cuerpo, de su esquema corporal, es decir cuando se toma conciencia global del cuerpo para sí poder manejarlo para luego construir el espacio a su alrededor.

Al hablar de noción espacial se debe tener en cuenta tres aspectos que la integran: la orientación espacial que hace referencia a la localización del propio cuerpo con relación a la posición de los objetos y viceversa. Cuando la orientación espacial presenta dificultades en los niños, las áreas afectadas son la escritura y el cálculo.

Otro aspecto es la estructuración espacial, que consiste en la capacidad de establecer una relación entre los elementos elegidos para formar un todo. Según aportes de las investigaciones de la psicología ge-

nérica referentes a la noción de espacio, esta noción se elabora y construye a través de la acción y de la interpretación de una gran cantidad de datos sensoriales. (CONDEMARÍN, 1984).

Según PIAGET, la estructuración espacial se compone de tres categorías fundamentales: relaciones topológicas, relaciones proyectivas y relaciones métricas.

El tercer aspecto es la organización espacial que indica la manera cómo organizar en el espacio y el tiempo los elementos.

Otra noción básica es la del tiempo, el cual se percibe como una situación ordenada de acciones y situaciones. La construcción del tiempo como del espacio pasa por varias fases. Al inicio el niño vive centrado en sí mismo, por lo tanto la noción del tiempo es muy subjetiva, es aquí donde se establecen rutinas que se realizan dentro de un tiempo específico.

La estructuración espacio-temporal es determinante en el momento en que el niño realiza ordenación de fonemas, letras, números palabras.

Existen dos elementos que están relacionados con la estructuración espacio-temporal y son la lateralidad que se refiere a la dominancia que tiene un lado del cuerpo sobre el otro y la direccionalidad que tiene que ver con el reconocimiento de la lateralidad para así después utilizar estos conceptos en el espacio externo.

En la dimensión emocional se encuentran aquellos estímulos emocionales que tienen que ver con los movimientos, los cuales los estimulan o limitan.

Dentro de la dimensión emocional están presentes los aspectos de atención, memoria y pensamiento, los cuales son condiciones básicas para el funcionamiento de los procesos cognitivos, lingüísticas y motrices.

B. Percepción

Desde el punto de vista del desarrollo de funciones básicas para el aprendizaje la percepción es la respuesta a la estimulación, la cual implica un proceso de construcción por el cual el individuo organiza los datos recibidos a través de los sentidos, los interpreta, organiza de acuerdo a las experiencias previas para así llegar a un conocimiento de lo real.

En esta segunda función se deben tener en cuenta la percepción háptica, la percepción visual y la percepción auditiva. La percepción háptica hace referencia a la información que recibe el cuerpo a través del tacto y de la kinestesia donde intervienen las sensaciones que se transmiten de forma continua desde todos los puntos del cuerpo al centro nerviosos de las aferencias sensoriales.

Por otro lado la visual hace referencia a la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos visuales asociados a experiencias previas y se deben tener en cuenta cuatro áreas de entrenamiento: la direccionalidad, la motilidad ocular (movimiento de ojos en forma coordinada), percepción de formas y memoria visual, las cuales ayudan a que el aprendizaje lector sea de forma exitosa.

En la comunicación se encuentra como prerrequisito la percepción auditiva, puesto que a través de esta se desarrollan las habilidades de escucha, pues implica reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos que se asocian con experiencias previas, lograr la habilidad para oír semejanzas y diferencias en los sonidos para el proceso de aprendizaje lector. Entre ellas se encuentran las siguientes áreas a desarrollar: conciencia auditiva, memoria auditiva, discriminación auditiva, sonidos iniciales, sonidos finales (rimas), análisis fónico, entre otros.

C. Adquisición y desarrollo del lenguaje

Se llama desarrollo del lenguaje (o adquisición de la lengua materna) al proceso cognitivo por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente de forma natural.

El lenguaje se va constituyendo poco a poco desde el nacimiento. Esta adquisición exige la coordinación de varias funciones además de la intervención de distintos órganos. Por un lado está ligado a la evolución y maduración cerebral lo que tiene que ver con la coordinación de los órganos bucofonatorios. Por otro lado esta adquisición no se da como un hecho aislado, está relacionado con el desarrollo psicomotor y la evolución cognitiva, además de las funciones nerviosas superiores, la interacción con el entorno, factores sociales, culturales, afectivos, emocionales y el pensamiento entre otros.

PIAGET (1926), distingue dos tipos de lenguaje:

El lenguaje egocéntrico, donde el niño al hablar no se preocupa ni le interesa por su interlocutor. Generalmente habla de sí mismo. Según PIAGET este tipo de lenguaje se puede dividir en tres categorías: 1. *repetición (ecolalia)*: se trata de simple repetición de sílabas y palabras, el niño disfruta con su emisión; 2. *El monologo*: Cuando el niño expresa en voz alta sus pensamientos sin dirigirlos a un interlocutor; 3. *Monologo dual o colectivo*: donde simultáneamente se ven a dos o más niños monologando simultáneamente, y se prepara para participar del lenguaje socializado. En este tipo de lenguaje esta mas presente la acción y el movimiento.

El lenguaje socializado, constituye el segundo tipo de lenguaje propuesto por PIAGET. Se caracteriza por el dominio de la información y su comunicación hacia el exterior, en forma adaptativa, por parte del niño. Se trata de un verdadero dialogo en el cual el mensaje verbal está adaptado al otro. (CONDEMARÍN, 1984).

PIAGET presenta cinco categorías en este tipo de lenguaje: 1. *Información adaptada*, donde el niño realiza un intercambio de información con los otros y con el mismo. 2. *Crítica*, en esta categoría el niño hace observaciones con respeto a las acciones del otro, estas observaciones tienden a la afectividad que la intelectualidad. 3. *Órdenes peticiones y amenazas*: donde se hace presente la acción sobre el otro. 4 *Las preguntas*: aquí las preguntas no esperan respuesta. 5. *Respuestas*: Se refiere a las dadas frente a preguntas dadas y no a preguntas que surgen dentro de un dialogo.

D. El pensamiento y su función

Se define como la capacidad psicocognitiva para la resolución de problemas nuevos utilizando la experiencia que la persona posee.

El pensamiento se determina porque tiene características específicas como la naturaleza histórico social, el carácter activo, la naturaleza procesal del pensamiento, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la direccionalidad consciente del pensamiento y el carácter anticipatorio del pensamiento.

PIAGET (1948) orientó sus investigaciones psicológicas a encontrar una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Las distintas investigaciones llevadas a cabo sobre el pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del

niño no solamente se construye progresivamente sino que se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

III. TEORÍA COGNITIVA DE PIAGET

PIAGET (1969), presenta el concepto de inteligencia como un proceso de naturaleza biológica, puesto que el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia, teniendo en cuenta que por una parte las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir y por otra hacen posible el progreso intelectual.

Para PIAGET (1969), el desarrollo cognitivo se presenta en diferentes estadios, lo que significa que la naturaleza y los componentes de la inteligencia cambian significativamente con el tiempo. Para él, el ser humano comparte dos funciones invariantes: organización y adaptación los cuales se estructuran en estadios evolutivos, que se caracterizan, por rangos de edad, motivación, influencia del ambiente, cultural o motivación.

Desde el nacimiento hasta los dos años de edad se extiende el *estadio sensorio-motor*. Este es un periodo preparatorio e indispensable para el desarrollo de futuras estructuras del pensamiento. Los niños son conscientes de las sensaciones y saben desplazarse para alcanzar objetivos. Durante esta etapa, en el primer año de vida se construye lo que PIAGET llama la permanencia del objeto, es decir cuando un objeto sale del campo visual, aprende a reconocer que todavía existe sin necesidad de observarlo. Los niños empiezan a tener imágenes mentales o conceptos que se utilizan en vez de sensaciones.

De los dos a los siete años los niños están en el *estadio preoperatorio*. Durante este estadio el niño adquiere imágenes, conceptos y palabras que representan su realidad externa. Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado. Sin embargo su noción del mundo aún es primitiva y le faltan algunos conceptos de organización como espacio, causalidad, cantidad y tiempo. No entienden lo que es el futuro ni presentan la conservación de la idea de cantidad.

Entre los siete y doce años, los niños están en el *estadio de operaciones concretas*. En este estadio suceden transformaciones cognitivas importantes: Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social y en esta etapa el niño se convierte en un ser verdaderamente social, aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. Durante este tiempo, los niños adquieren la idea de conservación, es decir, entienden que no cambian las cantidades de objetos aunque cambien los recipientes que los contienen. Saben clasificar y perciben que los eventos externos tienen causas externas. Las operaciones están encadenadas a un sistema lógico. Todavía el niño no puede pensar hipotéticamente acerca de todas las cosas que puede hacer en una situación determinada y poder explorar sus diversas posibilidades.

A partir de los 12 años aproximadamente, los niños inician el *estadio de operaciones formales*. Las operaciones se tornan aún más abstractas. En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.

PIAGET (1969), explicó el desarrollo se da en base a dos principios biológicos: Asimilación que hace referencia al proceso por el cual cada nuevo dato de experiencia se incorpora a esquemas mentales que ya existen en el niño y la Acomodación que hace referencia al proceso de transformaciones de los propios esquemas en función de los cambios del medio. (CONDEMARÍN, 1984).

El trabajo de PIAGET es un instrumento que sirve para evidenciar que las capacidades perceptivas de los niños se desarrollan de manera diferente a los adultos

IV. UNA MIRADA A LA TEORÍA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE VIGOTSKY

VIGOTSKY sostiene que los procesos tanto de desarrollo como de aprendizaje interactúan entre sí y que la adquisición de aprendizajes son formas de socialización. VIGOTSKY concibe al hombre más como una construcción social que biológica.

Gracias a la relación de estos dos procesos VIGOTSKY (1956) formula la Teoría de Zona de Desarrollo Próximo –ZDP–, quien la define como

la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

Es decir, lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos o de sus pares más capaces, lo podrá hacer mañana por sí solo.

Para VIGOTSKY el medio social es importante para el aprendizaje, puesto que lo producen los factores social y personal de manera integrada

En el proceso de aprendizaje la actividad del sujeto está condicionada por dos tipos de mediadores: las herramientas psicológicas (símbolos), las cuales son el conjunto de signos que utiliza el individuo para apropiarse de los estímulos que recibe de su contexto y las herramientas técnicas son los conocimientos, conceptos y expectativas previos que tiene el estudiante que tiene sobre el contexto.

Según VIGOTSKY (1962) la sociedad le brinda al niño métodos organizados que propenden por el cumplimiento de metas propuestas. A este elemento lo llamo influencia cultural, puesto que el contexto social influye más que las creencias y actitudes que le presenta la cultura donde está inmerso, el lenguaje e instituciones sociales entre otros.

Para VIGOTSKY el desarrollo de las funciones mentales complejas como el lenguaje, el pensamiento conceptual, la percepción y la memoria, son el producto de interacciones humanas, de ahí la importancia de que el niño interactúe con miembros más capacitados, los cuales concibe como mediadores que colaboran en el proceso de desarrollo. VILORIA (2007), cita a VIGOTSKY, señalando que el proceso de interiorización de los aprendizajes se mejora y optimiza cuando los procesos de mediación son escalonados, teniendo en cuenta el grado de dificultad, permitiendo al niño una adecuación de actividades de acuerdo al nivel de desarrollo.

VIGOTSKY (1962), afirmaba que el lenguaje en su desarrollo inicial tiene dos raíces. En el desarrollo del habla está presente una *fase pre-intelectual* y en el desarrollo intelectual una *etapa pre-lingüística*, las cuales siguen un desarrollo de manera independiente hasta cuando el

niño tiene dos años, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional a lo que llamo *habla egocéntrica*, el cual es la transición entre el habla interna y el habla externa. El habla egocéntrica está acompañada de la actividad infantil.

Como en otras operaciones mentales, el lenguaje se desarrolla en fases que involucra signos. Primero se da la *fase primitiva* en donde está presente el pensamiento verbal y el lenguaje pre-intelectual. Continúa la psicología simple en donde el niño experimenta con las propiedades psicológicas de su cuerpo.

La tercera etapa se distingue por el uso de signos externos, esta ayuda a la orientación mental, a la comprensión consciente, a la superación de dificultades. Aquí se encuentra presente la *etapa egocéntrica*. La cuarta fase hace referencia al *lenguaje interno o interiorizado*. La operación externa se convierte en interna. Es el habla transformada en pensamiento. Es el lenguaje sin sonido.

De lo anterior se puede afirmar que el objetivo del arte es llegar a las emociones del ser, debido a que estimula las diferentes funciones psíquicas como la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía y el pensamiento entre otros.

VIGOTSKY asocia el arte como un tipo de pensamiento llamado pensamiento emocional, puesto que el arte tiene un inmenso potencial formativo, brota de una manera natural y espontánea. De ahí la importancia, que en las instituciones educativas faciliten la construcción de una nueva sociedad, teniendo como base el arte ya que este colabora la formación integral del ser.

V. APORTES DE LA MÚSICA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS

Tradicionalmente la música ha sido vista como producto de la cultura y de las interacciones sociales, puesto que las personas buscan la música como entretenimiento, sin olvidar que también se considera que tiene muchos beneficios para los niños, más allá de los que la música aporta en sí misma. Estos beneficios se ven reflejados de manera importante en el desarrollo motor, cognitivo, social, entre otros.

Por otro lado, el campo de la psicología evolutiva y las ciencias cognitivas han demostrado que los niños en edad preescolar en su cotidianidad muestran comportamientos en donde está presente la música, el juego y la comunicación.

Se han realizado numerosos estudios afines con la relación que tiene la música y el desarrollo cognitivo de los seres humanos, entre ellos se encuentra SANDRA TREHUB y sus compañeros de la Universidad de Toronto, Missisauga, Ontario, Canadá, quienes han estudiado la percepción de las melodías como parte de un programa sistemático de investigación de las capacidades musicales de los niños.

FRANCES RAUSCHER, SHAW GARTON y KATHERINE KY (1993), realizaron un estudio donde se observa la relación causal entre la música y el razonamiento abstracto y espacial. Se tuvieron en cuenta tres condiciones durante 10 minutos: Escuchar a MOZART (sonata para dos pianos en Re mayor K488), escuchando una cinta de relajación o el silencio. Aplicaron a los estudiantes pruebas estándar de razonamiento espacial después de haber experimentado con MOZART, donde el rendimiento fue significativo después de escucharlo, que en las otras dos condiciones. Los autores seleccionaron a este músico puesto que creen que la estructura musical que el maneja facilita el procesamiento cognitivo en el cerebro.

La música y el lenguaje se encuentran íntimamente ligados desde sus inicios, puesto que son medios de comunicación, de expresión, de comprensión y de ser. Cuando existe una experiencia musical y del lenguaje, permite tener conexión con el mundo, expresar emociones y sentimientos.

En el escenario internacional se han realizado valiosos estudios relacionados con la música y el lenguaje. FRANCISCO CUADRO (2011), en el Primer Coloquio Internacional de Universidades Lectoras hace referencia a un artículo sobre la relación entre música y lectura, estudio realizado por JOSEPH M. PIRA y CAMILO ORTIZ en la universidad de Long Island, sobre el efecto que la formación musical en niños de educación primaria tenía sobre la adquisición de capacidades en dos aspectos del aprendizaje de la lectura: el vocabulario y la secuenciación de contenidos verbales, arrojando como resultado que los niños que durante tres años consecutivos tuvieron formación musical demostraron un mayor grado de desarrollo de los dos aspectos estudiados.

Según CUADRO (2011), la lectura la escritura y el habla se relacionan con la música en los procesos cerebrales, con la escucha, la interpretación o la lectura musical.

Se han desarrollado muchas investigaciones con respecto a la importancia que tiene la música con las diferentes áreas del conocimien-

to, como aprender una segunda lengua, mejorar habilidades matemáticas, mejorar el lenguaje oral, entre otras.

JOSÉ IGNACIO PALACIOS (2005) en su artículo hace referencia a varios estudios que tienen que ver con la relación entre la música y el lenguaje. EDWIN ARA MOVSESIAN (1967), fue uno de los primeros investigadores que planteó en su estudio si había transferencia de habilidades para realizar lectura musical a la lectura de vocabulario y comprensión lectora. En el año 1965, PELLETIER, citado por PALACIOS (2005), realizó un experimento con niños de ocho años para observar los progresos a nivel de la lectura tocando un instrumento de cuerda. MARTIN GARDNER, con su grupo de colaboradores realizó una investigación con niños de primeros cursos de primaria de colegios públicos de Pawtucket, en Rhode Island, Estados Unidos, cuyo objetivo era averiguar las posibles relaciones entre la música y las diferentes áreas del currículo, llegando a la conclusión de que una planeación bien realizada a partir de la música y el arte contribuiría a mejorar los resultados de los niños en las áreas de matemáticas y lengua, si se tiene en cuenta que estas áreas (música y arte) deben estar presentes en los currículos de las instituciones, en todos los niveles y grados y no ser exclusivo de algunos niños. Otro factor importante en las investigaciones realizadas es el interés de observar la relación de la música y su contribución con el lenguaje oral, estudio desarrollado por WIDIE LOWE BLANTON (PALACIOS, 2005), la cual fue hecha en Estados Unidos planteando si una buena educación musical basada en el canto y la audición podrían ayudar a los alumnos con problemas de articulación al hablar.

Por otro lado es de gran importancia tener en cuenta que a partir de métodos de pedagogía musical en el aprendizaje de la lengua. PALACIOS (2005) hace referencia de HURWITS, WOLF, BORTINIC y KOKAS (1975), donde a partir del efecto de un currículo cerrado con el Método Kodály sobre la capacidad lectora en niños de los cursos iniciales de primaria, encontraron que los estudiantes que recibieron la implementación de la metodología, los resultados en los tesis de lectura fueron más óptimos que en el otro grupo que no recibió esta influencia. ELIZABETH OLSON también planteo utilizar este mismo método pero aumentando treinta minutos de clase de música a la semana en primero de primaria. En este estudio se evidencio mejora en el comportamiento y aumento en la autoestima.

En Francia, en los años cincuenta aparece una metodología de estimulación auditiva desarrollada por ALFRED TOMATIS, llamado el Método Tomatis, donde a través de la escucha se puede cambiar actitudes, comportamientos, trabajar trastornos del aprendizaje, problemas relacionados con la atención y concentración, no solo con niños si no también con adultos, es decir el oído es el protagonista principal.

VI. EL PROCESO LECTO-ESCRITOR EN LOS NIÑOS

Se entiende la lectoescritura como proceso gradual de desarrollo e interacción entre símbolos, signos y construcción de representaciones, que requiere no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, sino de habilidades comunicativas que le permitirán al individuo construir significados de su entorno, comunicarse de forma acertada y pertinente de acuerdo al contexto que pertenezca.

VIGOTSKY determina que el origen del lenguaje es social, el cual es una herramienta que genera comunicación y realiza intercambios sociales. Con el lenguaje el individuo desarrolla su capacidad de pensamiento lo que lo lleva al proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura, de su valor y de su función como tal.

Desde décadas anteriores el proceso lecto-escritor fue considerado como actividades netamente perceptivo-motrices. Esta concepción fue liderada en América Latina por MABEL CONDEMARÍN y su grupo de investigación (1995).

A raíz de esta influencia esta concepción perceptivo-motriz de la lectura y la escritura generó que en el nivel del preescolar como primaria fuera una enseñanza sistemática y mecánica a partir del aprestamiento tanto para la lectura como para la escritura, olvidando según FERREIRO (1979)

que entre la mano y el lápiz, está un sujeto que piensa y es sobre éste que hay que intervenir de forma didáctica teniendo en cuenta el lenguaje y pensamiento.

ROSALÍA MONTEALEGRE (2006), en su artículo cita a VIGOTSKY (1931/1995) haciendo alusión a la adquisición de la escritura en los niños, marca un proceso iniciando este, con la aparición de los gestos, el garabato y el juego infantil, puesto que aquí el niño utiliza un objeto

para darle función de otro. Esto lleva a que el gesto, el garabato y el juego sean representaciones simbólicas de actividades cotidianas, estructurando así, las bases cognitivas para la asimilación del lenguaje.

Por otro lado está presente LURIA (1987), quien dice que en la escritura se utilizan signos que ayudan a que la memoria del individuo lo relacione con alguna imagen, palabra, o frase. LURIA (1987) al igual que VIGOTSKY (1931/1999), también hace referencia al juego puesto que gracias a un experimento determino que en los niños desarrollan tres fases en la adquisición de la escritura: fase pre-instrumental, la fase de la mnemotécnica indiferenciada y la fase de la necesidad de convertir ese signo subjetivo en objetivo, diferenciado.

A partir de la década de los ochenta América Latina EMILIA FERREIRO y ANA TEBEROSKY (1979/1988), realizan investigaciones a cerca de la construcción de la lengua escrita, las cuales muestran como la lectura y la escritura son procesos cognitivos. Este planteamiento sigue siendo vigente veinte años después. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones se precisa el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura y de la dificultad de diferenciar dibujo de escritura.

Parte de la hipótesis de que el niño trata de comprender la información que recibe del entorno, la cual no es dirigida a los niños, sino al adulto.

La adquisición del proceso escritor se basa en comprender la lógica interna de cada uno de los momentos del desarrollo del niño y observar cómo continua avanzando dentro del proceso el cual evoluciona y lleva al niño a entender cómo funciona el sistema alfabético de escritura.

VERNON (1998), quien cita a FERREIRO (1998) plasma el proceso escritural en los siguientes pasos:

A edades tempranas los niños diferencian las representaciones Gráficas entre dibujo y escritura, descubren algunas características del sistema de escritura, como el de atribuirle a las formas Gráficas su orientación lineal lo que hace que el niño comprenda la relación entre la escritura y lo que se dice leer; lo que le dará el nombre a los objetos.

A partir de este momento, de la aceptación de la escritura los niños establecen una serie de criterios que les permite decidir cuando una cadena de letras escritas tienen un significado. El primer criterio se refiere a la cantidad mínima de grafías (2 o 3) y la variedad interna (letras diferentes tienen significado para el niño).

A continuación el niño establece criterios los cuales le permiten hacer comparaciones entre diferentes cadenas gráficas y así comprender y asegurar que estas son diferentes y que corresponden a nombres diferentes.

Hasta este momento los niños llegan a un *periodo de fonetización* donde sienten la necesidad de comprender el valor de las partes (las letras) dentro de un todo (nombre), en el cual tratan de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra que se nombra.

Después de un tiempo los niños se van dando cuenta que cada sílaba se escribe con más de una letra (periodo silábico-alfabético) en donde los niños llegan al punto de hacer relación entre letra y fonema de forma ordenada.

Para el proceso lecto-escritor es importante tener en cuenta aspectos que colaboraran en el aprendizaje de la lectura y la escritura como lo es la coordinación viso-motora la cual implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que requieren de mucha precisión, son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano, dedos, pie.

Para BENDER (1969), citado por BERDICEWSKI, MILICIC (1979) define la coordinación visomotora como

la función del organismo integrado, por la cual este responde a una constelación de estímulos dados como un todo, siendo las respuestas mismas una constelación, un patrón, una *gestalt* (forma).

Otro aspecto importante es la discriminación auditiva la cual hace referencia a la capacidad de las personas para identificar perceptivamente en la lengua oral unidades fonéticas y fonológicas, la agudeza auditiva, la capacidad para aprender y diferenciar semejanzas entre sonidos, duraciones, alturas, timbres, acentos, entre otras sintetizarlos y ser capaz de asociarlos a una imagen visual. Según WEPMAN (1967), citado por BERDICEWSKI, MILICIC (1979), la información auditiva está ligada al comportamiento conceptual y de lenguaje al menos en sus primeros estadios. BRUNNER (1999) establece que:

lo esencial de la memoria no es el almacenamiento de la experiencia pasada, sino la recuperación de lo que sea relevante en una forma utilizable

Está argumentando la importancia de la agudeza auditiva para la posterior formación de nuevas categorías cognitivas.

Gracias a la teoría cognitiva de PIAGET, EMILIA FERREIRO y ANA TEBEROSKY basaron sus investigaciones para realizar estudios relacionados con el proceso lecto-escritor y las habilidades para su desarrollo de la lecto-escritura en el 1.º estadio sensorio motor y el 2.º estadio pre operacional, cuyos elementos de desarrollo cognitivo son movimientos a través de rimas, canciones, rondas y versos en donde se produce una mimesis casi inmediata haciéndolo por gusto musical y no por comprensión, desarrollando su memoria a corto mediano y largo plazo entre otras.

La música y el lenguaje se encuentran íntimamente ligados desde sus inicios, puesto que son medios de comunicación, de expresión, de comprensión y de ser. Cuando existe una experiencia musical y del lenguaje, permite tener conexión con el mundo, expresar emociones y sentimientos.

MUÑOZ (1987) hace énfasis sobre la palabra puesto que juega un papel importante en la comunicación, ya que ejerce poder por sobre las cosas, sobre la realidad y sobre el hombre, brindando un código tanto a lo social como a lo natural, el cual no solo cobra sentido en el ámbito lingüístico. MUÑOZ (1987) cita a BOURDIEU, afirmando que los intercambios simbólicos no son solo actos de comunicación sino que reflejan relaciones de poder, por ende la comunicación debe ser pertinente y eficaz al momento social y al contexto donde está inmerso el sujeto.

BERTA BRASLAVSKY (2000), en su artículo las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana hace referencia a los estudios que ha realizado la comunidad científica, aludiendo que la etapa más importante para la alfabetización del ser humano se encuentra desde el nacimiento hasta los ocho años, pero no solo como una habilidad cognitiva sino como una actividad sociocultural, según (NEUMAN, 1998:7), citado por BRASLAVSKY (2000)

... como una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito.

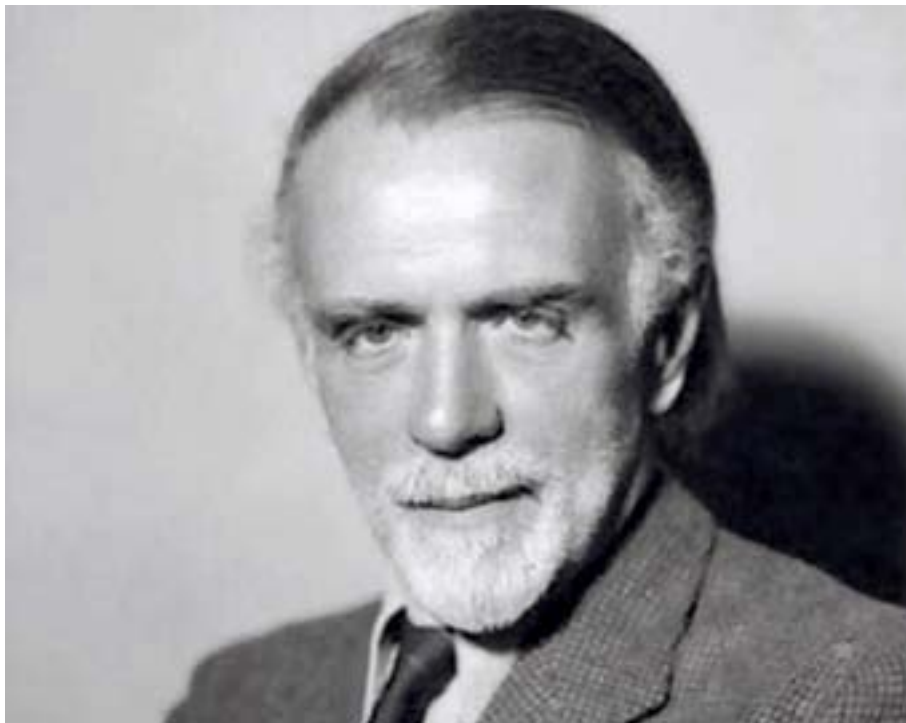
El hombre es por naturaleza un ser social que necesita comunicarse y expresarse para relacionarse con su entorno y con los demás. Es un ser único y auténtico que lo diferencia del mundo animal, puesto que utiliza diferentes maneras de comunicación, como el llanto, el balbuceo, los gestos las palabras y la necesidad de expresar sus ideas, pensamientos,

sentimientos, lo lleva a crear una simbología a través del tiempo, la cual se va transformando de acuerdo a la evolución intelectual, social y cultural.

A partir de esto se ve en la necesidad de crear diferentes lenguajes y expresar sentimientos ya sea de manera oral, escrito, corporal o musical entre otros.

VII. MÉTODO MUSICAL KODÁLY

El Método Kodály fue creado por ZOLTÁN KODÁLY en Hungría, quien propuso que a partir de la música tradicional húngara su pueblo se alfabetizara.



ZOLTÁN KODÁLY (Kecskemét, 1882- Budapest, 1967), tomada de [<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kodaly.htm>].

El Método Kodály es adaptado en Colombia por ALEJANDRO ZULETA JARAMILLO de la Universidad Javeriana y en la actualidad es implementado por la Fundación Música en los Templos.

Es un método que se puede desarrollar desde edades tempranas, que brinda la oportunidad de aprender la lengua materna a partir de

rimas, rondas, arrullos tradicionales y juegos musicales entre otros, sin desconocer la música de otras culturas y otros compositores. Este método utiliza básicamente la voz y el cuerpo como instrumento y su implementación está establecida de acuerdo con el desarrollo del niño y la música de su entorno.

La música folclórica es considerada por Kodály como la “lengua materna” a partir de la cual el niño aprende a leer y a escribir su propio idioma. (ZULETA, 2008)

... los niños en edades tempranas aprenden a hablar su lengua materna para luego leerla y escribirla, es simplemente una actividad de la tradición oral.

Los niños deben estar expuestos a experiencias musicales propias y de otros, lo cual debe compensar la falta de contacto musical que no se encuentra en la mayoría de los hogares y colegios de nuestro país y la marcada influencia de los medios de comunicación. Es importante que la educación artística este orientada adecuadamente, ya que dice JACOBS (1957), citado por ZULETA (2008),

la gran música no tiene valor en sí misma; solamente cuando penetra la personalidad y ejerce allí sus influencias, realmente vive.

Ahora bien, el Método Kodály adaptado en Colombia presenta ventajas como la inclusión (es para todos y no solo para los dotados musicalmente). El instrumento principal que es la voz, utiliza la música de cada cultura y a partir de esta, se entiende la música de otras culturas y de todos los elementos que la comprenden. El método no tiene un orden preestablecido, va de acuerdo con el desarrollo del niño y la música de su entorno.

El pensamiento pedagógico del método fue expresado por KODÁLY (ZULETA, 2008), de manera que la música perteneciera a todos, el canto coral como parte fundamental de su metodología, pues evidencia esfuerzo individual por conseguir un resultado colectivo, disciplina y da carácter noble a los hombres. Incrementa la identidad nacional, puesto que a través de la escucha de canciones folclóricas se puede llegar a conocer el carácter y la cultura de muchos pueblos.

KODÁLY plantea dentro de su método una filosofía básica la cual dice que la música debe ser el centro de todo aprendizaje, ser el centro del currículo. La alfabetización musical es un derecho al igual que el

aprendizaje de un idioma. A través del cuerpo, la voz y el movimiento se puede hacer música e interiorizarla. La enseñanza musical debe implementarse desde edades tempranas, a través de la música tradicional donde está presente la “lengua materna”.

En Colombia el Método Kodály propone tres grupos de edades, que tienen características similares a nivel vocal. Se encuentra el *Ciclo Básico*, el cual comprende el *Nivel de Iniciación*, (en Colombia primer ciclo de educación): Niños entre preescolar y siete años tiene planteados cuatro propósitos a desarrollar: 1. Desarrollo melódico: Afinación básica, diferenciación entre agudo y grave; 2. Desarrollo Rítmico: Pulso, acento y ritmo; 3. Elementos que hacen expresiva la música: Dinámica, fuerte y piano. Tempo, rápido o lento. Timbres (Discriminación auditiva) y 4. Desarrollo auditivo: Audición interior y escuchar música con atención.

A continuación se presenta un cuadro explicativo del Nivel de Iniciación y su relación con las funciones básicas del aprendizaje para el proceso Lecto-escritor:

Método Musical Kodály en su nivel de iniciación y funciones básicas del aprendizaje para el proceso lecto-escritor

Método Musical Kodály Nivel iniciación	Funciones básicas del aprendizaje para el proceso lecto-escritor
<p><i>Desarrollo melódico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinación: voz cantada - Altura: Grave-Agudo <p><i>La melodía maneja:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Duración: Largo-Corto - Altura: Grave-Agudo - Intensidad: Fuerte-Suave 	Discriminación auditiva
<p><i>Desarrollo Rítmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso: Relacionado con el ritmo cardíaco (marca el pulso con percusión corporal, pies, manos, muslos, palmas, gestos expresivos musicales, etc.). - Ritmo: Ritmo real (misma melodía de la canción). - Acento: La fuerza que se hace en determinadas partes de las palabras en concordancia de los tiempos fuertes de la música. 	Coordinación visomotora Psicomotricidad

<p><i>Elementos que hacen expresiva la música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: Suave-Fuerte - Tiempo: Rápido-Lento - Timbres: Onomatopeyas - Identificación de sonidos (objetos, animales, sonidos de la naturaleza) 	Discriminación auditiva Lenguaje comprensivo
<p><i>Desarrollo auditivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Audición interior: Se reemplaza la palabra por gesto en una canción. - Escuchar música con atención: Comprensión de la canción tanto en la parte musical como la parte escritural 	Discriminación auditiva Lenguaje comprensivo

El Nivel I y II: Niños entre ocho y doce años los propósitos a desarrollar son: 1. *Desarrollo vocal y coral:* Desarrollo de la voz cantada, canciones al unísono con o sin acompañamiento instrumental, cantar y jugar; 2. *Desarrollo rítmico:* Interpretación de canciones con células rítmicas negras, y silencio de negra, el acento y el antecompás; 3. *Desarrollo melódico:* Implementación de la escala pentafónica; 4. *Desarrollo auditivo:* Canciones para escuchar; escuchar ostinatos y quodlibets de canciones conocidas, obras de grandes compositores.

Nivel III: Niños desde los doce años en adelante. Los niños adquieren una gran cantidad de habilidades tales como el hábito de cantar con el mecanismo ligero o voz de cabeza, conocimiento de amplio repertorio de diversos géneros, origen y estilos, experimentación del canto a más de una voz, mediante ostinatos, quodlibets y contra melodías; sentir, leer y escribir divisiones y multiplicaciones binarias de pulso con sus respectivos silencios, leer y escribir patrones melódicos dentro de la escala pentatónica mayor.

Ciclo avanzado: Cuando los estudiantes buscan la profesionalización y se trabajan elementos musicales más complejos.

El Método Kodály requiere tener en cuenta varios pasos antes de dar a conocer cada concepto, la cual se basa en las tres “P”.

La primera es la *preparación* de cada uno de los conceptos y que tiene como primera medida tener en cuenta el repertorio en donde se escogen de cuatro a seis canciones que contengan el concepto a enseñar, las cuales son aprendidas de memoria y cantadas con frecuencia. A partir de las canciones escogidas escuchar el elemento nuevo y a través del movimiento corporal como bailar, palmear, marchar entre otros,

El método musical Kodály en su nivel de iniciación...

sentir el nuevo elemento, para luego compararlo con otros elementos ya conocidos.

La segunda es la *presentación* en donde se le da el nombre al nuevo elemento y se presenta su escritura.

La tercera es la *práctica* en la cual el nuevo elemento se utiliza de muchas maneras como lectura, escritura, creación entre otros.

CAPÍTULO TERCERO MARCO METODOLÓGICO

I. TIPO DE ESTUDIO

Se realizó la investigación cuantitativa cuasi-experimental teniendo en cuenta a CAMPBELL y STANLEY (1973) quien dice que las investigaciones sociales de tipo cuasi-experimental son aquellas donde el investigador no puede presentar los valores de la variable independiente a voluntad ni puede crear los grupos de trabajo de forma aleatoria, pero si puede en su programación procedimientos para recoger datos.

El diseño cuasi-experimental en grupos ya conformados: GE Transición Jornada Tarde y GC transición Jornada Mañana. Se aplica a la educación infantil tanto local como nacional con respecto a las metodologías aplicadas en el desarrollo del proceso lecto-escritor.

II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La estrategia general de la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, a pesar de ser una investigación social para el presente caso se desea medir efectos después de la implementación del Método Musical Kodály y ver la realidad como un objeto medible-cuantificable del que se interpretan los resultados, con el uso de la medición, concebida como la asignación de números a las propiedades de los sujetos que se estudian, es decir, el uso de la estadística, además las propiedades de los sujetos de estudio son convertidas en variables definidas con un soporte conceptual y operacional, pertinentes a las ne-

cesidades de la investigación, como plantea ASUN (2006): la metodología cuantitativa es una tecnología humana con la que se puede explorar el medio social y natural en miras de evaluar una posible intervención en dicho medio.

Elegido el paradigma, es pertinente seleccionar un diseño, el explicativo cuasi experimental, ya que la investigación busca comparar los resultados de dos grupos uno control y otro experimental que no son tomados de forma aleatoria.

III. HIPÓTESIS

El Método Musical Kodály en su nivel de iniciación favorece el proceso lecto-escritor de los niños entre 5 y 6 años.

IV. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Para el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

VI: Método Musical Kodály en su nivel de iniciación

VD: Proceso lecto-escritor

V. CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES

A. Método Musical Kodály

El Método Kodály se fundamenta en el aprendizaje de la música por intermedio del folclor tradicional, donde se tiene en cuenta la lengua materna, y se trabaja a través de rimas, canciones, trabalenguas, poesías, entre otras. En este método se maneja básicamente la voz como herramienta principal y como instrumento más accesible en todo el mundo. Este método puede ser adaptado en cualquier lugar del mundo porque su secuencia está organizada de acuerdo al desarrollo del niño dentro de su contexto.

El Método Kodály se está implementando en Colombia a través de ALEJANDRO ZULETA y un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana, haciendo estudios y recopilando música tradicional colombiana, como parte fundamental en su desarrollo.

B. Proceso lecto-escritor

Se entiende la lecto-escritura como proceso gradual de desarrollo e interacción entre símbolos, signos y construcción de representaciones, que requiere no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, sino de habilidades comunicativas que le permitirán al individuo construir significados de su entorno, comunicarse de forma acertada y pertinente de acuerdo al contexto que pertenezca.

VI. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

A. Método Musical Kodály

Se diseñaron actividades a partir del método musical en su nivel de iniciación para favorecer el desarrollo de las funciones básicas relacionadas con la lecto-escritura. Se trabajaron 3 veces por semana, cuarenta y cinco minutos cada sesión, durante un mes, para un total de 12 sesiones.

B. Proceso lecto-escritor

Se aplicó la Prueba de Funciones Básicas del Aprendizaje para predecir rendimiento en lecto-escritura cuyas autoras son NEVA MILICIC DE LÓPEZ DE LERIDA y OLGA BERDICEWSKI DE WAINBERG, tanto al grupo control como al grupo experimental al inicio del estudio como prueba diagnóstica y al final del mismo, después de haber implementado el Método Musical Kodály en su nivel de iniciación.

VII. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se llevó a cabo con estudiantes entre los 5 y 6 años de edad, del grado de transición de la jornada de la mañana como grupo control y de la jornada de la tarde del mismo grado como grupo experimental del colegio José María Carbonell IED.

El grupo control está conformado por 12 niñas y 11 niños para un total de 23 estudiantes y el grupo experimental por 22 estudiantes de los cuales 11 son niñas y 11 son niños.

El trabajo en diferentes jornadas se realiza debido a que en la jornada de la tarde solo hay un transición y para poder hacer la comparación se necesita de otro grupo con las mismas características, de ahí la necesidad de trabajar con el grupo de la jornada de la mañana.

VIII. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de este estudio se aplicó la Prueba de Funciones Básicas del Aprendizaje para predecir rendimiento en lectura y escritura de quienes son autoras NEVA MILICIC DE LERIDA y OLGA BERDICEWSKI. Esta prueba mide tres funciones a través de tres subtest:

Coordinación visomotora la cual exige al niño respuestas de tipo grafo-motriz. Consta de 16 ítems.

Discriminación auditiva es una prueba de alternativas múltiples, en donde el niño debe marcar la respuesta correcta; se pide al niño diversas tareas que se relacionan con conciencia auditiva, análisis fonético, evocación de sonidos entre otras. Consta de 28 ítems.

Lenguaje es un test con alternativas múltiples, que miden fundamentalmente vocabulario a través del uso de las diversas partes de la oración.

La prueba tiene 58 ítems en total, es de uso colectivo y está destinada a niños entre 5 años 6 meses y 7 años 6 meses. La duración de la aplicación de la prueba es de 48 minutos aproximadamente.

IX. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA

La validez concurrente del test fue estudiada por criterios externos. Se utilizó la prueba de ABC de L. FILHO (1960). Esta prueba fue aplicada a un grupo de 62 niños, fueron elegidos al azar, de los tres niveles socioeconómicos y considerando las variables de edad y sexo. El coeficiente de validez obtenido usando la correlación de PEARSON fue de 0.62.

Para el análisis de confiabilidad utilizaron tres métodos: KUDER-RICHARSON n.º 20, el test-retest y de bipartición, lo cual arrojó como resultado que la consistencia interna como la estabilidad del test en su forma global, alcanzan valores cercanos a los 0.90 que sería un nivel de confiabilidad adecuado para un instrumento de medición psicológica.

La tesista hizo adecuación del lenguaje de la prueba debido a la cultura y al contexto donde se encuentran inmersos los niños.

X. TIPO DE MUESTRA

No probabilística, pues no ha sido escogida al azar. Ha sido escogida de forma intencional debido a las características de los grupos, por ser el investigador orientador de curso y ser el único transición en la jornada de la tarde. La mayoría de los estudiantes durante la jornada contraria asisten a las fundaciones cercanas a la institución donde reciben su alimento y refuerzo escolar en jornada contraria. Se caracterizan estos grupos por ser hijos de personas que se dedican al trabajo informal como vendedores ambulantes, recicladores, entre otras, de estratos 0, 1 y 2. La mayoría viven con la madre de familia, abuelas principalmente, que son las que se hacen cargo de la crianza de los niños. Son familias desplazadas, viven en arriendo cambian de lugar de vivienda con regularidad. Por tal razón la población puede variar durante el año escolar.

XI. PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para realizar la investigación y cumplir con los objetivos propuestos se planteó realizar:

A. *Análisis de datos*

Aplicar tanto en el grupo experimental como en el control: Antes de iniciar la implementación del método (prueba de entrada), para observar las condiciones de la variable dependiente: Proceso lecto-escritor y la aplicación de la misma prueba (prueba de salida), después de la implementación del método. Se realizó un análisis comparativo de la prueba de entrada y de salida.

B. *Control de factores invalidantes*

Para controlar los factores Invalidantes se tuvo en cuenta:

El trabajo se realizó con dos grupos equivalentes, los cuales tienen características similares en edad, nivel económico de los padres, lugar de vivienda, oficios o labores que desempeñan para sobrevivir.

La deserción para esta época del año es mínima. Se presenta deserción de forma marcada durante los primeros meses del año escolar.

Para que la implementación del Método Musical Kodály arrojara el resultado esperado y que el investigador no tuviera influencia negativa en la consecución de los resultados, una persona diferente al experimentador realizó las actividades propuestas.

En la aplicación de la prueba se tuvieron en cuenta tres espacios de descanso, puesto que esta consta de 58 ítems, así se evitó la fatiga de los estudiantes en su presentación.

CAPÍTULO CUARTO ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se realizó bajo el programa SPSS 19 ya que permite medir porcentajes, y realizar comparaciones entre el grupo control y experimental teniendo en cuenta tres categorías las cuales están establecidas en la prueba aplicada y evalúan las funciones básicas para el proceso lecto-escritor, estas son:

Categoría coordinación visomotora

Categoría discriminación auditiva

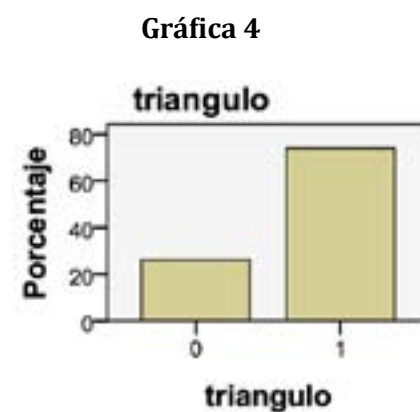
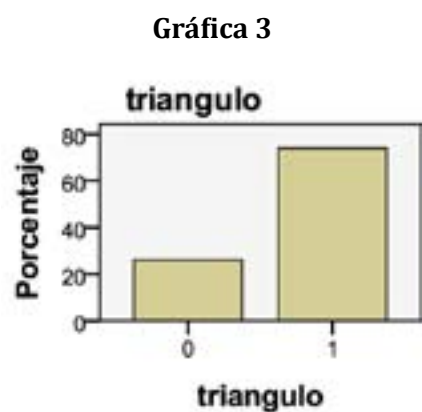
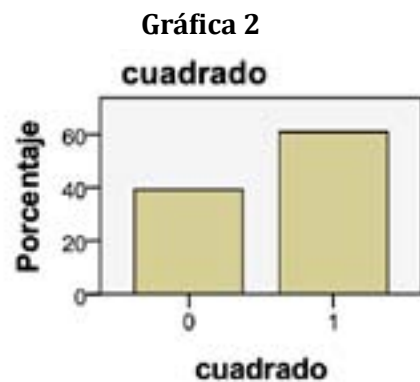
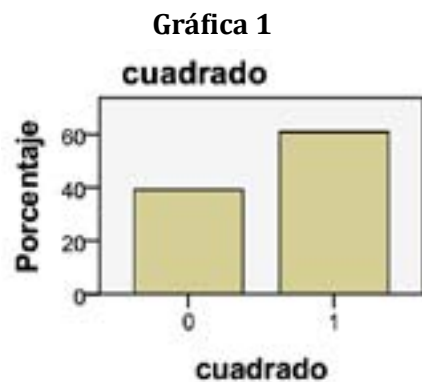
Categoría lenguaje comprensivo

De cada una de estas categorías se tuvieron en cuenta los ítems o aspectos más relevantes, los cuales demuestran cambios significativos en la comparación de prueba de entrada y salida tanto del grupo control como del grupo experimental.

I. GRUPO CONTROL COMPARACIÓN PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

A. Coordinación visomotora

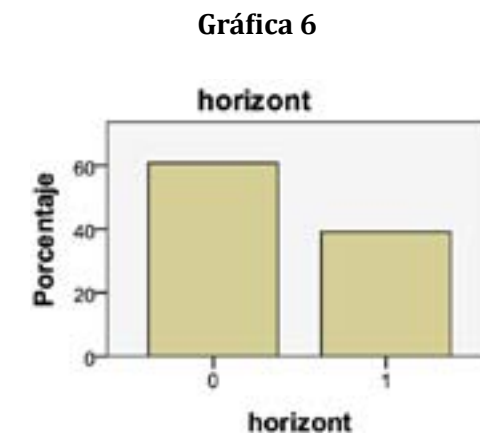
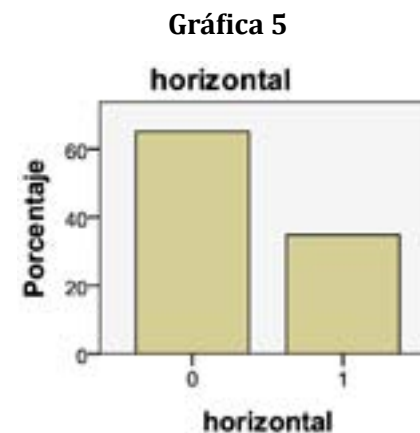
El ítem 1 y 2 se encuentran relacionados debido a que el estudiante debe reproducir figuras geométricas simples, guardando proporción del tamaño, trazando línea con ángulos definidos en este caso el cuadrado y el triángulo.



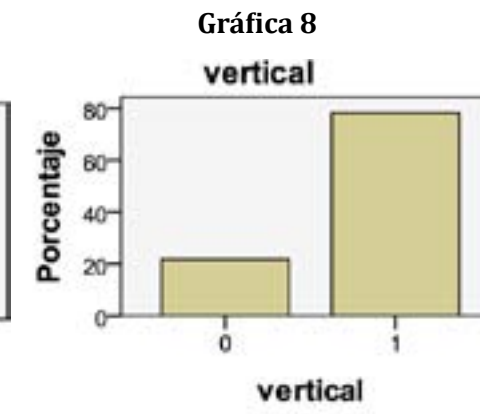
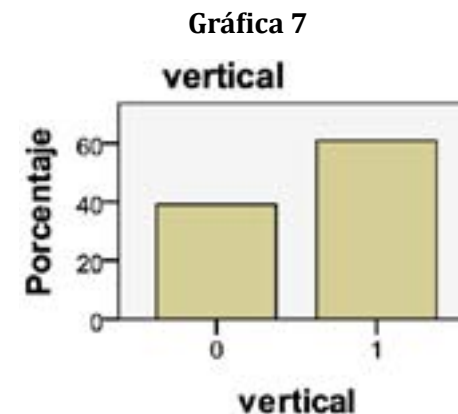
De acuerdo al resultado de la prueba de entrada los estudiantes muestran dificultad para realizar el trazo correcto, la reproducción indicada de la figura. Esto está representado en un 39.1% de los estudiantes para el cuadrado y en un 56.5% para el triángulo. De acuerdo a esto el 60.9% de los estudiantes en la prueba de entrada realizan el trazo del cuadrado y el 43.5% realiza el triángulo

En la prueba de salida no se presentaron cambios en el porcentaje en la realización de la figura geométrica cuadrado y en el triángulo se observa un aumento en el porcentaje de los niños que lo realizan representado en el 73.9% y el 26.1% de los estudiantes aun presentan dificultad para hacerlo.

El ítem 5, 6 y 7 se encuentra relación debido a que los estudiantes deben realizar un trazo continuo, controlando el movimiento llevando la direccionalidad correcta ya sea en forma horizontal, vertical o diagonal.

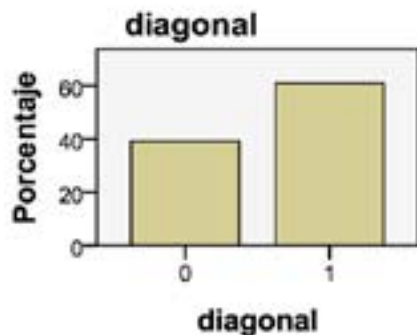


En el trazo horizontal en la prueba de entrada se observa que el 65.2% de los estudiantes no realizan el trazo horizontal llevando la direccionalidad correcta (de izquierda a derecha) y el 34.8% de los estudiantes controla el movimiento. En la prueba de salida el 60.9% no lo realiza y el 39.1% controla el trazo, evidenciando una leve mejoría en esta habilidad.

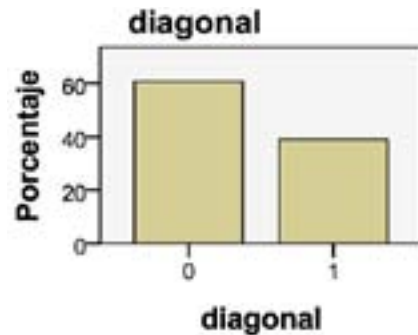


En el trazo vertical en la prueba de entrada el 39.1% de los estudiantes no realiza el trazo en forma vertical y el 60.9% de los estudiantes lo realiza de manera adecuada. En la prueba de salida aun el 21.7% presenta dificultad para realizar trazo en forma vertical (de arriba hacia abajo) hasta llegar a un punto determinado y el 78.3% de los estudiantes lo realiza controlando el movimiento y llevando la direccionalidad correcta lo que evidencia que a los niños tiene facilidad para realizar este tipo de trazos.

Gráfica 9



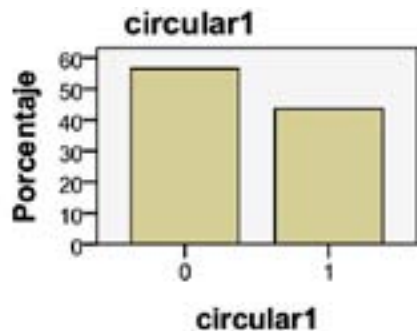
Gráfica 10



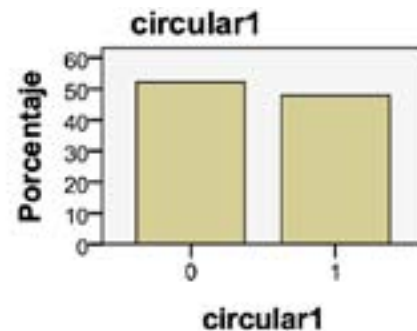
En el trazo diagonal en la prueba de entrada el 60.9% de los estudiantes no realiza el trazo en forma diagonal y el 39.1% lo realiza controlando el movimiento; en la prueba de salida el 39.1% evidencia dificultad para controlar el movimiento, siguiendo la direccionalidad indicada y el 60.9% realiza el trazo frenando el movimiento. Se nota que en la prueba de salida evidencian mejoría en el control de movimientos y el trazo llevando la direccionalidad correcta.

En el ítem 12 y 13 se encuentra relación debido a que los estudiantes deben realizar la actividad de colorear en forma circular, controlando el movimiento y mostrando resistencia a la fatiga, evitando dejar espacios en blanco.

Gráfica 11

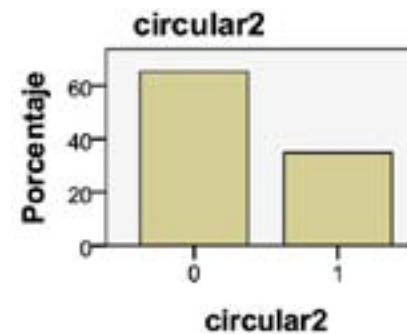


Gráfica 12

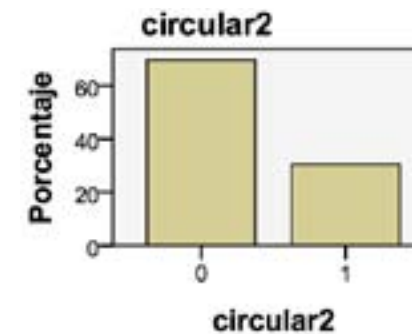


En circular 1 en la prueba de entrada el 56.5% de los estudiantes presentan dificultad para controlar movimientos dentro de un espacio circular y el 43.5% de los estudiantes controla el movimiento. En la prueba de salida el 52.2% presenta dificultad para realizar movimientos circulares y el 47.8% lo realiza lo que evidencia que es poco el porcentaje de niños que han avanzado en este proceso.

Gráfica 13



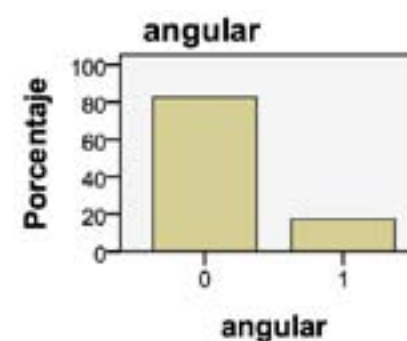
Gráfica 14



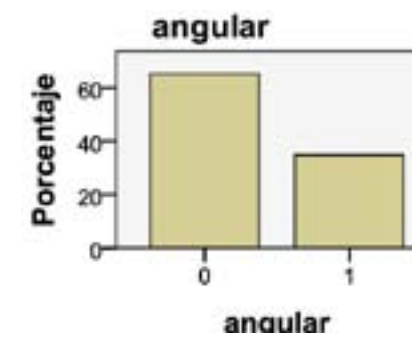
En circular 2 en la prueba de entrada el 65.2% de los estudiantes muestra dificultad para controlar movimiento en el momento de realizar coloreado circular y poca resistencia a la fatiga muscular y el 34.8% realiza la actividad siguiendo las instrucciones. En la prueba de salida el 69.6% de los estudiantes no controla la fatiga muscular ni movimiento, aumentado el porcentaje de los niños que presentan dificultad y el 30.4%, controla movimientos y tienen resistencia a la fatiga muscular.

El ítem 15 y 16 están relacionados puesto que los estudiantes deben realizar el trazo continuo pero en forma angular y curvilínea, controlar movimientos, llevar la direccionalidad correcta y tener resistencia a la fatiga.

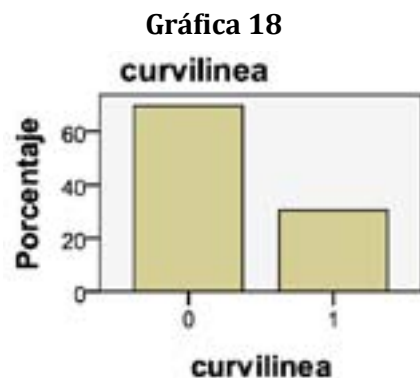
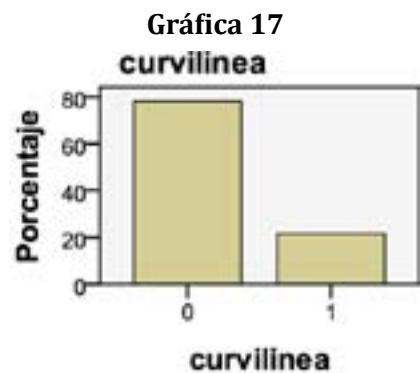
Gráfica 15



Gráfica 16



En el trazo angular en la prueba de entrada el 82.6% de los estudiantes presentan dificultad para control de movimientos al realizar trazos de líneas quebradas y el 17.4% la realiza controlando fatiga muscular y movimiento. En la prueba de salida el 65.2% continua con dificultad en la realización del trazo propuesto y el 34.8% demuestra que aumento el porcentaje de estudiantes que controlan el movimiento y respetan el trazo sugerido con respecto a la prueba de entrada.

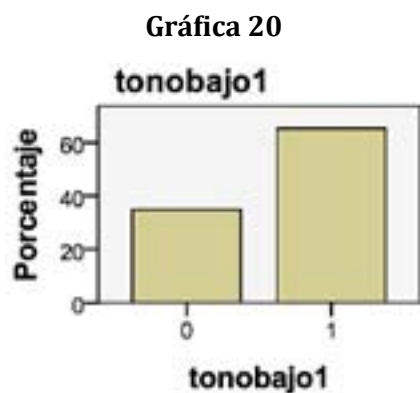
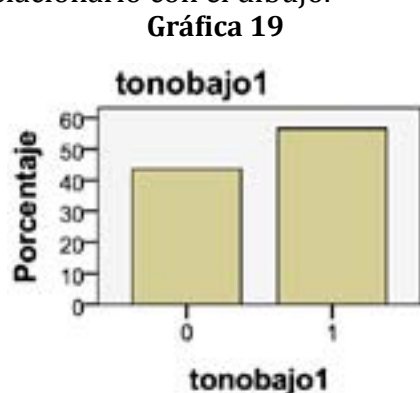


En el trazo curvilíneo en la prueba de entrada se evidencia que el 78.3% presenta dificultad para realizar trazo curvo de manera continua siguiendo la direccionalidad correcta y el 21.7% controla fatiga y movimiento trazando adecuadamente la línea curva. En la prueba de salida el 69.6% demuestra que más de la mitad de los estudiantes continúa presentando dificultad para realizar trazo curvo de manera continua y el 30.4% evidencia que aumento el porcentaje de estudiantes que superaron la dificultad del trazo propuesto, pero que aun no es un porcentaje significativo.

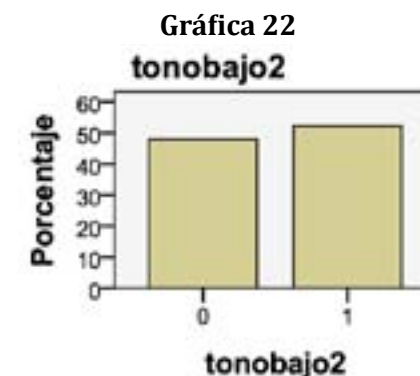
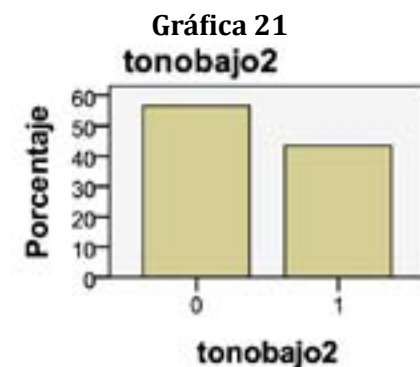
B. Discriminación auditiva

En esta categoría se tienen en cuenta la diferenciación de tonos sencillos, tonos complejos, timbres, rimas y duraciones los cuales hacen referencia a las palabras que contienen más sílabas o menos sílabas.

En el ítem 17 y 18 relacionado con discriminación de tonos bajos el estudiante debe hacer la asociación del estímulo auditivo y relacionarlo con el dibujo.

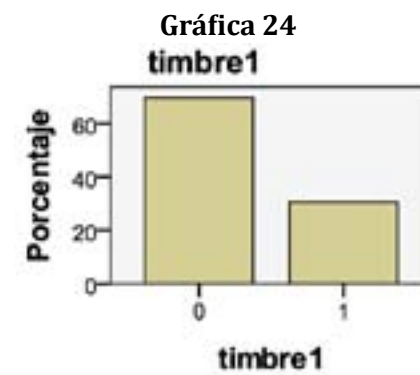
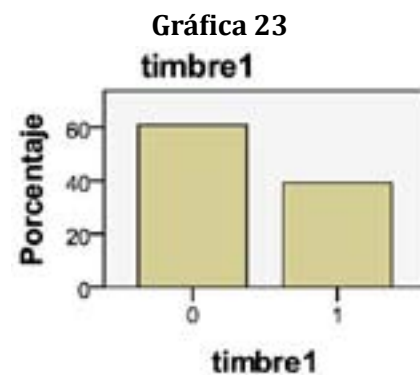


En tono bajo 1 en la prueba de entrada el 43.5% de los estudiantes no perciben estímulos auditivos verbales dados en tono bajo para asociarlos con el dibujo correspondiente y el 56.5%, es decir más de la mitad identifican el estímulo auditivo verbal. En la prueba de salida el 34.8% refleja que aumento el porcentaje de niños que relacionan el estímulo verbal con el dibujo y el porcentaje de niños que aun no han desarrollado esta habilidad se encuentra en el 65.2%.



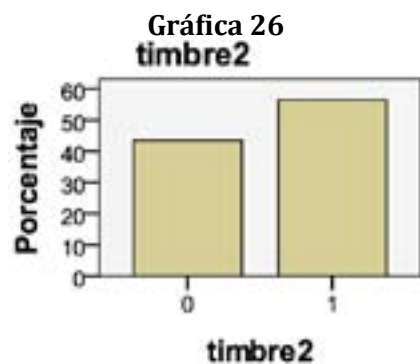
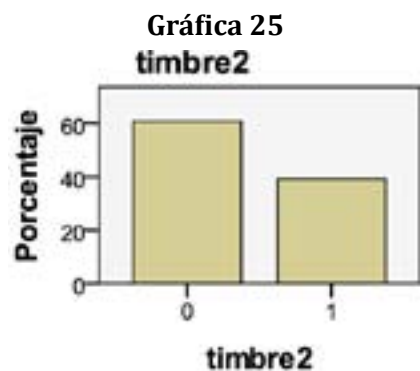
En tono bajo 2 la prueba de entrada refleja que el 56.5% de los estudiantes presentan dificultad para identificar el estímulo auditivo verbal presentado en tono bajo y el 43.5% lo asocia con facilidad con la parte visual. En la prueba de salida el 47.8%, es decir un poco menos de la mitad no asocia el estímulo auditivo con el dibujo y el 52.2% lo realiza. Estos porcentajes evidencian que en la prueba de salida se presentó dificultad en el desarrollo del ítem, puesto que un poco más de la mitad no realizaron la relación del estímulo auditivo con el dibujo.

En los ítem 27, 28, 29 y 32 los estudiantes deben relacionar el sonido de la caída de un objeto de diferentes materiales con el dibujo. Los materiales que se tuvieron en cuenta en estos ítems fueron objetos hechos con madera (lápiz), plástico (botón y peinilla) y una caja de fósforos semillena.

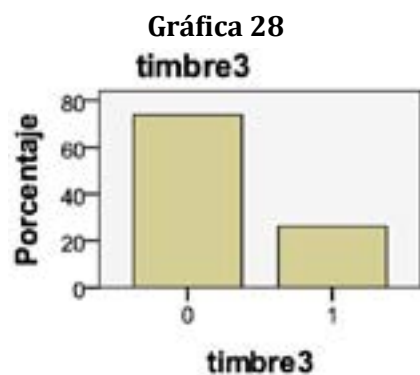
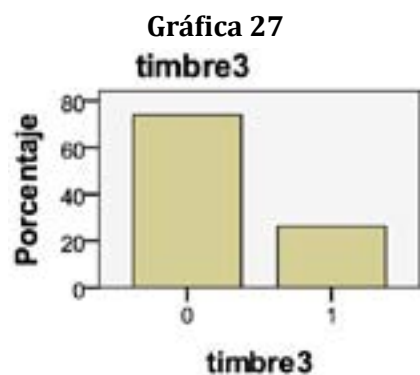


En Timbre 1 en la prueba de entrada el 60.9% muestra que la capacidad para diferenciar sonidos que se asocian a la caída de un objeto en este caso una caja de fósforos semillena presentan dificultad para identificar el objeto y por consiguiente marcar el que corresponde y el 31.9% de los estudiantes, asocia el sonido de la caída del objeto con la imagen.

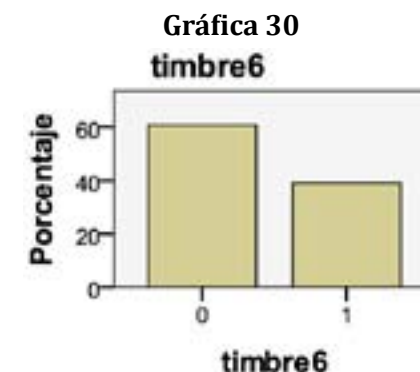
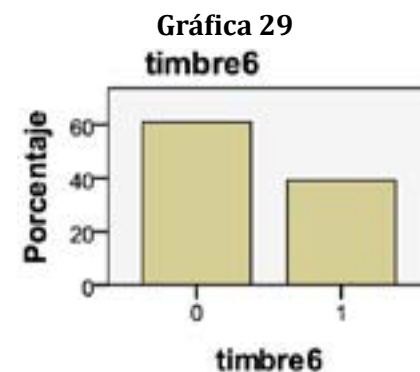
En la prueba de salida se observa el porcentaje de los estudiantes que tienen dificultad con identificar el sonido de objetos que caen aumenta al 69.6% y en consecuencia el 30.4% de los estudiantes aun no identifican el sonido del objeto al caer, lo que refleja la necesidad de desarrollar estrategias especiales con referencia a la conciencia auditiva.



En Timbre 2 el objeto que se deja caer es un lápiz: En la prueba de entrada el 60.9% de los estudiantes no identificaron el sonido del objeto al caer y el 39.1% identificaron el sonido y lo relacionaron con la imagen. Ya en la prueba de salida refleja que en este tipo de objeto elaborado en madera a los estudiantes se les facilita identificar un poco más el sonido del objeto que cae el cual está representado en el 56.5% y los estudiantes que aún se mantienen con esta dificultad está representado en un 43.5%.

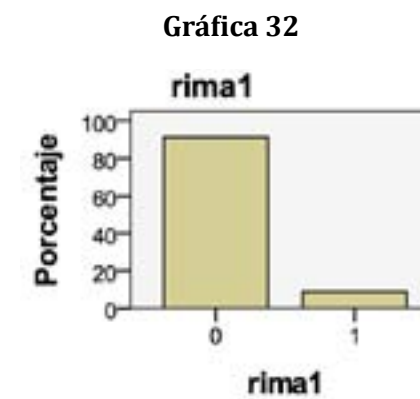
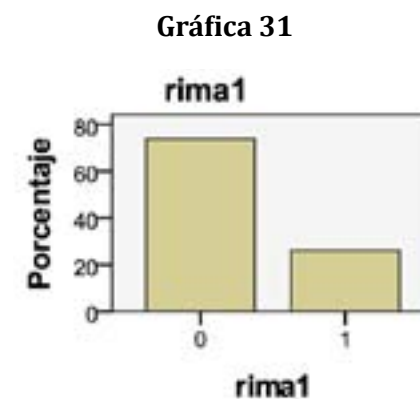


En Timbre 3 en la prueba de entrada se observa que a los estudiantes se les dificulta identificar el sonido de la caída del objeto (botón), el cual está representado en un porcentaje del 73.9% y dentro del 26.1% se encuentran los estudiantes que logran hacerlo. Este mismo porcentaje se evidencia en la prueba de salida, lo que indica que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad para identificar sonidos de la caída de un objeto pequeño, redondo y de plástico.



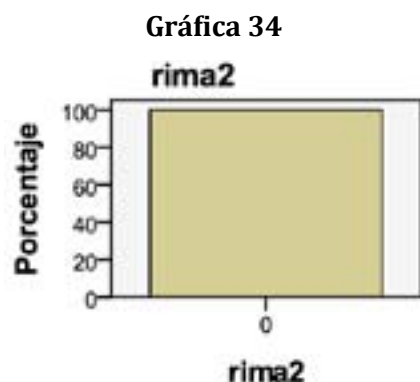
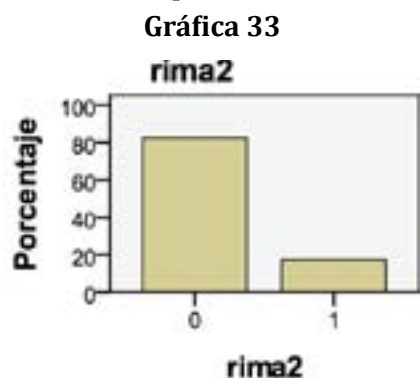
En Timbre 6 tanto en la prueba de entrada como de salida se observa que el 60.9% de los estudiantes tienen dificultad para identificar el sonido de la caída de un objeto de plástico (peinilla) y el 39.1% lo identifica, es decir tienen conciencia auditiva.

En los ítems 35, 36, 37 y 38 los estudiantes deben identificar el sonido inicial de una palabra ya sea vocal o consonante o sonido final (rima).

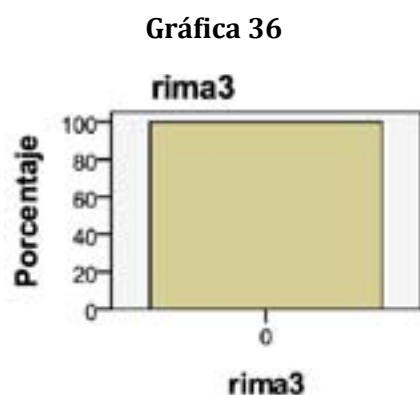
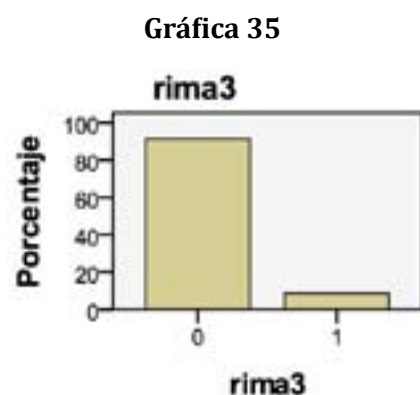


En Rima 1 en la prueba de entrada se evidencia que el 73.9% de estudiantes presentan dificultad para identificar sonidos iniciales dentro de una palabra (vocal) y que el 26.1% los identifica.

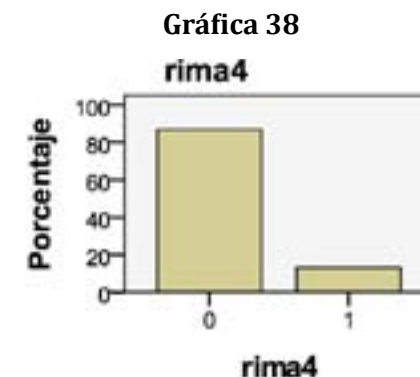
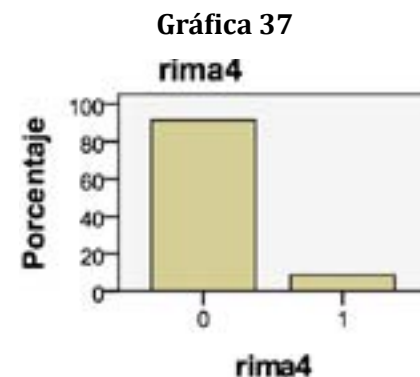
Ya en la prueba de salida se evidencia que la dificultad en el reconocimiento de los sonidos iniciales dentro de una palabra aumento al 91.3%, siendo este un porcentaje alto, el porcentaje de los estudiantes que lo hacían disminuyo al 8.7%, lo que demuestra la importancia de desarrollar en los niños la capacidad de identificar sonidos iniciales dentro de una palabra.



En Rima 2 se evidencia en la prueba de entrada que el 82.6% de los estudiantes no identifican el sonido inicial de una palabra (consonante) y el 17.4% si lo hacen. Ya en la prueba de salida aumento al 100% los estudiantes que presentan dificultad en este aspecto, siendo esto primordial en el proceso lecto-escritor.



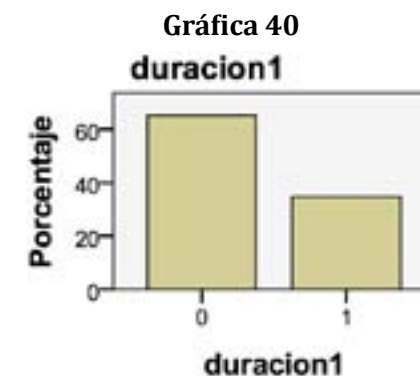
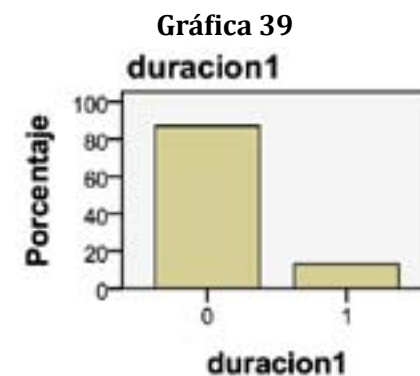
En Rima 3 en la prueba inicial el porcentaje de estudiantes que no identifican el sonido final de palabras que riman con la expuesta esta en el 82.6% y los estudiantes que identificaron las palabras están en 17.4%. Ya en la prueba final el 100% de los estudiantes presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras sonidos finales que riman de acuerdo a la palabra expuesta, lo que genera inquietud en desarrollar nuevas estrategias para el fortalecimiento de esta habilidad.



En Rima 4 en la prueba de entrada el porcentaje de estudiantes que no identifican el sonido final de palabras que riman entre si se encuentra en 91.3% y un porcentaje muy pequeño, es decir el 8.7% se destaca por tener la habilidad de identificar las palabras que riman.

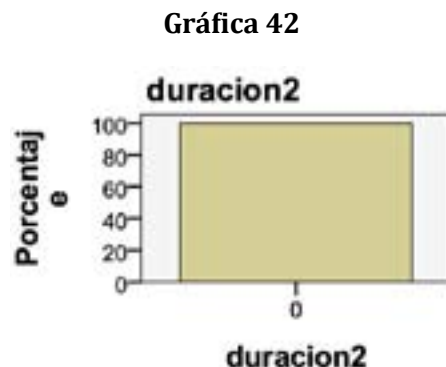
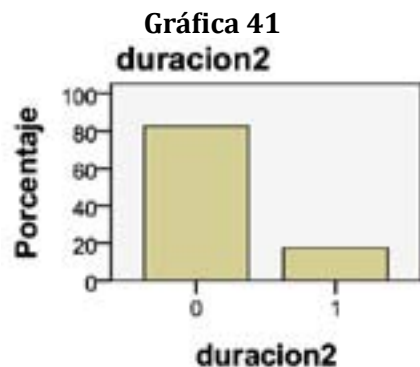
En la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que tienen la habilidad para identificar palabras que riman (sonido final) sigue siendo pequeño pues está representado en 13.0%, mientras que los estudiantes que aun no desarrollan esta habilidad se encuentra en 87.0%.

En el ítem 39, 40, 41, 42, 43 y 44 los estudiantes deben reconocer auditivamente las palabras más largas o más cortas según el caso.

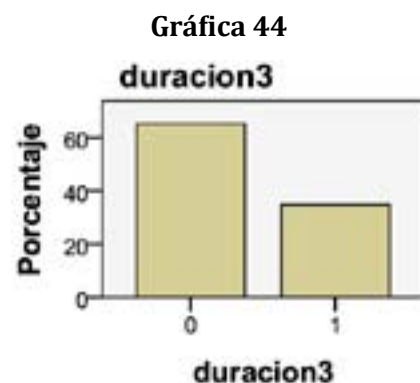
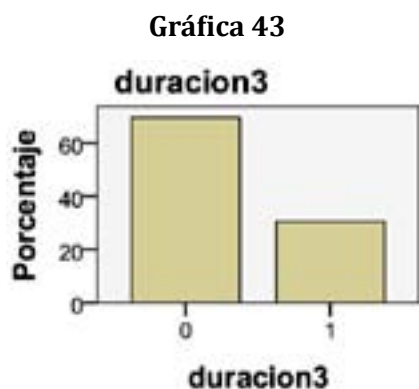


En duración 1 en la prueba de entrada el 87.0% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra que dure más en el tiempo, es decir la palabra más larga, mientras que el 13.0% si la identifica.

En la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que identificaron la palabra más larga en duración esta en el 34.8% mientras que el 65.2% de los estudiantes se mantiene con la dificultad.

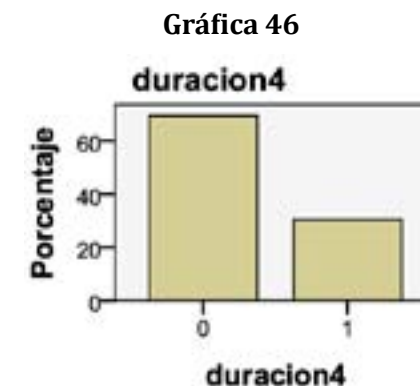
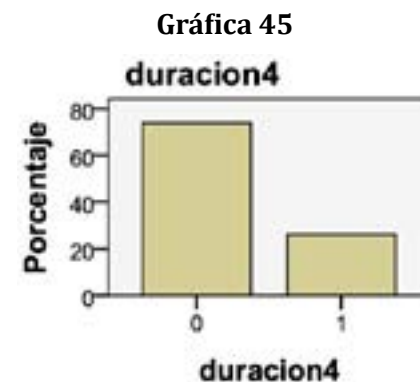


En duración 2 en la prueba de entrada los estudiantes que no identifican la palabra más larga se encuentra en el 82.6%, mientras que los que si la identifican se encuentran en el 17.4%. Ya en la prueba de salida se observa que el 100% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra más larga, puesto que en su conciencia asocian tamaño del objeto con la duración de la palabra.

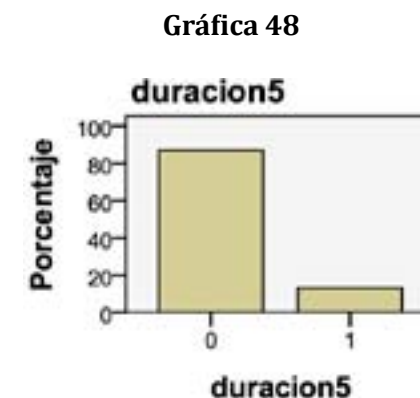
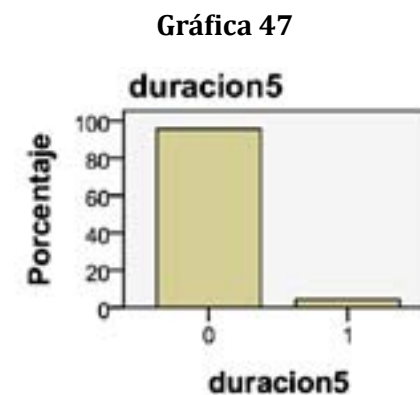


En duración 3 en la prueba de entrada el porcentaje de estudiantes que no identifican dentro de un grupo de palabras la más larga se encuentra en el 69.6% y los que logran hacerlo se encuentran en el 30.4%.

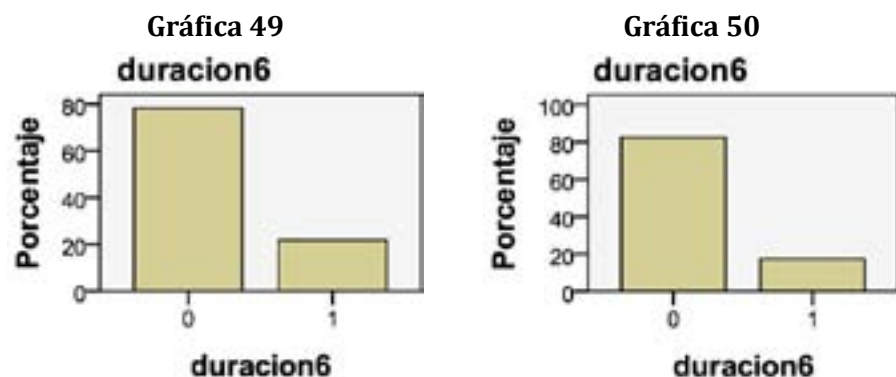
En la prueba de salida el porcentaje de los estudiantes que presentan dificultad para identificar la palabra más larga se redujo al 65.2% y el porcentaje de estudiantes que lo gran identificar la palabra más larga aumenta al 34.8%, pero aun no está en el porcentaje optimo que demuestre que la habilidad ha sido desarrollada.



En duración 4 en la prueba de entrada los estudiantes que presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en un porcentaje de 73.9% y los que logran identificarla se encuentran en un 26.1%. Ya en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que se mantienen con la dificultad se encuentra en 69.6%, mientras que el porcentaje de estudiantes que desarrollan la habilidad de identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en el 30.4%, evidenciando mejoría en el desarrollo de la habilidad, pero no se puede considerar como optimo el porcentaje, lo que debe llevar a desarrollar estrategias especiales para superar estas dificultad.



En duración 5 en la prueba de entrada el 95.7% de los estudiantes no identifican entre un grupo de palabras la más corta y el 4.3% logran hacerlo. En la prueba de salida muestra poco avance en los estudiantes que identifican la palabra el cual se ve reflejado en el 87.0% al igual que en los estudiantes que desarrollan la actividad con las indicaciones dadas.

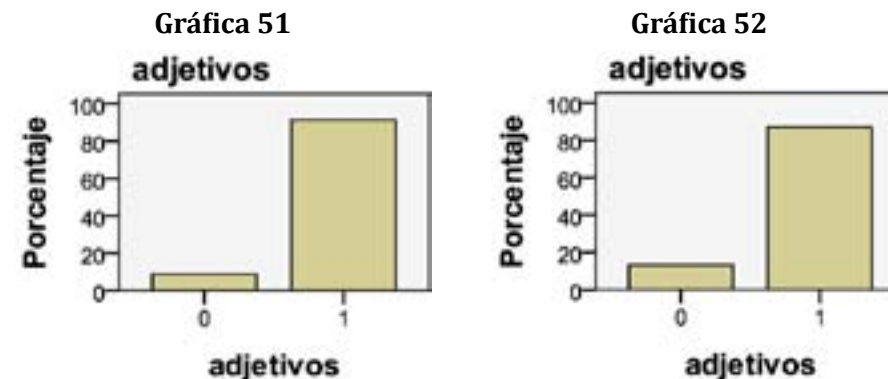


En duración 6 en la prueba de entrada el 78.3% de los estudiantes no identifican dentro de un grupo de palabras la más corta y el 21.7% lo realiza siguiendo las instrucciones dadas. En la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que no realizan la actividad sugerida aumento al 82.6% evidenciando dificultad mayor y el porcentaje de estudiantes que se mantienen con esta habilidad esta en un 17.4%.

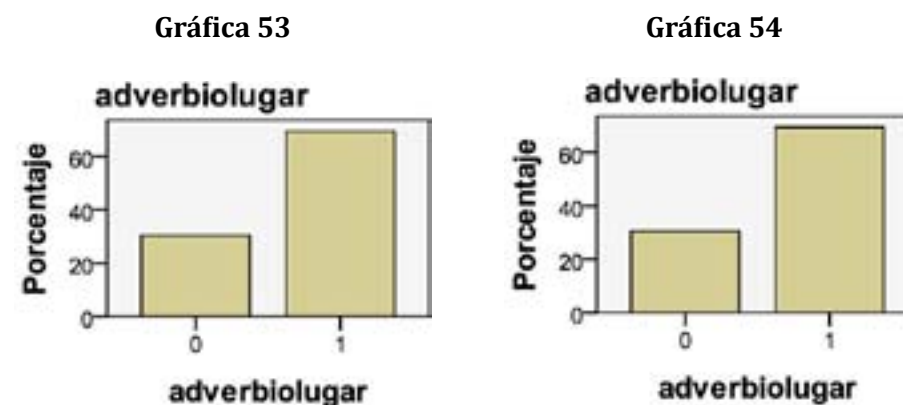
C. Lenguaje comprensivo

En esta categoría los estudiantes deben identificar sustantivos, adjetivos, adverbios de lugar, hacer uso de los verbos. Además, debe abstraer características de un objeto específico e incluirlos dentro de un mismo grupo de la misma clase.

En le ítem 46 y 47 se encuentra relación puesto que el adjetivo hace parte de la oración y siempre acompaña al sujeto y el adverbio de lugar son palabras que indican donde se va a realizar la acción.



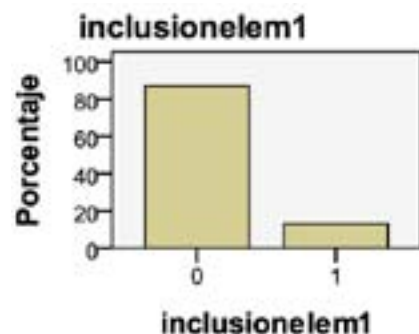
En el adjetivo se observa en la prueba de entrada que el 91.3% de los estudiantes no hace uso de los adjetivos y una mínima parte de los estudiantes representado en 8.7% lo identifica. En la prueba de salida sigue presente la dificultad del uso del adjetivo puesto que está representado en el 87.0% de los estudiantes y el 13.0% son los que hacen uso del adjetivo, observando la necesidad de implementar estrategias para involucrar el adjetivo dentro del vocabulario de los niños.



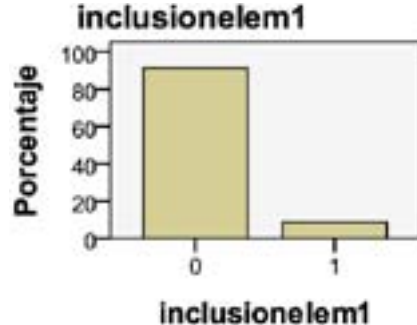
En el adverbio de lugar en la prueba de entrada y de salida se observa que el 30.4% de los estudiantes no hace uso del adverbio de lugar y 69.6% lo tiene presente y lo identifica. No se presentaron cambios, lo que indica la necesidad de implementar estrategias donde esté presente el adverbio de lugar.

En el ítem 52 y 54 se observa en los estudiantes la capacidad de incluir elementos dentro de una categoría.

Gráfica 55



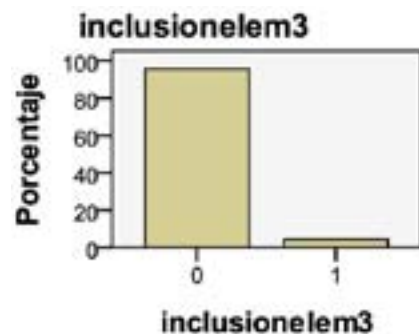
Gráfica 56



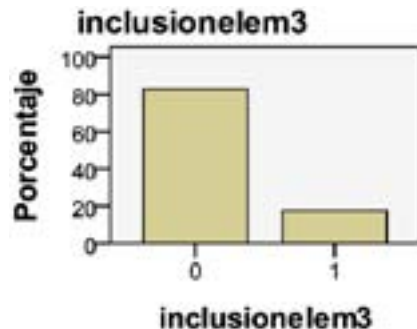
En inclusión de elemento 1 en la prueba de entrada se observa que el 87.0% de los estudiantes no tienen la capacidad para abstraer elementos e incluirlos dentro de un mismo grupo de la misma clase y el 13.0% de los estudiantes lo hacen, siendo un porcentaje pequeño.

En la prueba de salida se observa que hay un aumento considerable en el porcentaje de los estudiantes que han desarrollado la capacidad de incluir elementos dentro de una misma categoría el cual está representado en el 91.3% y solamente el 8.7% de los estudiantes aun no han desarrollado esta capacidad.

Gráfica 57



Gráfica 58



En inclusión de elemento 3 En la prueba de entrada se observa que el porcentaje de estudiantes que no tienen la capacidad de incluir un elemento dentro de una categoría está representado en el 95.7% y un porcentaje muy bajo representado en el 4.3% tiene la capacidad de hacerlo.

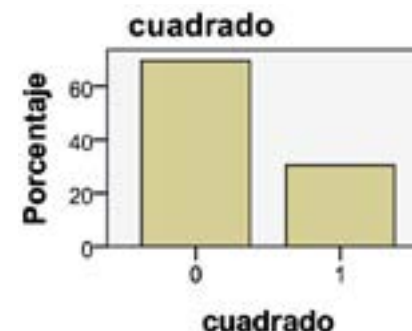
En la prueba de salida se observa que aunque disminuyó el porcentaje de estudiantes que no tienen la capacidad de abstracción desarrollada representada en un 82.6%, sigue siendo un porcentaje alto y el 17.4% de los estudiantes la han desarrollado.

II. GRUPO EXPERIMENTAL COMPARACIÓN PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

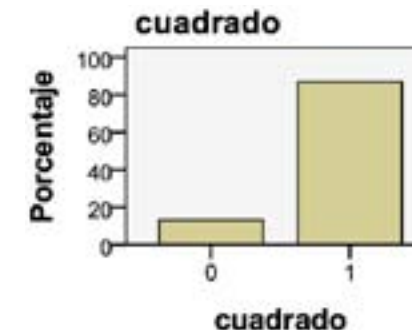
A. Coordinación visomotora

En el ítem 1 y 2 se observan cambios favorables puesto que aumento el porcentaje de los estudiantes que reproducen las figuras geométricas sencillas, en este caso el cuadrado y el triángulo.

Gráfica 59

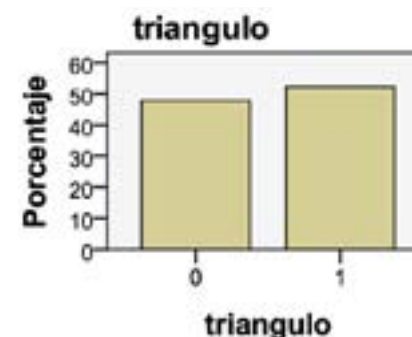


Gráfica 60

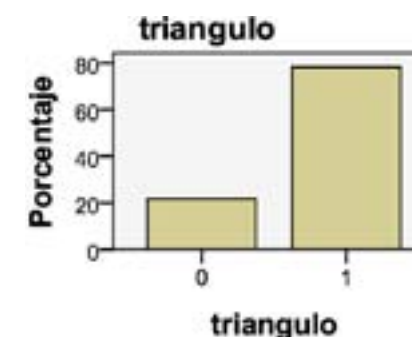


En el cuadrado en la prueba de entrada se observa que más de la mitad de los estudiantes representado en un 69.6% no tienen la capacidad de reproducir un cuadrado de tamaño mediano y el 30.4% lo realiza. Ya en la prueba de salida se observa un aumento considerable ya que el 87.0% de los estudiantes reproduce el cuadrado teniendo en cuenta la línea recta y los ángulos que componen la figura, mientras que el 13.0% de los estudiantes aun no han desarrollado esta habilidad.

Gráfica 61

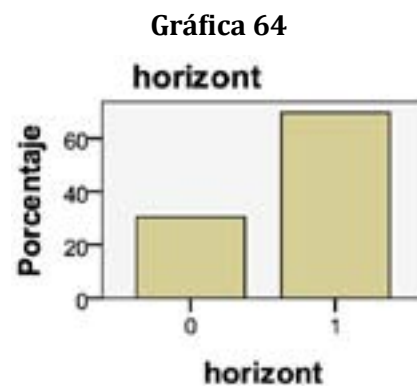
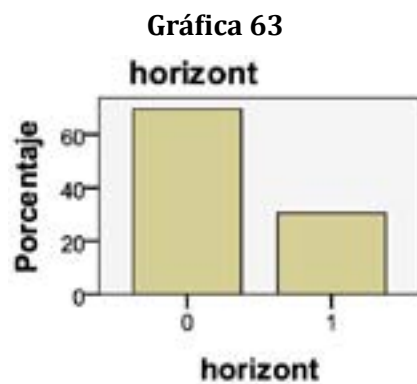


Gráfica 62

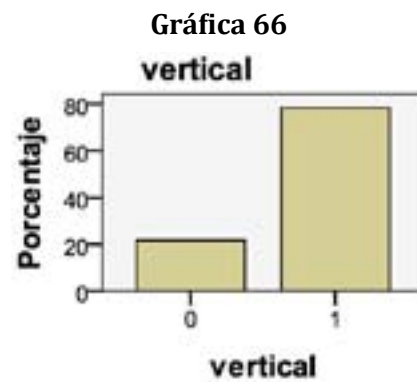
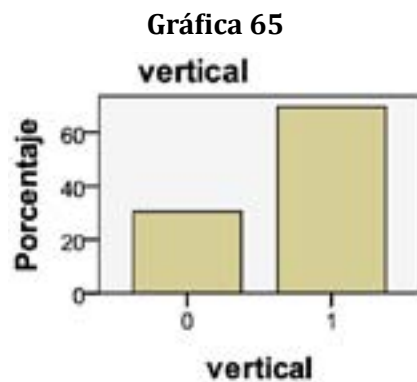


En el triángulo en la prueba de entrada se observa que el 47.8% de los estudiantes no tienen la capacidad de reproducir un triángulo de tamaño mediano y el 52.2% lo realiza. Ya en la prueba de salida se observa un aumento considerable ya que el 78.3% de los estudiantes reproduce el triángulo teniendo en cuenta la línea recta y los ángulos que componen la figura, mientras que el 21.7% de los estudiantes aún no han desarrollado esta habilidad.

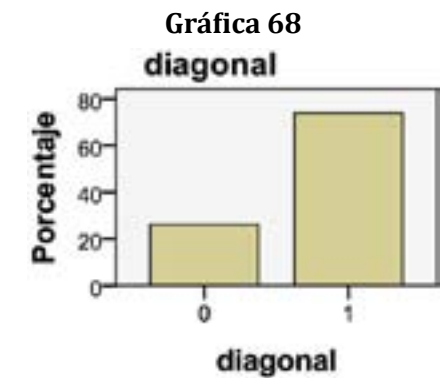
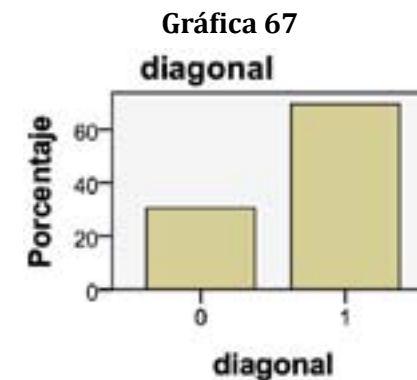
En el ítem 5, 6 y 7 se observa que la mayoría de los estudiantes desarrollaron la habilidad de realizar trazo continuo, ya sea en forma vertical, horizontal o diagonal.



En horizontal en la prueba de entrada el 69.6% de los estudiantes no realizan el trazo horizontal llevando la direccionalidad correcta (de izquierda a derecha) y el 30.4% de los estudiantes controla el movimiento. Ya en la prueba de salida se observa que el 69.6% de los estudiantes controla el trazo, evidenciando un aumento considerable y el 30.4% de los estudiantes aún no han desarrollado esta habilidad.

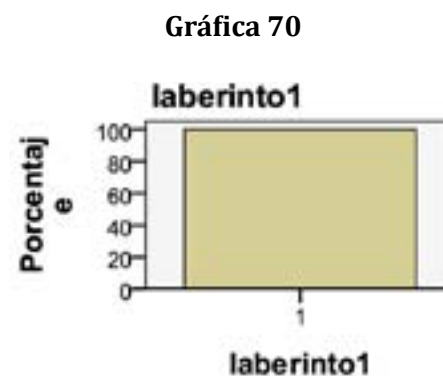
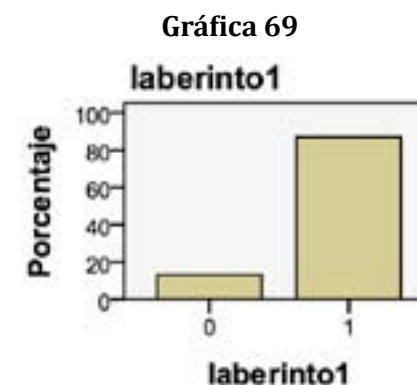


En vertical en la prueba de entrada el 30.4% de los estudiantes no realiza el trazo en forma vertical y el 69.6% de los estudiantes lo realiza de manera adecuada. En la prueba de salida el 26.1% presenta dificultad para realizar trazo en forma vertical (de arriba hacia abajo) hasta llegar a un punto determinado y el 73.9% de los estudiantes lo realiza controlando el movimiento y llevando la direccionalidad correcta lo que evidencia que los niños tienen facilidad para realizar este tipo de trazos.

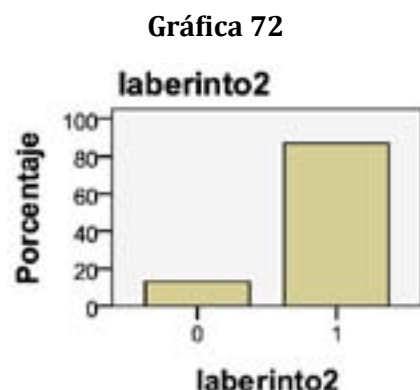
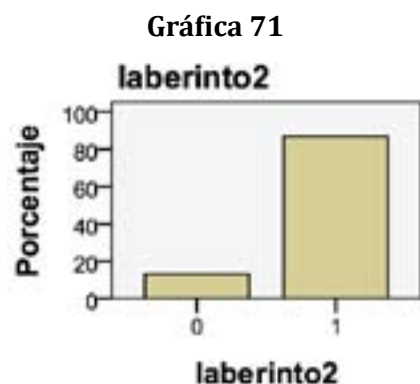


En diagonal en la prueba de entrada el 69.6% de los estudiantes no realiza el trazo en forma diagonal y el 30.4% lo realiza controlando el movimiento; en la prueba de salida el 26.1% de los estudiantes evidencia dificultad para controlar el movimiento, siguiendo la direccionalidad indicada y el 73.9% realiza el trazo frenando el movimiento. Se nota que en la prueba de salida evidencian mejoría en el control de movimientos y el trazo llevando la direccionalidad correcta.

En el ítem 10 y 11 los estudiantes deben trazar laberintos (camino) de izquierda a derecha, teniendo control del movimiento y trazo continuo.

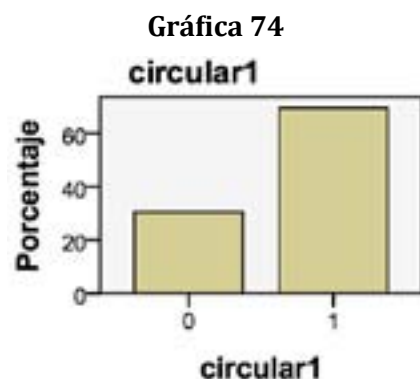
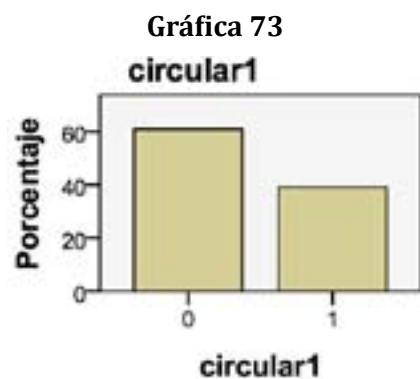


En laberinto 1 en la prueba de entrada el 13.0% de los estudiantes no realizan el trazo de izquierda a derecha, difícilmente controlan movimientos y el 87.0% de los estudiantes lo realiza manteniendo el trazo de línea continua. Ya en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que realizan la actividad controlando movimientos y trazando línea continua es del 100%.



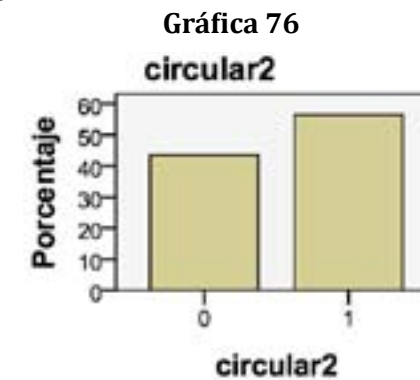
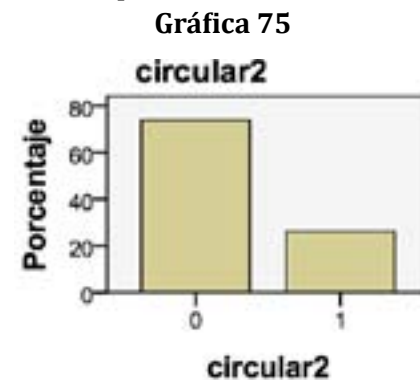
En laberinto 2 tanto en la prueba de entrada como de salida el 13.0% de los estudiantes no siguieron las instrucciones dadas, mostrando dificultad en el control de los movimientos y poca resistencia a la fatiga y el 87.0% lo realizan teniendo en cuenta el trazo de la línea continua.

En el ítem 13 y 14 se observa que el porcentaje de estudiantes que controlan movimiento, presentan resistencia a la fatiga muscular y realizan movimiento circular ha aumentado.



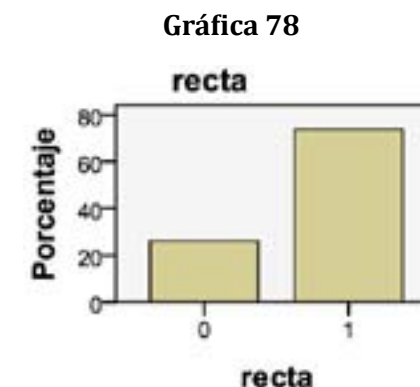
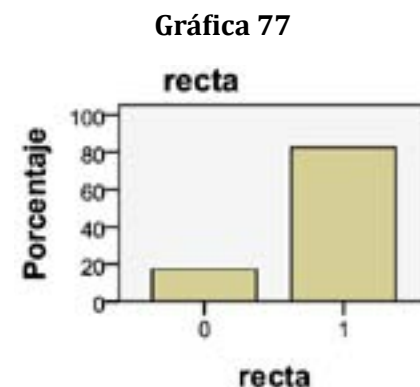
En circular 1 en la prueba de entrada el 60.9% de los estudiantes presentan dificultad para controlar movimientos dentro de un espacio

circular y el 39.1% de los estudiantes controla el movimiento. En la prueba de salida el 30.4% presenta dificultad para realizar movimientos circulares y el 69.6% lo realiza lo que evidencia que el porcentaje de niños que han avanzado en este proceso ha aumentado.



En circular 2 En la prueba de entrada el 73.9% de los estudiantes muestra dificultad para controlar movimiento en el momento de realizar coloreado circular y poca resistencia a la fatiga muscular y el 26.1% realiza la actividad siguiendo las instrucciones. En la prueba de salida se observa que el 43.5% de los estudiantes aun no han desarrollado esta habilidad y el 56.5% de los estudiantes controla fatiga muscular y el movimiento circular.

En el ítem 14, 15 y 16 hacen referencia a los trazos que los niños deben realizar en forma recta, angular y curvilínea. Se observa que aun tienen dificultad para controlar el trazo y que este sea continuo, a pesar que en algunos resultados aumento el porcentaje de estudiantes que desarrollaron la habilidad.

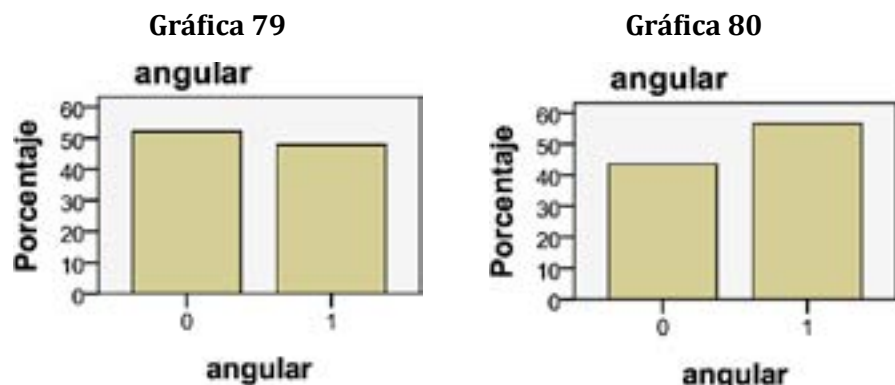


En el trazo recto en la aplicación de la prueba de entrada el 17.4% de los estudiantes no realizan el trazo en forma recta demostrando dificultad en el control de los movimientos y el 82.6% de los estudiantes lo realiza mostrando trazo seguro. En la prueba de salida se observa que el porcentaje de niños que presentan dificultad en el trazo recto aumento al 26.1% y el porcentaje de estudiantes que realizan el trazo segura esta en el 73.9%

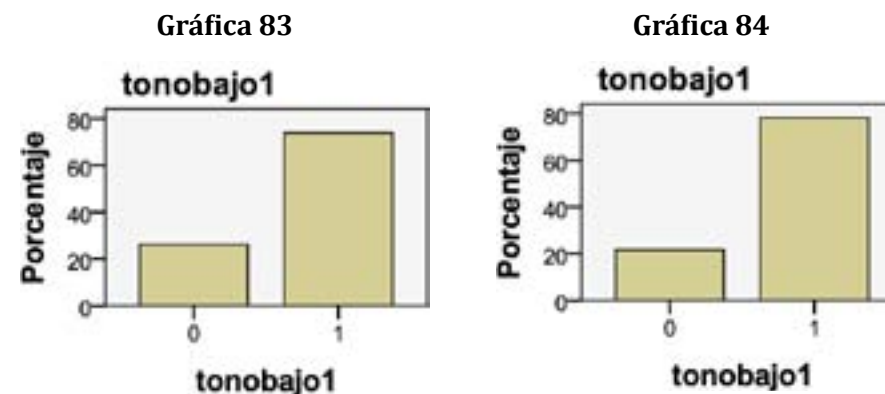
En la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que realiza el trazo propuesto y tiene control de movimiento y fatiga muscular aumento y está representado en el 60.9% y el porcentaje de estudiantes que continúan con la dificultad se encuentra en el 39.1 %.

B. Discriminación auditiva

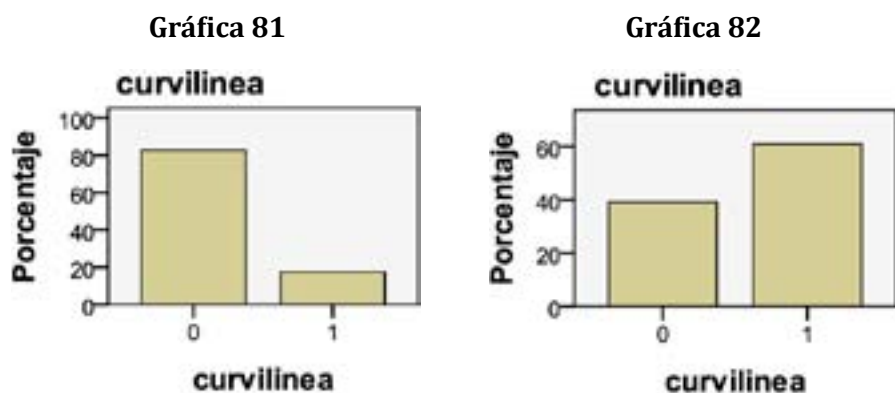
En el ítem 17 y 21 se observa que el porcentaje de los estudiantes que identifican el estímulo auditivo en tono bajo y que lo relacionan con el dibujo aumentó.



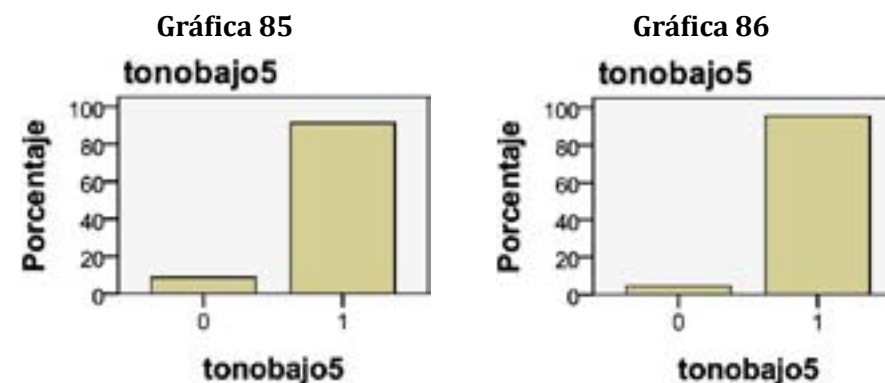
En el trazo angular en la prueba de entrada el 52.2% de los estudiantes presentan dificultad para control de movimientos al realizar trazos de líneas quebradas y el 47.8% la realiza controlando fatiga muscular y movimiento. En la prueba de salida el 43.5% continua con dificultad en la realización del trazo propuesto y el 56.5% demuestra que aumento el porcentaje de estudiantes que controlan el movimiento y respetan el trazo sugerido con respecto a la prueba de entrada.



En tono bajo 1 en la prueba de entrada el 26.1% de los estudiantes no perciben estímulos auditivos verbales dados en tono bajo para asociarlos con el dibujo correspondiente y el 73.9%, es decir más de la mitad identifican el estímulo auditivo verbal. En la prueba de salida se observa que el 21.9% de los estudiantes aun no perciben el estímulo auditivo y el 78.3% relacionan el estímulo verbal con el dibujo.

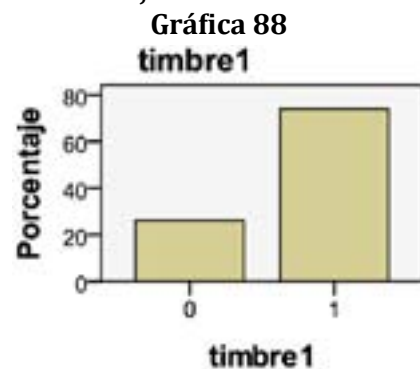
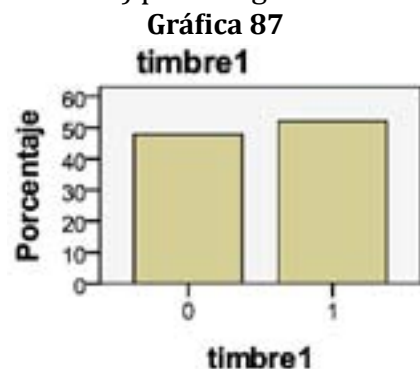


En el trazo curvilíneo en la prueba de entrada se evidencia que el 82.6% presenta dificultad para realizar trazo curvo de manera conti-



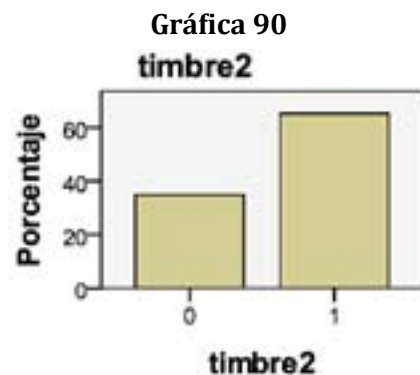
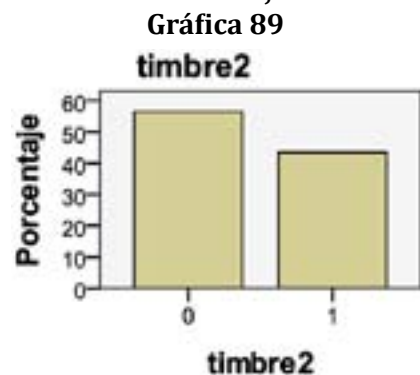
En tono bajo 5 en la prueba de entrada el 8.7% de los estudiantes muestran dificultad de percibir estímulos auditivos verbales en tono bajo y el 91.3% percibe los estímulos auditivos verbales adecuadamente. En la prueba de salida refleja que el porcentaje de estudiantes que perciben los estímulos auditivos aumentó y está representado en un 95.7%, lo cual evidencia que los niños que presentan dificultad disminuyó con respecto a la prueba de entrada y su porcentaje está representado en un 4.3%.

En el ítem 27, 28, 29 y 33 se relaciona debido a que los estudiantes deben atender al estímulo auditivo (caída de un objeto de diferentes materiales) para luego relacionarlo con el dibujo.

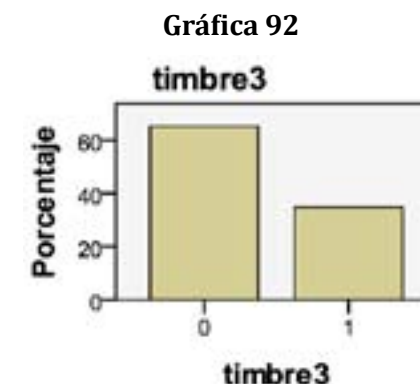
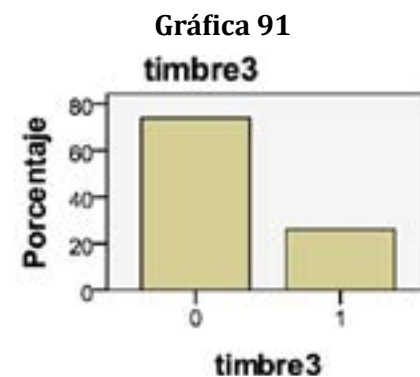


En timbre 1 en la prueba de entrada el 52.2% de los estudiantes muestra capacidad para diferenciar sonidos que se asocian a la caída de un objeto en este caso una caja de fósforos semi-llena y el 47.8% de los estudiantes presentan dificultad para identificar el objeto y por consiguiente marcar el que corresponde.

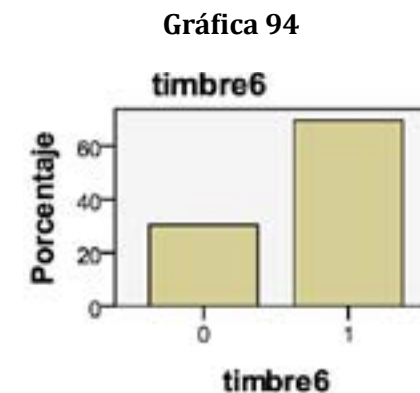
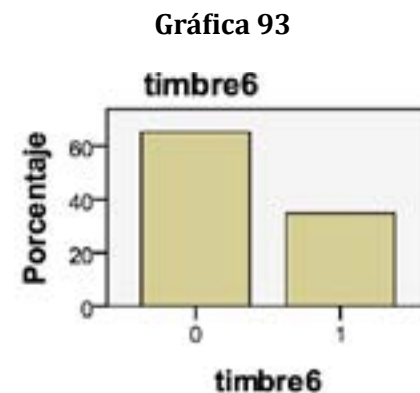
En la prueba de salida se observa el porcentaje de los estudiantes que tienen dificultad con identificar el sonido de objetos que caen disminuye al 26.1% y en consecuencia el 73.9% de los estudiantes identifican el sonido del objeto al caer.



En timbre 2 el objeto que se deja caer es un lápiz. En la prueba de entrada el 60.9% de los estudiantes no identificaron el sonido del objeto al caer y el 39.1% identificaron el sonido y lo relacionaron con la imagen. Ya en la prueba de salida refleja que en este tipo de objeto elaborado en madera a los estudiantes se les facilita identificar un poco más el sonido del objeto que cae el cual está representado en el 56.5% y los estudiantes que aún se mantienen con esta dificultad está representado en un 43.5%.



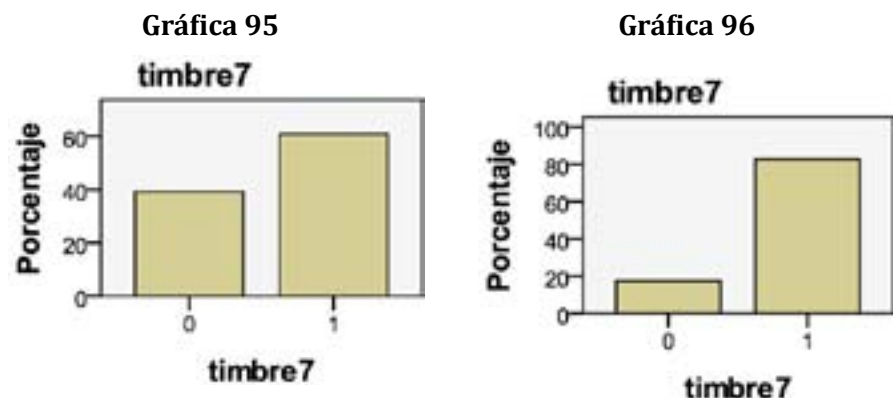
En timbre 3 en la prueba de entrada se observa que a los estudiantes se les dificulta identificar el sonido de la caída del objeto (botón), el cual está representado en un porcentaje del 73.9% y dentro del 26.1% se encuentran los estudiantes que logran hacerlo. Ya en la prueba de salida se observa que el 65.2% de los estudiantes aun no han desarrollado la percepción auditiva para este tipo de elementos y el 34.8% de los estudiantes lo realiza, lo que indica un aumento en el porcentaje.



En timbre 6 en la prueba de entrada se observa que el 65.2% de los estudiantes tienen dificultad para identificar la caída de un objeto de

plástico (peinilla) y el 34.8% de los estudiantes lo identifica, es decir tienen conciencia auditiva.

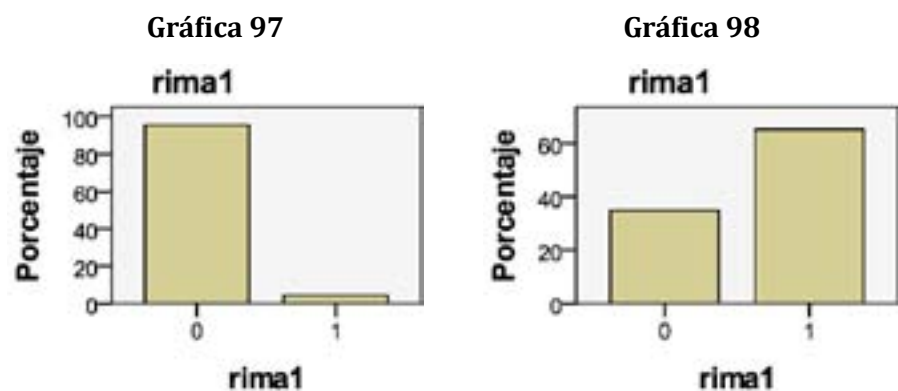
Ya en la prueba de salida se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que tienen conciencia auditiva el cual está representado en un 69.6% y el 30.4% de los estudiantes aun no desarrollan la conciencia auditiva.



En timbre 7 en la prueba de entrada el porcentaje de estudiantes que tienen dificultad para identificar el sonido de la caída de un objeto de vidrio (frasco de vidrio) es de 39.1%, y el 60.9% corresponde a los estudiantes que tienen conciencia auditiva para identificar sonidos de objetos de vidrio.

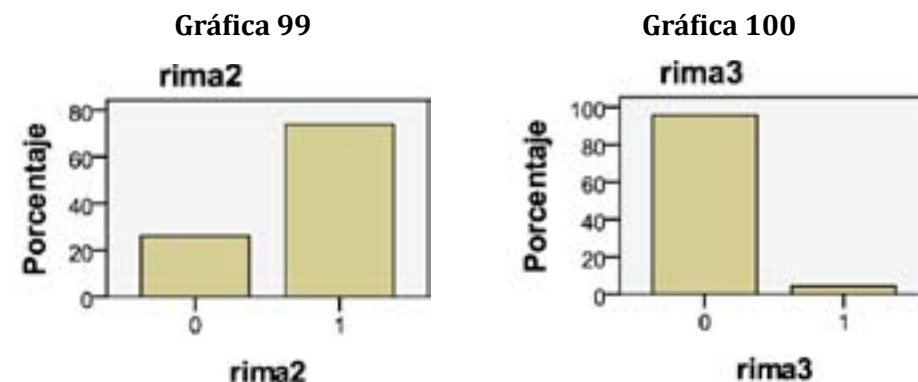
Ya en la prueba de salida se observa que el 82.6% de los estudiantes tienen conciencia auditiva y el 17.4% aun no lo han desarrollado.

El ítem 35 y 36 se relacionan puesto que los estudiantes deben identificar el sonido inicial de las palabras ya sea vocal o consonante.



En Rima 1 en la prueba de entrada se evidencia que el 95.7% de estudiantes presentan dificultad para identificar sonidos iniciales dentro de una palabra (vocal) y que el 4.3% los identifica.

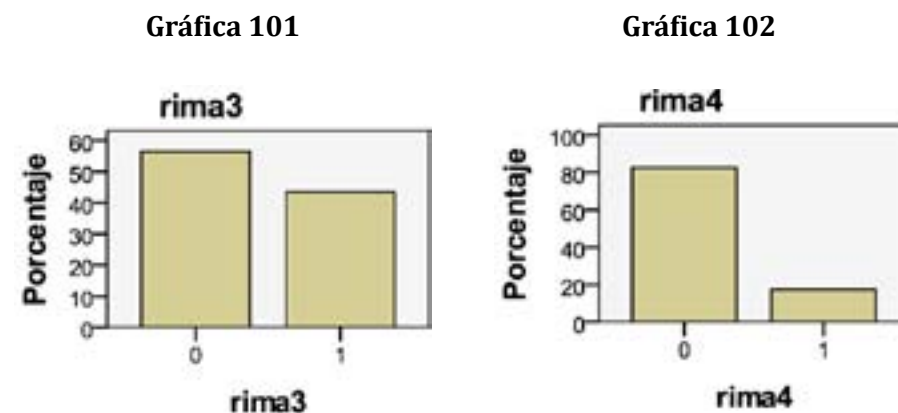
Ya en la prueba de salida se evidencia que la dificultad en el reconocimiento de los sonidos iniciales dentro de una palabra disminuyó al 34.8%, y el 65.2% de los estudiantes identifica sonidos iniciales dentro de una palabra.



En Rima 2 se evidencia en la prueba de entrada que del total de los estudiantes el 82.6% no identifican el sonido inicial de una palabra (consonante) y el 17.4% lo hacen.

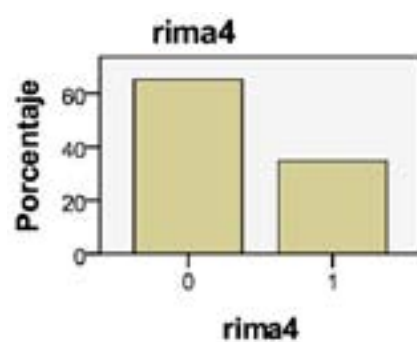
Ya en la prueba de salida se observa que el 73.9% de los estudiantes identifican el sonido inicial (consonante) y solamente el 26.1% de ellos tienen dificultad para hacerlo.

En el ítem 37 y 38 los estudiantes deben encontrar la palabra que rime con la expuesta (sonido final).

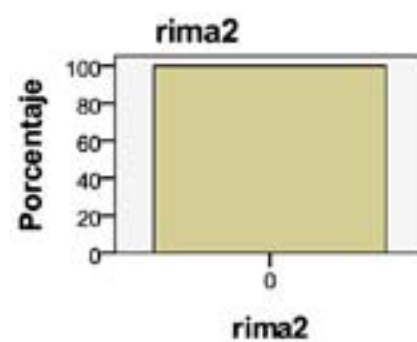


En Rima 3 en la prueba inicial el porcentaje de estudiantes que no identifican el sonido final de palabras que riman con la expuesta esta en el 95.7% y los estudiantes que identificaron las palabras están en el 4.3%. Ya en la prueba de salida el 56.5% de los estudiantes presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras sonidos finales que riman de acuerdo a la palabra expuesta, y el 43.5% del grupo lo realizan.

Gráfica 103



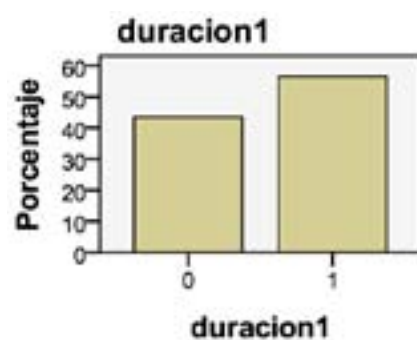
Gráfica 104



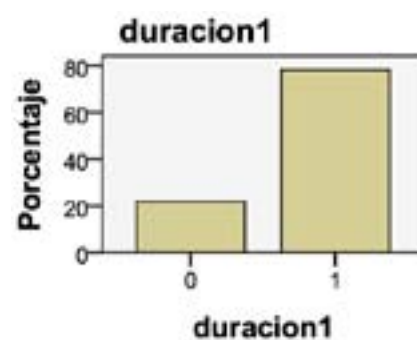
En Rima 4 en la prueba de entrada el porcentaje de estudiantes que no identifican el sonido final de palabras que riman entre si se encuentra en el 82.6% y un porcentaje muy pequeño, es decir el 17.4% se destaca por tener la habilidad de identificar las palabras que riman. En la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que tienen la habilidad para identificar palabras que riman (sonido final) está en el 34.8% y los que aun no han desarrollado esta habilidad se encuentran en un porcentaje del 65.2%, siendo este un porcentaje alto.

En el ítem 39, 40, 41, 42, 43 y 44 se observa que los estudiantes después de haber implementado el Método Kodály han desarrollado la habilidad de identificar las palabras más largas o más cortas según el caso.

Gráfica 105



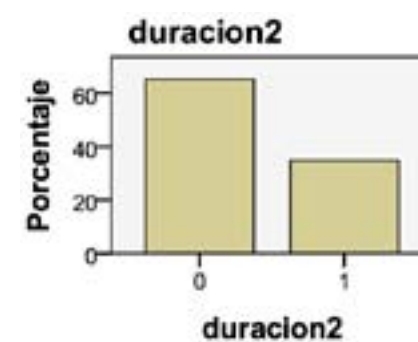
Gráfica 106



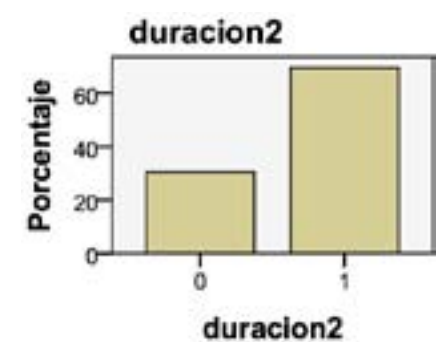
En Duración 1 en la prueba de entrada el 43.5% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra que dure más en el tiempo, es decir la palabra más larga, mientras que el 56.5% si la identifica.

En la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que identificaron la palabra más larga en duración esta en el 78.3% mientras que el 21.7% de los estudiantes se mantiene con la dificultad. Hubo aumento del porcentaje de los estudiantes que alcanzaron el logro después de la implementación del Método Kodály.

Gráfica 107

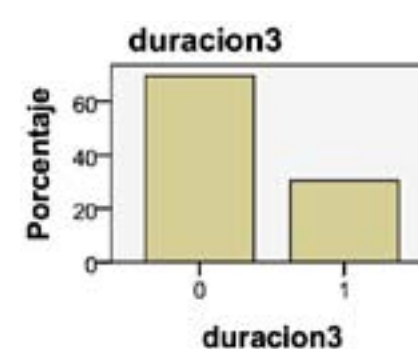


Gráfica 108

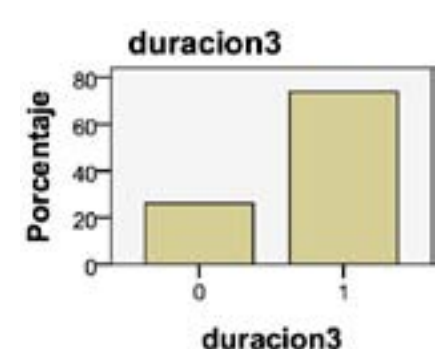


En Duración 2 en la prueba de entrada los estudiantes que no identifican la palabra más larga se encuentra en el 65.2%, mientras que los que si la identifican se encuentran en el 34.8%. Ya en la prueba de salida se observa que el 30.4% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra más larga, puesto que en su conciencia asocian tamaño del objeto con la duración de la palabra, el 69.6% lo realizan.

Gráfica 109

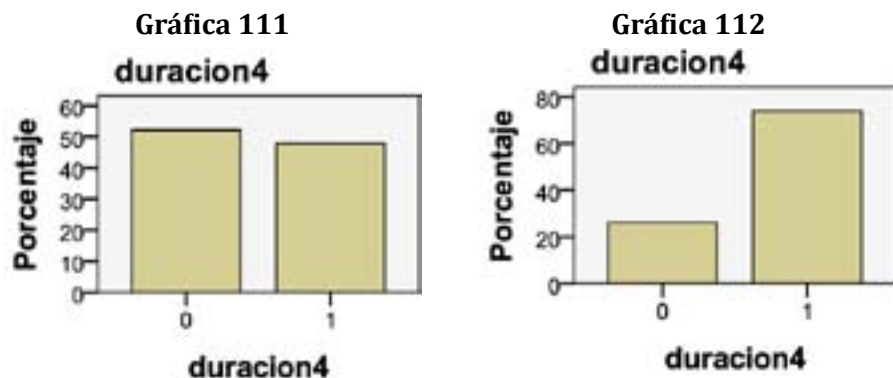


Gráfica 110

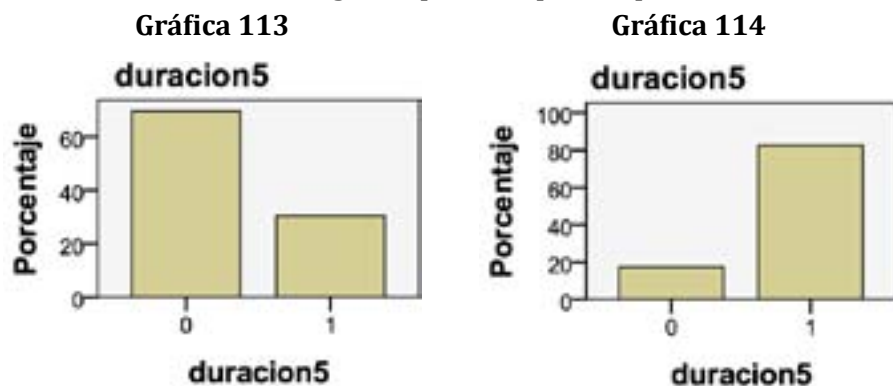


En Duración 3 en la prueba de entrada el porcentaje de estudiantes que no identifican dentro de un grupo de palabras la más larga se encuentra en el 69.6% y los que logran hacerlo se encuentran en el 30.4%.

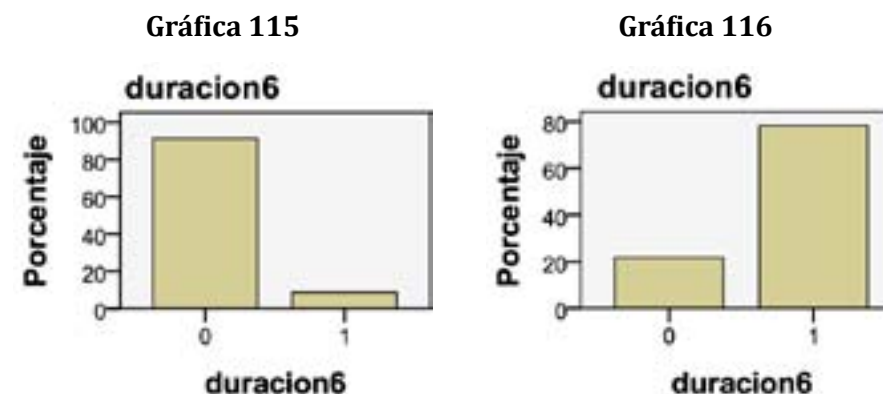
En la prueba de salida el porcentaje de los estudiantes que presentan dificultad para identificar la palabra más larga se redujo al 26.1% y el porcentaje de estudiantes que logran identificar la palabra más larga aumenta al 73.9%, siendo este un porcentaje representativo.



En Duración 4 en la prueba de entrada los estudiantes que presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en un porcentaje de 52.2% y los que logran identificarla se encuentran en un 47.8%. Ya en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que se mantienen con la dificultad se encuentra en 26.1%, mientras que el porcentaje de estudiantes que desarrollan la habilidad de identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en el 73.9%, evidenciando mejoría en el desarrollo de la habilidad, pero no se puede considerar como óptimo el porcentaje, lo que debe llevar a desarrollar estrategias especiales para superar estas dificultades.



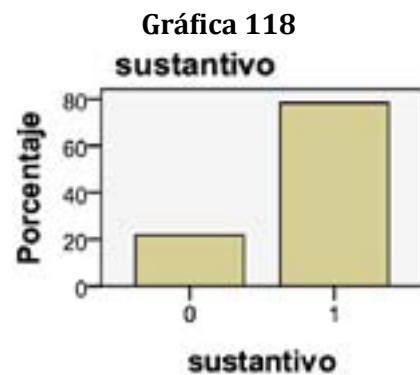
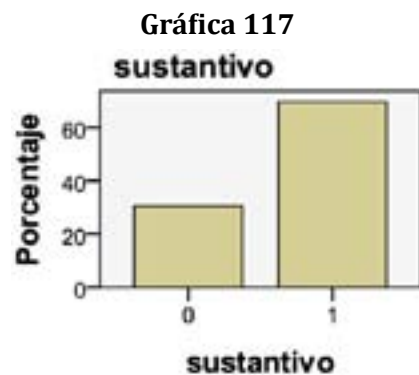
En Duración 5 en la prueba de entrada el 69.6% de los estudiantes no identifican entre un grupo de palabras la más corta y el 30.4% lo logran hacer. En la prueba de salida muestra gran avance en los estudiantes que identifican la palabra el cual se ve reflejado en el 82.6% y los estudiantes que aun no han desarrollado esta habilidad se encuentra en el 17.4%.



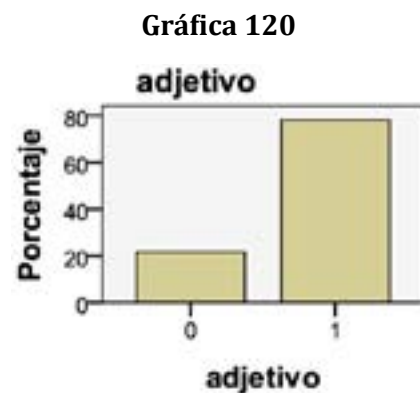
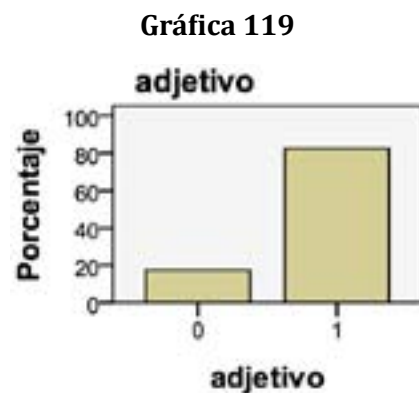
En Duración 6 en la prueba de entrada el 91.3% de los estudiantes no identifican dentro de un grupo de palabras la más corta y el 8.7% lo realiza siguiendo las instrucciones dadas. En la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que no realizan la actividad sugerida disminuyó al 21.7% y el porcentaje de estudiantes que desarrollaron esta habilidad está representada en un 78.3%.

C. Lenguaje comprensivo

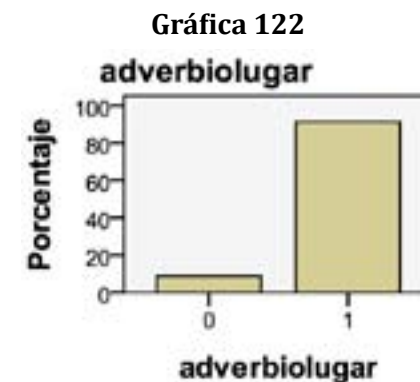
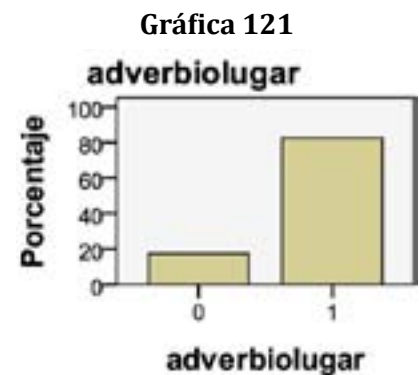
El ítem 45, 46, y 47 hacen referencia al uso que los estudiantes deben hacer del sustantivo, adjetivo y adverbio de lugar, teniendo en cuenta que tanto sustantivo y adjetivo hace parte de la oración y el adverbio de lugar indica el donde suceden los acontecimientos.



En el sustantivo en la prueba de entrada se observa que el 30.4% de los estudiantes no identifican el sustantivo y el 69.6% lo realiza. Ya en la prueba de salida se observa que el 78.3% tiene presente en su vocabulario el sustantivo y el 21.7% de los estudiantes aun no lo identifica o no lo tiene presente en su vocabulario; se observa que el porcentaje de estudiantes que identifican el sustantivo aumento considerablemente.

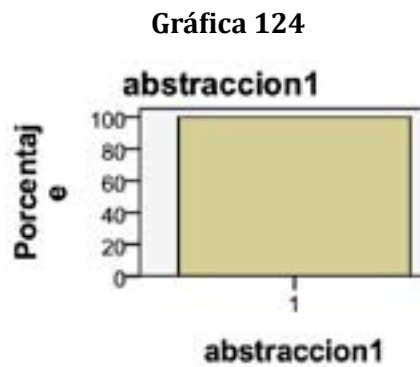
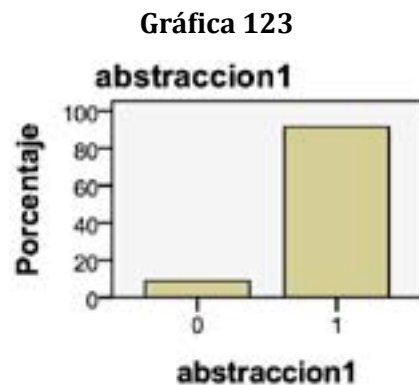


En el Adjetivo en este ítem se observa en la prueba de entrada que el 17.4% de los estudiantes no hace uso de los adjetivos y una gran parte de los estudiantes representado en 82.6% lo identifica. En la prueba de salida sigue presente la dificultad del uso del adjetivo puesto que está representado en el 21.7% de los estudiantes y el 78.3% son los que hacen uso del adjetivo, observando la necesidad de implementar estrategias para involucrar el adjetivo dentro del vocabulario de los niños.



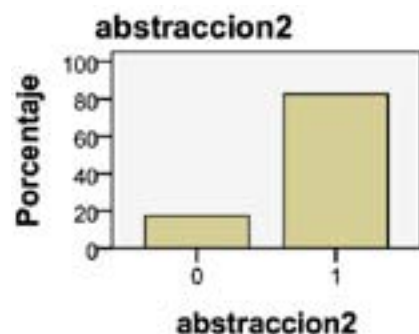
En el adverbio lugar en la prueba de entrada se observa que el 17.4% de los estudiantes no hace uso del adverbio de lugar y 82.6% lo tiene presente y lo identifica. Ya en la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que hacen uso del adverbio de lugar aumento al 91.3% y el 8.7% de estudiantes aun no lo realiza.

En ítem 49, 50, 57 y 58 hace referencia a la capacidad de los estudiantes de abstraer características de un elemento dentro de un grupo.

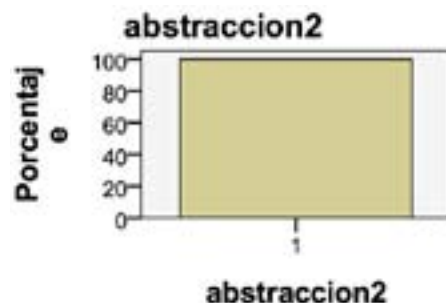


En Abstracción 1 en la prueba de entrada se observa que el 8.7% de los estudiantes no tienen la capacidad de abstraer las características de un objeto y el 91.3% tienen la capacidad de hacerlo. En la prueba de salida se observa que aumento el porcentaje de estudiantes que abstraen características de un objeto en relación al uso el cual está representado en el 100%.

Gráfica 125

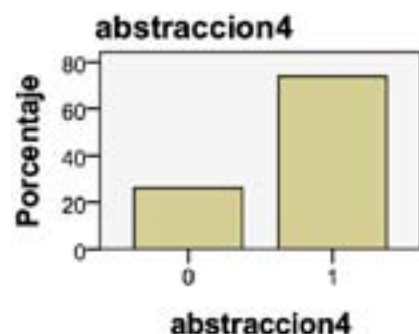


Gráfica 126

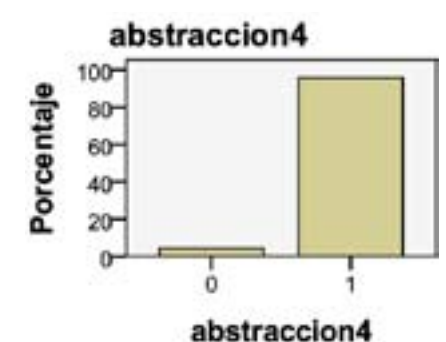


En Abstracción 2 en la prueba de entrada se observa un porcentaje alto de estudiantes que tienen la capacidad de abstraer características de un objeto, el cual está representado en el 82.6%, mientras que el 17.4% de los estudiantes no lo realiza. Ya en la prueba de salida se observa que el 100% de los estudiantes ha desarrollado esta habilidad.

Gráfica 127

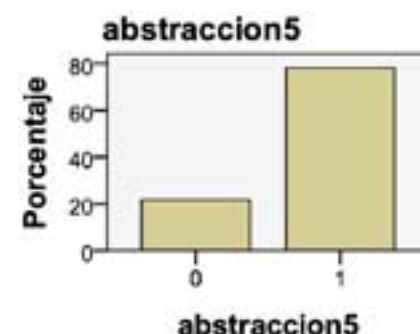


Gráfica 128

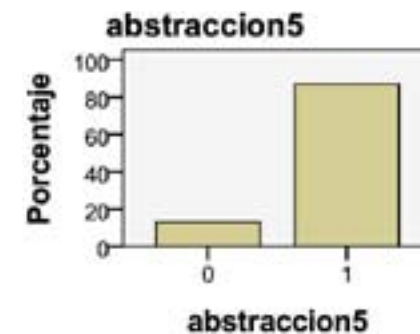


Abstracción 4 en la prueba de entrada se observa que el 73.9% de los estudiantes tienen capacidad de abstracción de características de un objeto específico y el 26.1% aun no tiene la capacidad de hacerlo. Ya en la prueba de salida se observa que el 95.7% de los estudiantes tienen capacidad de abstracción, siendo este un porcentaje considerable y el 4.3% aun no lo realiza.

Gráfica 129



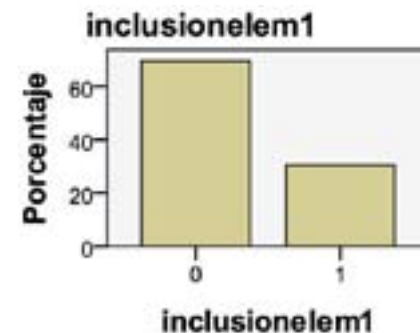
Gráfica 130



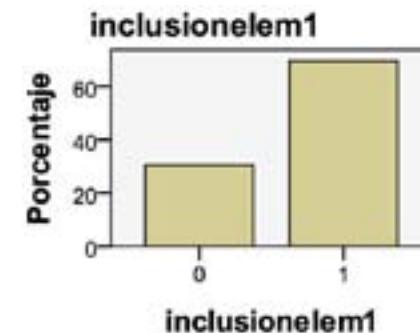
En abstracción 5 en la prueba de entrada se observa que más de la mitad de los estudiantes representado en el 78.3% tienen la capacidad de abstraer características de un objeto específico, mientras que el 21.7% de los estudiantes aun no tienen la capacidad de hacerlo. En la prueba de salida se evidencia que el 87.0% de los estudiantes desarrollaron la capacidad de abstraer características de un elemento, mientras que el 13.0% de los estudiantes aun no la han desarrollado.

En el ítem 52 y 53 los estudiantes deben incluir un elemento dentro de una categoría.

Gráfica 131



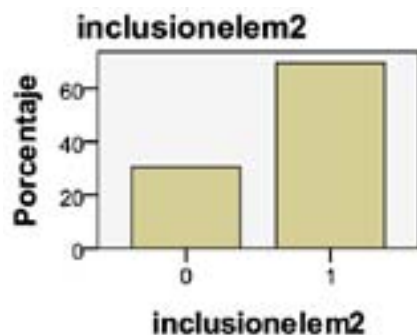
Gráfica 132



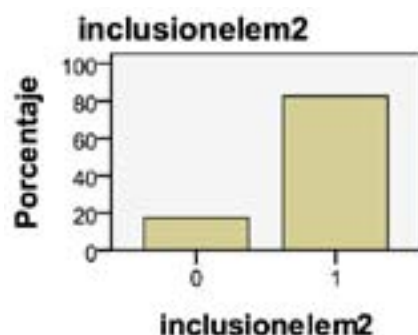
En Inclusión de elemento 1 en la prueba de entrada se observa que el 69.6% de los estudiantes no tienen la capacidad para abstraer elementos e incluirlos dentro de un grupo de la misma clase y el 30.4% de los estudiantes lo hacen.

En la prueba de salida se observa que hay un aumento considerable en el porcentaje de los estudiantes que han desarrollado la capacidad de abstraer e incluir elementos dentro de una misma categoría el cual está representado en el 69.6% y el 30.4% de los estudiantes aun no han desarrollado esta capacidad.

Gráfica 133



Gráfica 134



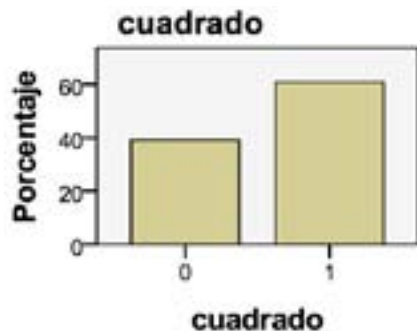
En inclusión de elemento 2 en la prueba de entrada se observa que el 30.4% de los estudiantes no han desarrollado la capacidad de abstracción y de inclusión de elementos dentro de una categoría y el 69.6% de los estudiantes que lo realizan. Ya en la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que no tienen desarrollada la capacidad disminuyó al 17.4 % y el porcentaje de estudiantes que desarrollaron la capacidad de abstracción esta en el 82.6% siendo este un porcentaje alto.

III. GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL COMPARACIÓN PRUEBA SALIDA

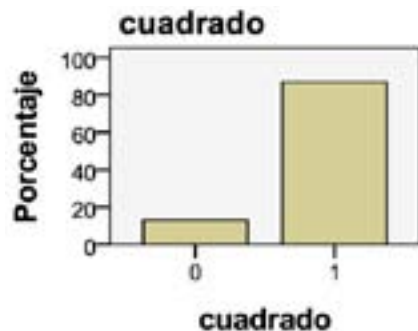
A. Coordinación visomotora

En el ítem 1 y 2 se observa en la prueba de salida que el grupo experimental obtuvo un porcentaje de los estudiantes que realizan el trazo de figuras geométricas sencillas, guardando proporción, manejando línea recta y teniendo en cuenta los ángulos que la componen.

Gráfica 135



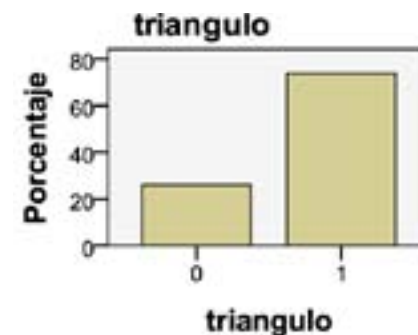
Gráfica 136



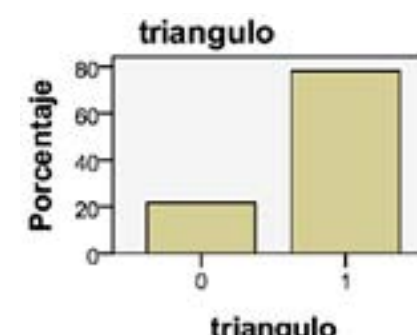
En el Cuadrado en la prueba de salida se evidencia en el grupo control que el 39.1 % de los estudiantes no tienen la capacidad de reproducir figuras geométricas simples y que el 60,9% lo realiza teniendo en cuenta el manejo de la línea recta, de ángulos y de proporción de la figura.

En el grupo experimental se observa un aumento considerable ya que el 87.0% de los estudiantes reproduce el cuadrado teniendo en cuenta la línea recta y los ángulos que componen la figura, mientras que el 13.0% de los estudiantes aun no han desarrollado esta habilidad.

Gráfica 137

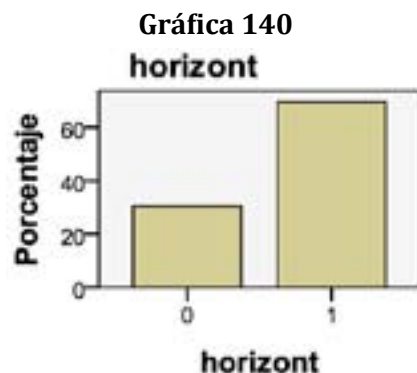
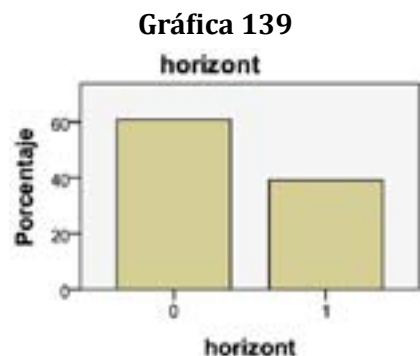


Gráfica 138



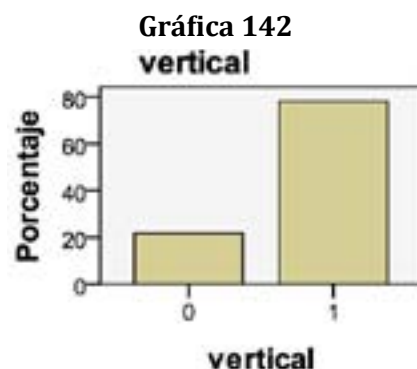
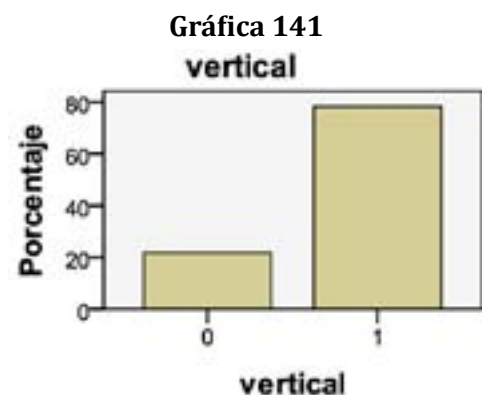
En el Triángulo en la prueba de salida en el grupo control el 26.1% no realizó la figura con las indicaciones dadas y el porcentaje de los que lo realizaron fue de 73,9%, mostrando capacidad en la reproducción de figuras geométricas guardando proporción en el tamaño, trazando línea recta con ángulos definidos. En el grupo experimental se observa un aumento considerable ya que el 78.3% de los estudiantes reproduce el triángulo teniendo en cuenta la línea recta y los ángulos que componen la figura, mientras que el 21.7% de los estudiantes aun no han desarrollado esta habilidad.

En el ítem 5, 6 y 7 se observa en el grupo experimental que en la prueba de salida han aumentado el porcentaje de estudiantes que realizan el trazo correcto ya sea de forma horizontal, vertical o diagonal.



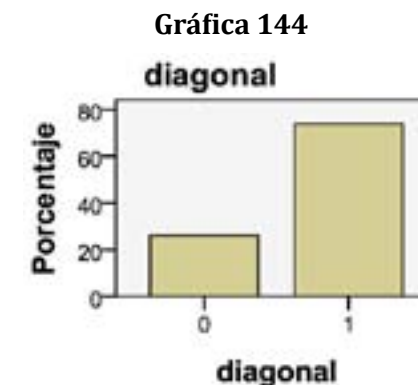
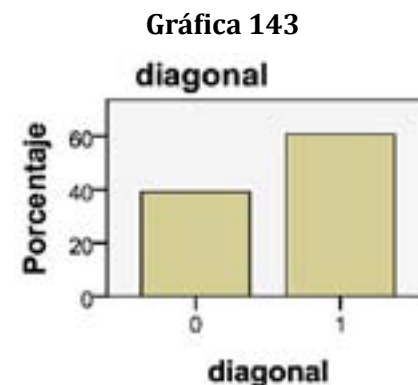
En el trazo horizontal el grupo control en la prueba de salida el 60.9% de los estudiantes no realiza el trazo horizontal llevando la direccionalidad correcta y el 39.1% controla el trazo, evidenciando una leve mejoría en esta habilidad.

En el grupo experimental se observa que el 69.6% de los estudiantes controla el trazo, evidenciando un aumento considerable y el 30.4% de los estudiantes no han desarrollado esta habilidad.



En el trazo vertical el grupo control en la prueba de salida el 21.7% presenta dificultad para realizar trazo en forma vertical (de arriba hacia abajo) hasta llegar a un punto determinado y el 78.3% de los estudiantes lo realiza controlando el movimiento y llevando la direccionalidad correcta lo que evidencia que a los niños tiene facilidad para realizar este tipo de trazos.

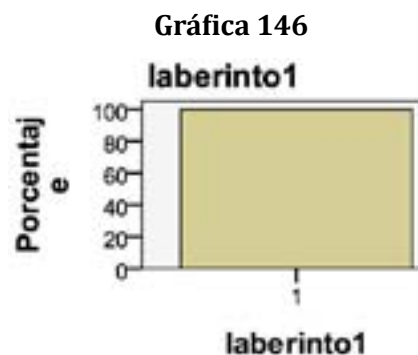
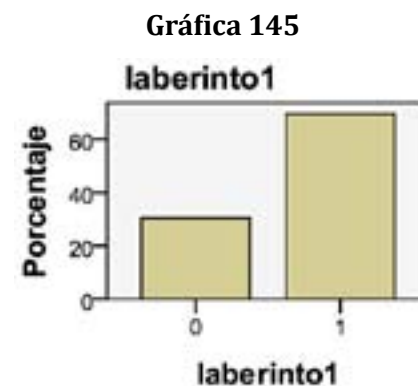
En el grupo experimental en la prueba de salida el 26.1% presenta dificultad para realizar trazo en forma vertical (de arriba hacia abajo) hasta llegar a un punto determinado y el 73.9% de los estudiantes lo realiza controlando el movimiento y llevando la direccionalidad correcta lo que evidencia que los niños han desarrollado la habilidad para realizar este tipo de trazos.



En el trazo diagonal en la prueba de salida el 65.2% de los estudiantes del grupo control continua con dificultad en la realización del trazo propuesto y el 34.8% de estudiantes que controlan el movimiento y respetan el trazo sugerido con respecto a la prueba de entrada.

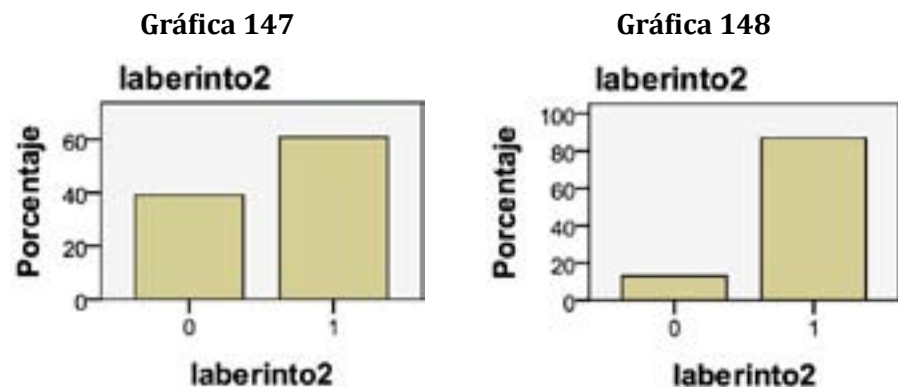
En el grupo experimental en la prueba de salida el 26.1% de los estudiantes evidencia dificultad para controlar el movimiento, siguiendo la direccionalidad indicada y el 73.9% realiza el trazo frenando el movimiento. Se nota que en la prueba de salida evidencian mejoría en el control de movimientos y el trazo llevando la direccionalidad correcta.

En el ítem 10 y 11 los estudiantes deben trazar dentro de un laberinto de izquierda a derecha sin tocar los bordes, mostrando trazo firme.



En Laberinto 1 en la prueba de salida el grupo control muestra que el 69.6% de los estudiantes lo realiza, lo que muestra que el porcentaje de niños aumento con respecto a la prueba de entrada y el 30.4% continua con poco control de movimientos y dificultad para el trazo de la línea continua.

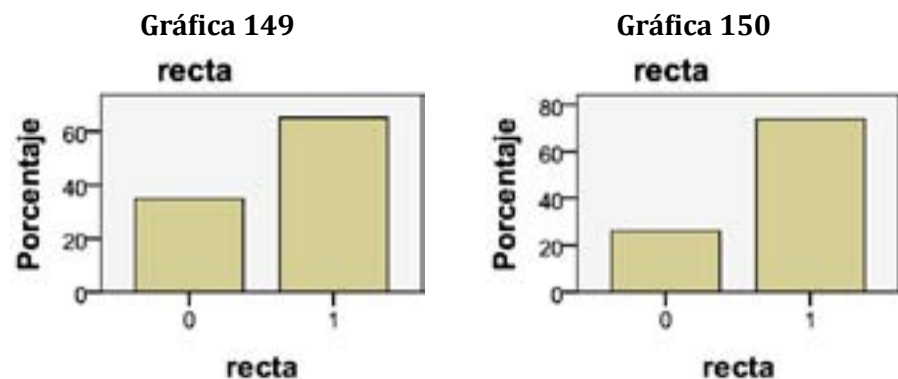
En el grupo experimental, en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que realizan la actividad controlando movimientos y trazando línea continua es del 100%.



En Laberinto 2 los estudiantes del grupo control en la prueba de salida el 60.9% de los estudiantes, lo realizo, mostrando aumento en el porcentaje y el 39.1% se mantiene con la dificultad en la realización del trazo continuo y de la resistencia a la fatiga.

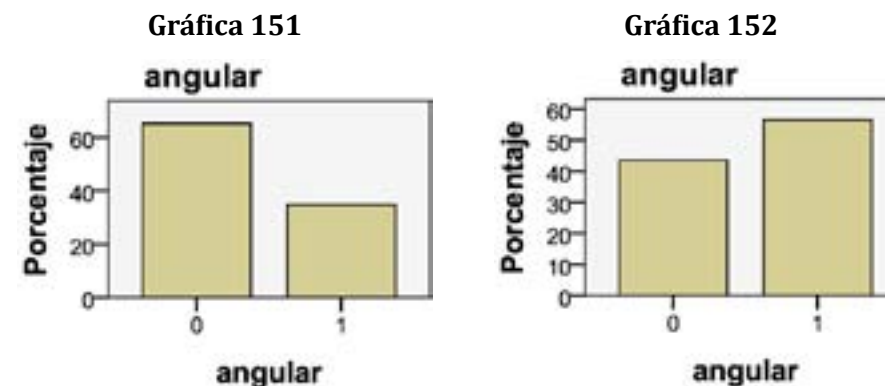
En el grupo experimental en la prueba de salida el 13.0% de los estudiantes no siguieron las instrucciones dadas, mostrando dificultad en el control de los movimientos y poca resistencia a la fatiga y el 87.0% lo realizan teniendo en cuenta el trazo de la línea continua.

En el ítem 14, 15 y 16, los estudiantes deben realizar trazo recto, angular o curvilíneo mostrando habilidad de trazo continuo, de control de movimiento y de resistencia a la fatiga.



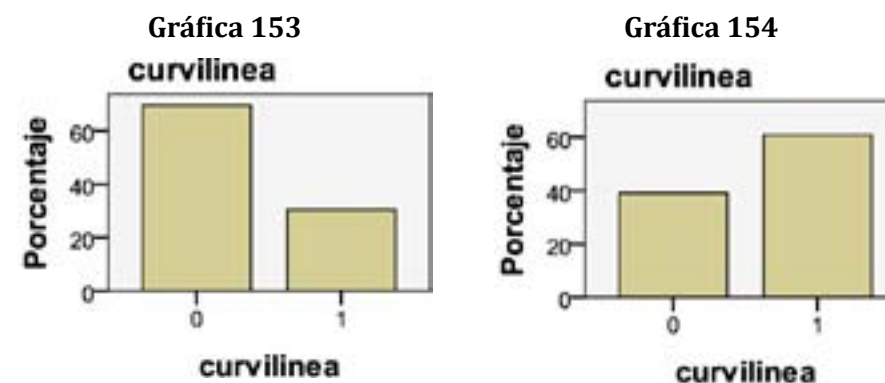
En el trazo de la línea Recta en el grupo control, en la prueba de salida el 34.8% de los niños no realizaron adecuadamente la actividad indicada y el 65.2% lo realizaron, demostrando aumento en el porcentaje de los niños.

En la prueba de salida del grupo experimental se observa que el porcentaje de niños que presentan dificultad en el trazo recto disminuyó al 26.1% y el porcentaje de estudiantes que realizan el trazo seguro esta en el 73.9%.



En el trazo Angular en el grupo control en la prueba de salida el 65.2% continua con dificultad en la realización del trazo propuesto y el 34.8% demuestra que aumento el porcentaje de estudiantes que controlan el movimiento y respetan el trazo sugerido con respecto a la prueba de entrada.

En el grupo experimental en la prueba de salida el 43.5% continua con dificultad en la realización del trazo propuesto y el 56.5% demuestra que aumento el porcentaje de estudiantes que controlan el movimiento y respetan el trazo sugerido con respecto a la prueba de entrada.



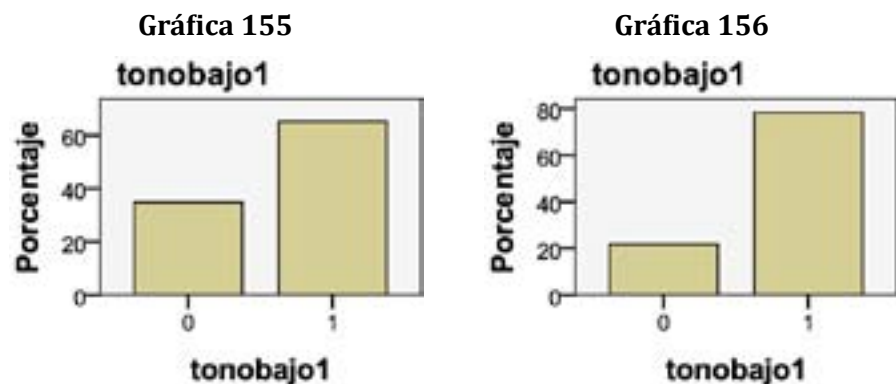
En el trazo de línea Curvilínea en el grupo control en la prueba de salida el 69.6% demuestra que más de la mitad de los estudiantes continúa presentando dificultad para realizar trazo curvo de manera continua y el 30.4% evidencia que aumento el porcentaje de estudiantes que superaron la dificultad del trazo propuesto, pero que aun no es un porcentaje significativo.

En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que realiza el trazo propuesto y tiene control de movimiento y fatiga muscular aumento y está representado en el 60.9% y el porcentaje de estudiantes que continúan con la dificultad se encuentra en el 39.1., teniendo en cuenta la prueba de entrada.

B. Discriminación auditiva

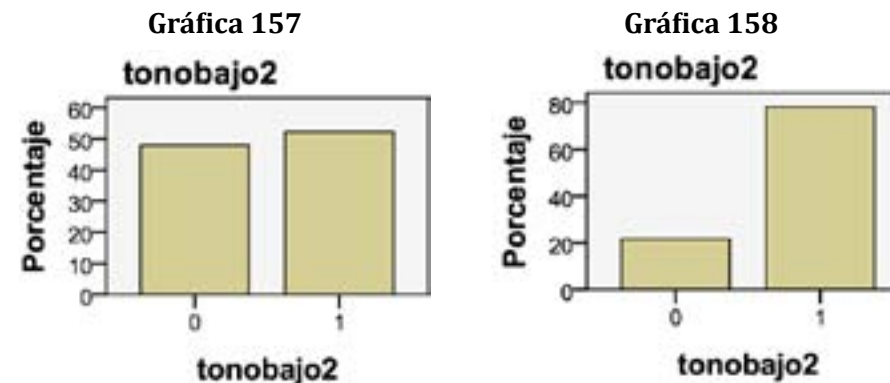
En esta categoría los estudiantes deben identificar el estímulo auditivo, ya sea verbal o de elementos de diferentes materiales; a su vez identificar sonidos iniciales y finales de las palabras (rima) y saber cuál de las palabras es más larga o más corta dentro de un grupo.

El ítem 17, 18 y 21 hace referencia a la identificación del estímulo auditivo y relacionarlo con la imagen.



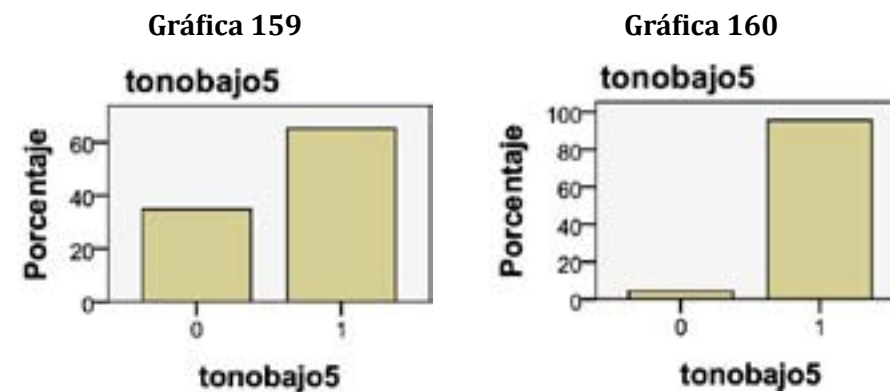
En Tono Bajo 1 en el grupo control en la prueba de salida el 34.8% refleja que aumento el porcentaje de niños que relacionan el estímulo verbal con el dibujo y el porcentaje de niños que aun no han desarrollado esta habilidad se encuentra en el 65.2%.

En el grupo experimental se observa en la prueba de salida que el 21.9% de los estudiantes aun no perciben el estímulo auditivo y el 78.3% relacionan el estímulo verbal con el dibujo, lo que refleja una diferencia significativa.



En Tono Bajo 2 en el grupo control se observa en la prueba de salida el 47.8%, es decir un poco menos de la mitad no asocia el estímulo auditivo con el dibujo y el 52.2% lo realiza. Estos porcentajes evidencian que en la prueba de salida se presentó dificultad en el desarrollo del ítem, puesto que un poco más de la mitad no realizaron la relación del estímulo auditivo con el dibujo.

En el grupo experimental en la prueba de salida refleja que el 21.7% de los estudiantes presentan dificultad para identificar el estímulo auditivo verbal presentado en tono bajo y el 78.3% lo asocia con facilidad con la parte visual.



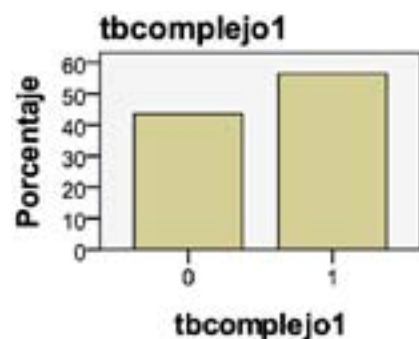
En Tono Bajo 5 en la prueba de salida el grupo control refleja que el porcentaje de estudiantes que perciben los estímulos auditivos aumentó y está representado en un 65.2%, lo cual evidencia que los niños que presentan dificultad disminuyó con respecto a la prueba de entrada y su porcentaje está representado en un 34.8%.

En el grupo experimental se observa que el porcentaje de estudiantes que perciben los estímulos auditivos aumentó y está representado

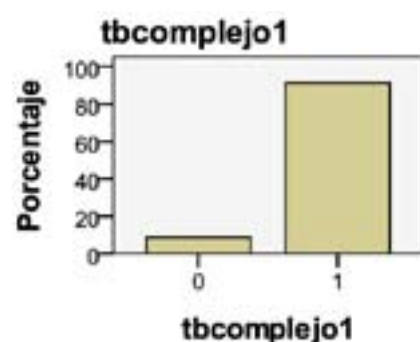
en un 95.7%, lo cual evidencia que los niños que presentan dificultad disminuyó con respecto a la prueba de entrada y su porcentaje está representado en un 4.3%, lo cual es una diferencia significativa.

En el ítem 22, 23 y 25 los estudiantes deben escuchar e identificar el estímulo auditivo y asociarlo con el estímulo visual.

Gráfica 161



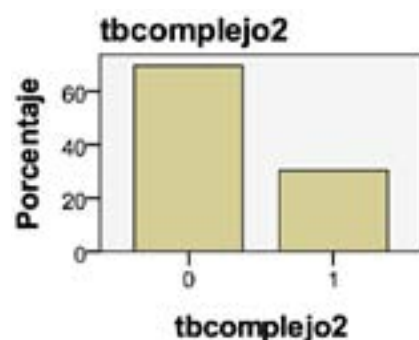
Gráfica 162



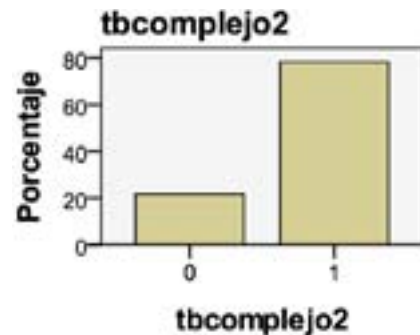
Tono Bajo Complejo 1 en el grupo control en la prueba de salida, el porcentaje de niños que presentan dificultad disminuyó al 43.5% y por consiguiente aumentó el porcentaje de niños que escuchan atentamente al 56.5%.

En el grupo experimental en la prueba de salida solo el 8.7% de los estudiantes no asociaron el estímulo auditivo con la imagen y el 91.3% de los estudiantes la percepción auditiva es adecuada. Se observa que el porcentaje de estudiantes con dificultad aumento pues el 100% de los estudiantes identificaba el estímulo auditivo.

Gráfica 163



Gráfica 164

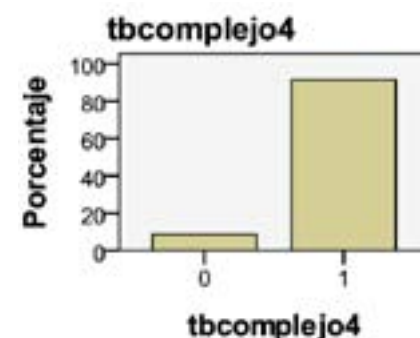


Tono Bajo Complejo 2 en la prueba de salida fueron muy pocos los niños del grupo control que superaron esta dificultad manteniéndose el

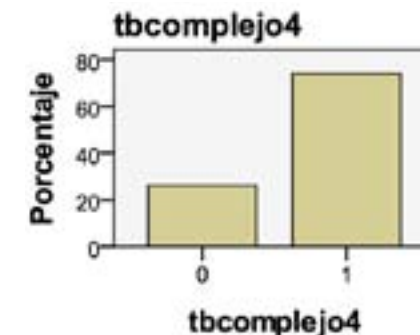
69.6% y el 30.4% refleja que es necesario realizar actividades en esta clase de estímulos auditivos.

En el grupo experimental en la prueba de salida en este ítem mostró dificultad de percepción auditiva el 21.7% de los estudiantes y el 78.3%, marcó la imagen que correspondía al estímulo auditivo. Se mantuvo el porcentaje con respecto a la prueba de entrada.

Gráfica 165



Gráfica 166

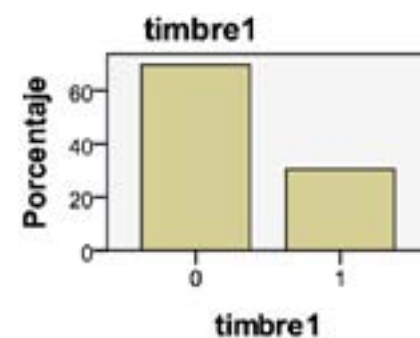


Tono Bajo Complejo 4 en el grupo control en la prueba de salida se evidencia un marcado porcentaje de estudiantes que perciben el estímulo auditivo verbal y lo relacionan con la imagen, el cual está representado en el 93.1%, disminuyendo así el porcentaje que presenta dificultad con un 8.7%.

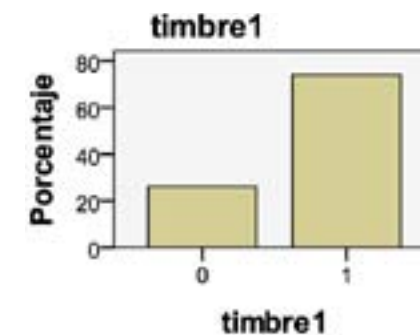
En el grupo experimental en la prueba de salida se evidencia un marcado porcentaje de estudiantes que perciben el estímulo auditivo verbal y lo relacionan con la imagen, el cual está representado en el 73.9 %, disminuyendo así el porcentaje que presenta dificultad al 26.1% En ambos grupos se aumento el porcentaje que identifica el estímulo auditivo.

En el ítem 27, 28, 29 y 30 los estudiantes deben identificar el sonido del objeto que se deja caer y asociarlo con la imagen.

Gráfica 167

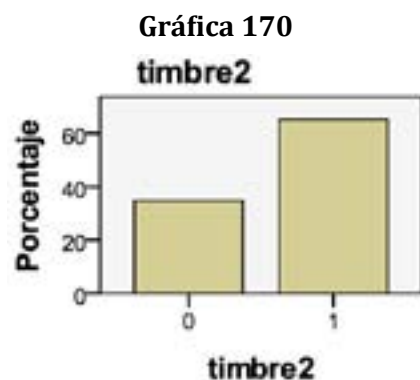
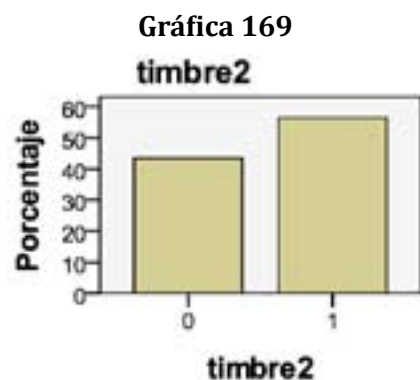


Gráfica 168

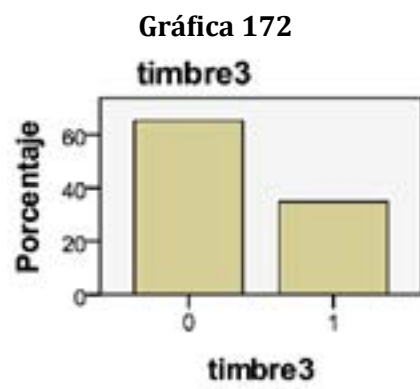
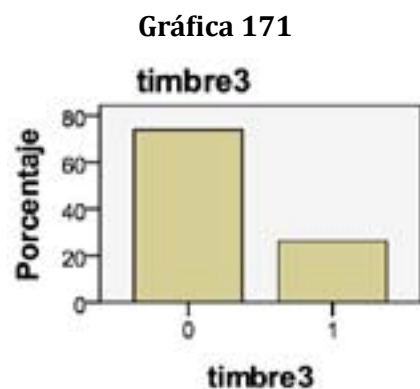


Timbre 1 en el grupo control en la prueba de salida se observa que el porcentaje de los estudiantes que tienen dificultad con identificar el sonido de objetos que caen aumenta al 69.6% y en consecuencia el 30.4% de los estudiantes aun identifican el sonido del objeto al caer, lo que refleja la necesidad de desarrollar estrategias especiales con referencia a la conciencia auditiva.

En el grupo experimental se observa en la prueba de salida que el porcentaje de los estudiantes que tienen dificultad con identificar el sonido de objetos que caen disminuye al 26.1% y en consecuencia el 73.9% de los estudiantes identifican el sonido del objeto al caer. Es un porcentaje que maca la diferencia.

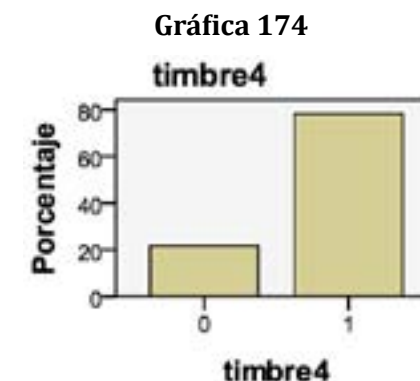
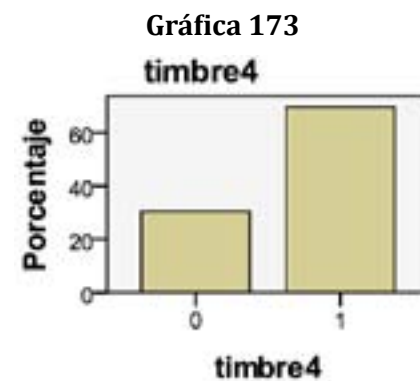


Timbre 2 en el grupo control y en el grupo experimental en la prueba de salida refleja que en este tipo de objeto elaborado en madera a los estudiantes se les facilita identificar un poco más el sonido del objeto que cae el cual está representado en el 56.5% y los estudiantes que aún se mantienen con esta dificultad está representado en un 43.5%.



Timbre 3 en el grupo control en la prueba de salida se observa que a los estudiantes se les dificulta identificar el sonido de la caída del objeto (botón), el cual está representado en un porcentaje del 73.9% y dentro del 26.1% se encuentran los estudiantes que logran hacerlo.

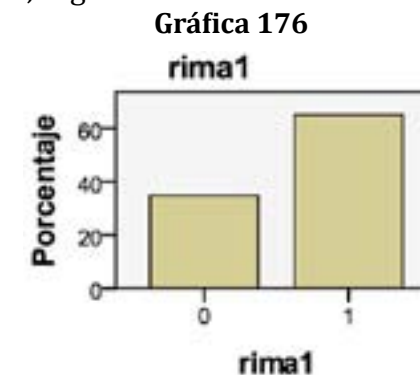
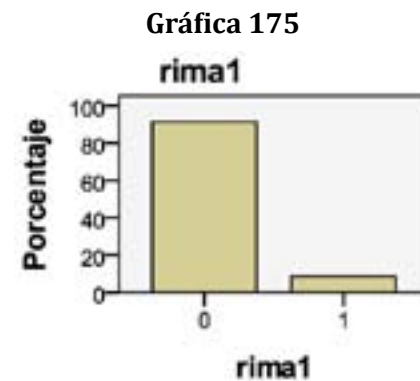
En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el 65.2% de los estudiantes aun no han desarrollado la percepción auditiva para este tipo de elementos y el 34.8% de los estudiantes lo realiza, lo que indica un aumento en el porcentaje, lo cual es significativo.



Timbre 4 en el grupo control se observa en la prueba de salida que el porcentaje aumento al 69.5% los estudiantes que identifican el sonido de la caída de un objeto de metal y en un 30.4 % se mantienen con la dificultad para desarrollar la conciencia auditiva.

En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que aumento al 78.3% los estudiantes que identifican el sonido de la caída de un objeto de metal y en un 21.7 % se mantienen con la dificultad para desarrollar la conciencia auditiva.

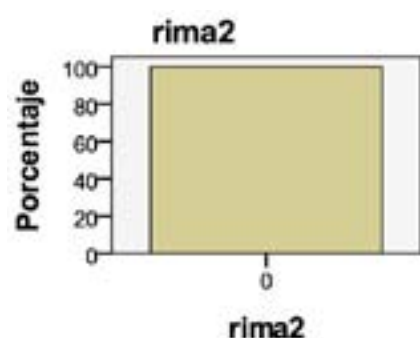
En el ítem 35, 36 y 37 los estudiantes deben identificar el sonido inicial de una palabra (vocal o consonante) el sonido final de otras teniendo en cuenta el estímulo auditivo, según el caso.



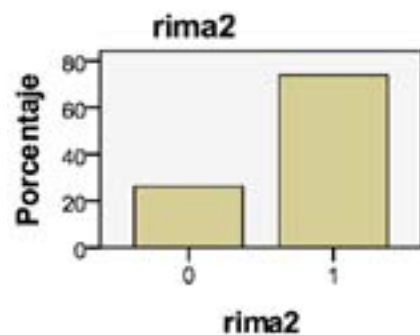
Rima 1 en la prueba de salida en el grupo control se evidencia que la dificultad en el reconocimiento de los sonidos iniciales dentro de una palabra aumento al 91.3%, siendo este un porcentaje alto, el porcentaje de los estudiantes que lo hacían disminuyo al 8.7%, lo que demuestra la importancia de desarrollar en los niños la capacidad de identificar sonidos iniciales dentro de una palabra.

En el grupo experimental en la prueba de salida se evidencia que la dificultad en el reconocimiento de los sonidos iniciales en una palabra disminuyo al 34.8%, y el 65.2% los identifica. Se observa cambio significativo.

Gráfica 177



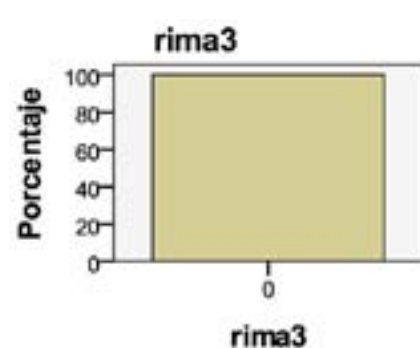
Gráfica 178



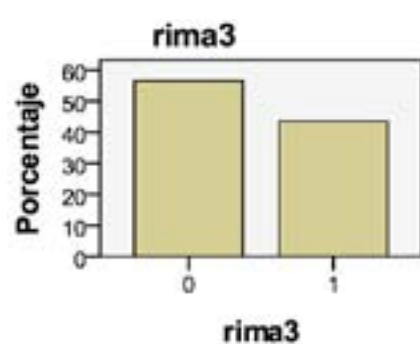
Rima 2 en el grupo control en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que presentan dificultad en este aspecto aumentó al 100%, siendo esto primordial en el proceso lecto-escritor.

En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el 73.9% de los estudiantes identifican el sonido inicial (consonante) y solamente el 26.1% de ellos tienen dificultad para hacerlo.

Gráfica 179



Gráfica 180

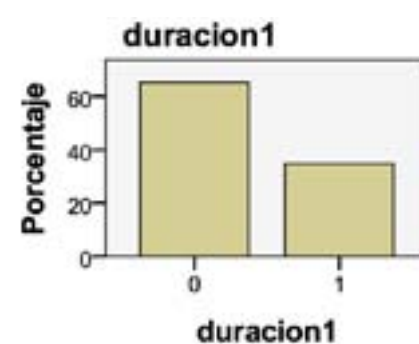


Rima 3 en el grupo control en la prueba final el 100% de los estudiantes presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras sonidos finales que rimen de acuerdo a la palabra expuesta, lo que genera inquietud en desarrollar nuevas estrategias para el fortalecimiento de esta habilidad.

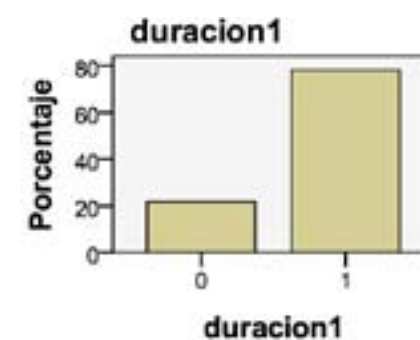
En el grupo experimental en la prueba de salida el 56.5% de los estudiantes presentan dificultad para identificar dentro de un grupo de palabras sonidos finales que rimen de acuerdo a la palabra expuesta, y el 43.5% del grupo lo realizan.

En el ítem 39, 40, 42 y 44 los estudiantes deben identificar las palabras más largas o más cortas según el caso, de acuerdo al estímulo auditivo.

Gráfica 181



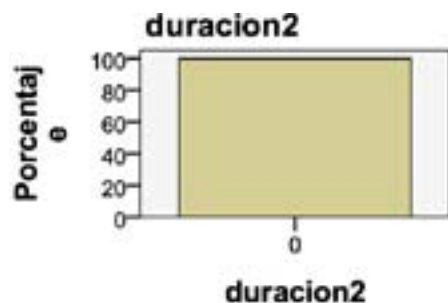
Gráfica 182



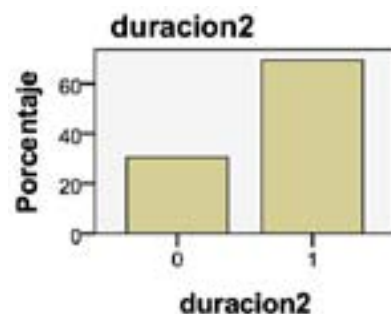
En Duración 1 en el grupo control en la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que identificaron la palabra más larga en duración esta en el 34.8% mientras que el 65.2% de los estudiantes se mantiene con la dificultad.

En la prueba de salida en el grupo experimental se observa que el porcentaje de estudiantes que identificaron la palabra más larga en duración esta en el 78.3% mientras que el 21.7% de los estudiantes se mantiene con la dificultad. Hubo aumento del porcentaje de los estudiantes que alcanzaron el logro después de la implementación del Método Kodály.

Gráfica 183

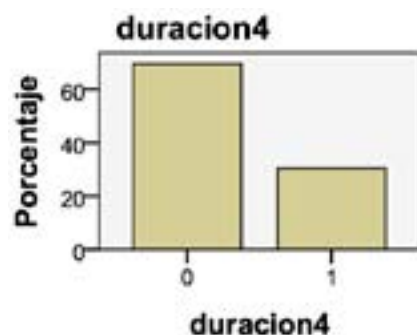


Gráfica 184

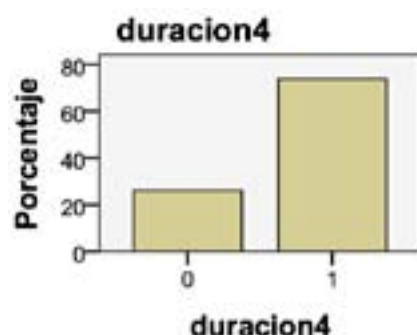


En Duración 2 en el grupo control en la prueba de salida se observa que el 100% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra más larga, puesto que en su conciencia asocian tamaño del objeto con la duración de la palabra. En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el 30.4% de los estudiantes presentan dificultad para identificar la palabra más larga, puesto que en su conciencia asocian tamaño del objeto con la duración de la palabra, el 69.6% lo realizan. Se observa diferencia significativa.

Gráfica 185



Gráfica 186



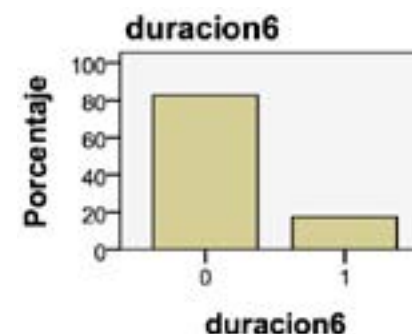
Duración 4 en el grupo control en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que se mantienen con la dificultad se encuentra en 69.6%, mientras que el porcentaje de estudiantes que desarrollan la habilidad de identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en el 30.4%, evidenciando mejoría en el desarrollo de la habilidad, pero no se puede considerar como óptimo el porcentaje, lo que debe llevar a desarrollar estrategias especiales.

En el grupo experimental en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que se mantienen con la dificultad se encuentra en 26.1%,

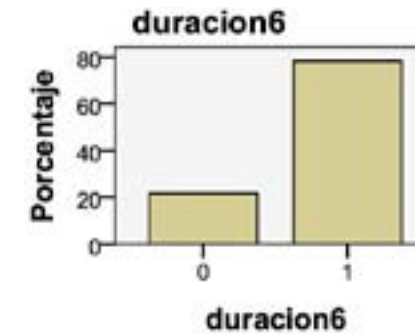
mientras que el porcentaje de estudiantes que desarrollan la habilidad de identificar dentro de un grupo de palabras la más corta se encuentra en el 73.9%, evidenciando mejoría en el desarrollo de la habilidad. Se observa diferencia significativa.

En Duración 6 en el grupo control en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que no realizan la actividad sugerida aumento al 82.6%

Gráfica 187



Gráfica 188



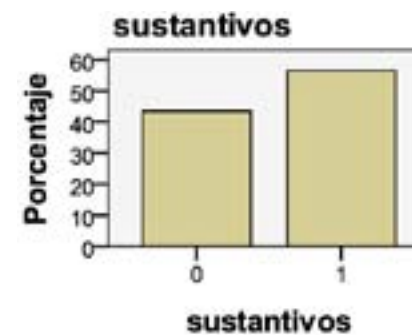
evidenciando dificultad mayor y el porcentaje de estudiantes que se mantienen con esta habilidad esta en un 17.4%.

En el grupo experimental en la prueba de salida el porcentaje de estudiantes que no realizan la actividad sugerida disminuyó al 21.7% y el porcentaje de estudiantes que desarrollaron esta habilidad está representada en un 78.3%. Se observa diferencia significativa.

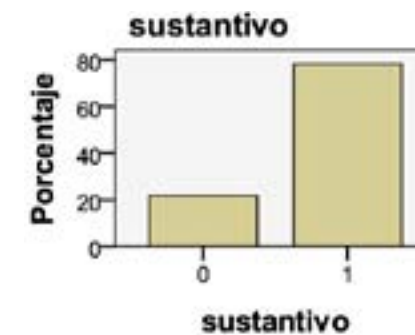
C. Lenguaje comprensivo

En el ítem 45 y 47 hacen referencia al uso que los estudiantes deben hacer del sustantivo y adverbio de lugar, teniendo en cuenta que el sustantivo hace parte de la oración y el adverbio de lugar indica el donde suceden los acontecimientos.

Gráfica 189

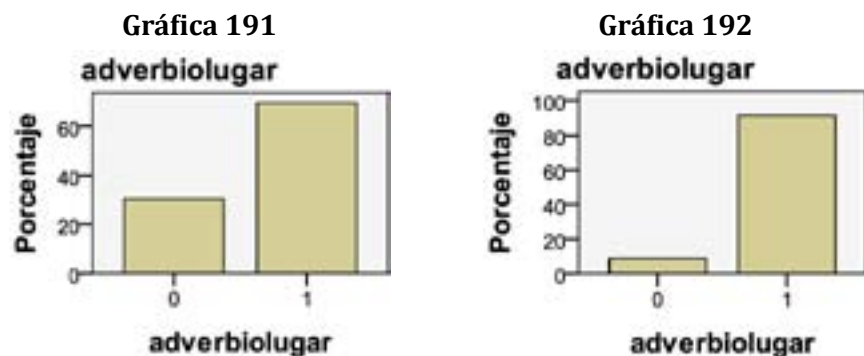


Gráfica 190



En Sustantivo en el grupo control en la prueba de salida se observa que el 56.5% tiene presente en su vocabulario el sustantivo y el 43.5% de los estudiantes no lo identifica o no lo tiene presente en su vocabulario; se observa que el porcentaje de estudiantes que identifican el sustantivo aumento.

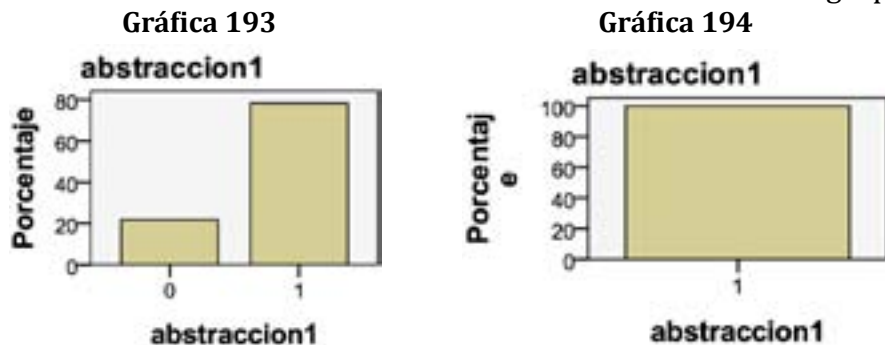
En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el 78.3% tiene presente en su vocabulario el sustantivo y el 21.7% de los estudiantes aun no lo identifica o no lo tiene presente en su vocabulario; se observa que el porcentaje de estudiantes que identifican el sustantivo aumento considerablemente.



En Adverbio Lugar en el grupo control en la prueba de salida se observa que el 30.4% de los estudiantes no hace uso del adverbio de lugar y 69.6% lo tiene presente y lo identifica. No se observan cambios comparando con la prueba de entrada.

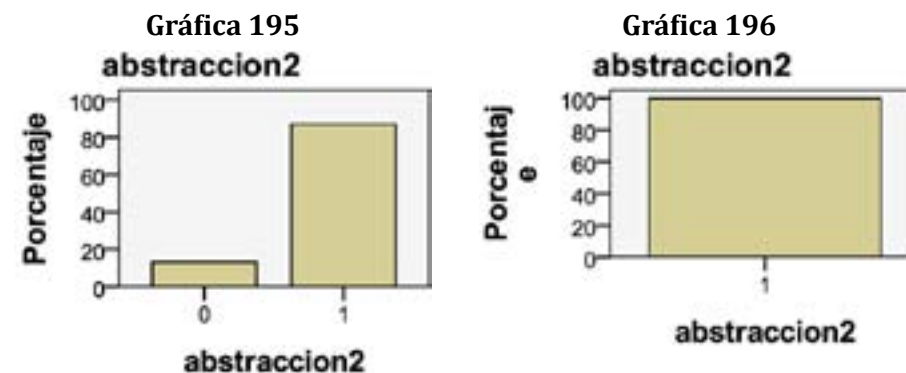
En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el porcentaje de estudiantes que hacen uso del adverbio de lugar aumento al 91.3% y el 8.7% de estudiantes aun no lo realiza. Se observa aumento en el porcentaje de los niños que desarrollaron la habilidad.

En el ítem 49, 50, 57 y 58 hace referencia a la capacidad de los estudiantes de abstraer características de un elemento dentro de un grupo.



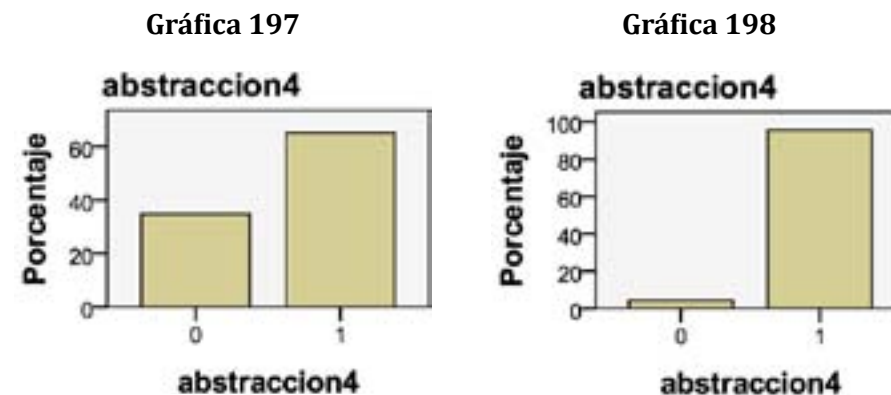
Abstracción 1 en la prueba de salida del grupo control se observa que aumento el porcentaje de estudiantes que abstraen características de un objeto en relación al uso el cual está representado en el 78.3% mientras que los estudiantes que aun no han desarrollado esta habilidad se encuentra en el 21.7%.

En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que aumento el porcentaje de estudiantes que abstraen características de un objeto en relación al uso el cual está representado en el 100%. Se observa diferencia muy significativa.



Abstracción 2 en el grupo control en la prueba de salida el 87.0% de los estudiantes siguen las instrucciones dadas y el 13.0% se mantiene con la dificultad de abstracción.

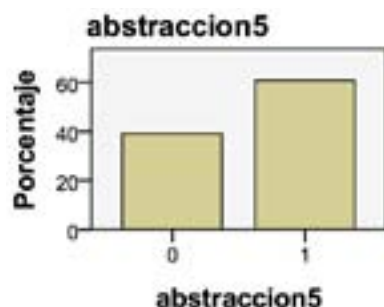
En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que el 100% de los estudiantes ha desarrollado esta habilidad. Se observa diferencia muy significativa.



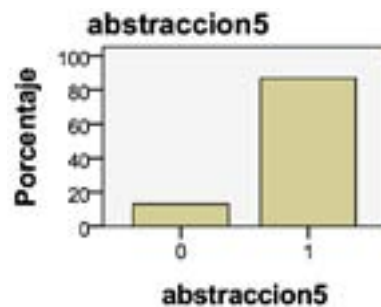
Abstracción 4 en la prueba de salida en el grupo control disminuyó el porcentaje de estudiantes que tienen la capacidad de abstraer características de un objeto específico el cual está representado en el 65.2%, aumentando el porcentaje de estudiantes que aun no tiene la capacidad de abstracción desarrollada en un 34.8%.

En la prueba de salida en el grupo experimental se observa que el 95.7% de los estudiantes tienen capacidad de abstracción, siendo este un porcentaje considerable y el 4.3% aun no lo realiza. Se observa diferencia significativa.

Gráfica 199



Gráfica 200

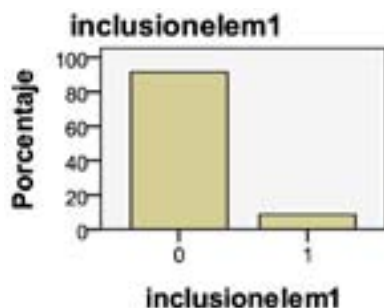


Abstracción 5 en la prueba de salida en el grupo control se evidencia que el 60.9% de los estudiantes desarrollaron la capacidad de abstraer características de un elemento, mientras que el 39.1% de los estudiantes aun no la han desarrollado.

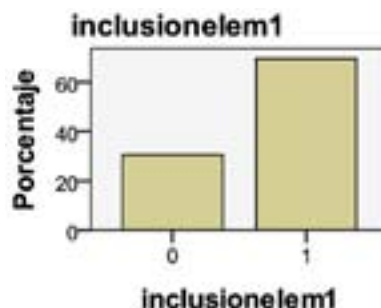
En la prueba de salida en el grupo experimental se evidencia que el 87.0% de los estudiantes desarrollaron la capacidad de abstraer características de un elemento, mientras que el 13.0% de los estudiantes aun no la han desarrollado. Aumento considerable de estudiantes que tienen desarrollada la habilidad.

En el ítem 52 y 53 los estudiantes deben incluir un elemento dentro de una categoría dada.

Gráfica 201



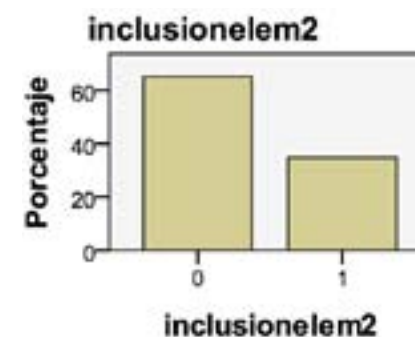
Gráfica 202



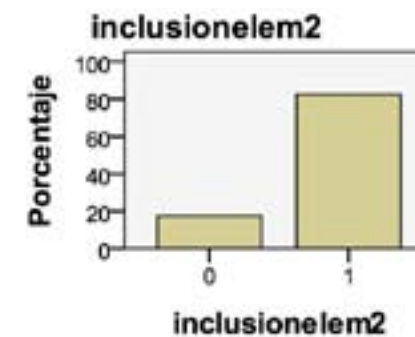
Inclusión Elemento 1 en la prueba de salida en el grupo control se observa que hay un aumento considerable en el porcentaje de los estudiantes que han desarrollado la capacidad de abstraer e incluir elementos dentro de una misma categoría el cual está representado en el 91.3% y solamente el 8.7% de los estudiantes aun no han desarrollado esta capacidad.

En el grupo experimental en la prueba de salida se observa que hay un aumento considerable en el porcentaje de los estudiantes que han desarrollado la capacidad de abstraer e incluir elementos dentro de una misma categoría el cual está representado en el 69.6% y el 30.4% de los estudiantes aun no han desarrollado esta capacidad.

Gráfica 203



Gráfica 204



Inclusión Elemento 2 en la prueba de salida en el grupo control se observa que el porcentaje de estudiantes que no tienen desarrollada la capacidad disminuyó al 65.2% siendo este un porcentaje que es alto y los estudiantes que lo realizan está representado en el 34.8%.

En la prueba de salida en el grupo experimental se observa que el porcentaje de estudiantes que no tienen desarrollada la capacidad disminuyó al 17.4% y el porcentaje de estudiantes que desarrollaron la capacidad de abstracción esta en el 82.6% siendo este un porcentaje alto. Se observa diferencia significativa.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el análisis de datos de las pruebas aplicadas tanto en el grupo control como en el grupo experimental se concluye:

Los niños traen consigo pre-conceptos que tienen que ver con el inicio del proceso lecto-escritor.

El proceso lecto-escritor de los niños entre 5 y 6 años se encuentra en la etapa de adquisición del lenguaje escrito a través del juego, construcción de significados, estando presentes los procesos de pensamiento análisis y síntesis y el desarrollo de habilidades como preparación o aprestamiento para la lectura y la escritura dando inicio así al proceso de “alfabetización”.

En este contexto muestran interés por el lenguaje escrito a través del contacto con textos e imágenes.

Realizan lectura de imágenes construyendo significados, iniciando la etapa de decodificación donde el niño y la niña requiere de atención consiente y de actividades cognitivas para entender que cada letra puede representar un sonido.

El interés de los niños por aprender a leer y escribir depende del desarrollo cognitivo y emocional.

En la Categoría de Coordinación Visomotora las habilidades óculo-manuales, la direccionalidad, en la realización de trazos orientados al inicio de la escritura, la constancia y resistencia a la fatiga y el control de los movimientos aún no están desarrollados, al igual se observa dificultades en relación con la ubicación espacial lo que genera la realización de actividades pertinentes al proceso lecto-escritor no se desarrollen de manera adecuada.

En la Categoría de Discriminación Auditiva, los niños en esta etapa no han desarrollado totalmente la conciencia auditiva, puesto que los sonidos iniciales no los identifican, mientras que tienen mayor facilidad para identificar sonidos finales

En la Categoría de Lenguaje Comprensivo los niños muestran interés por el lenguaje escrito a través del contacto con textos e imágenes, realizando lectura de las mismas e incorporando nuevas palabras a su vocabulario

Después de implementar el Método Musical Kodály en su nivel de iniciación y evaluando las tres categorías planteadas se concluye:

En la Categoría de Coordinación Visomotora los estudiantes desarrollan en su gran mayoría las habilidades óculo-manuales, donde se evidencia control de movimientos, resistencia a la fatiga, direccionalidad correcta al realizar trazos, seguimiento de instrucciones en forma precisa y reproducción de figuras entre otras.

En la Categoría de Discriminación Auditiva, después de implementar el Método Kodály en su nivel de iniciación, se concluye que los niños y niñas han desarrollado conciencia auditiva, puesto que la gran mayoría logra identificar los sonidos que realizan elementos de diferentes materiales. En este contexto, identifican sonidos iniciales ya sea vocal o consonante, palabras que riman, asociándolas estas al dibujo, lo hace la gran mayoría pero no el 100%. En el aspecto de identificación de palabras largas o cortas, los estudiantes tienen la tendencia a asociar tamaño del objeto con la duración de la palabra, pero aún así se evidencia que el desarrollo de esta habilidad está en el nivel que corresponde de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños.

En la Categoría de Lenguaje Comprensivo, después de implementar el Método se concluye:

La capacidad de incluir dentro de su vocabulario el sustantivo y el adverbio, pero sólo en el nivel nocional. Con el adjetivo se concluye que aún necesita de más énfasis para incluir este elemento dentro de su vocabulario, sin dejar de lado que un poco más del 50% de los estudiantes lo incluyen.

Por otro lado los estudiantes han desarrollado la capacidad de abstracción de características de un objeto en un 100% y al incluir elementos dentro de una categoría el porcentaje también es elevado.

El método Musical Kodály en su nivel de Iniciación favorece de manera significativa el proceso lecto-escritor, puesto que se desarrolla a

través de estrategias lúdicas de forma constante como motivación y como medio para el desarrollo no sólo del proceso lecto-escritor, sino de otras dimensiones del ser.

A partir de lo anterior se propone:

Implementar el Método Kodály en las instituciones educativas tanto oficiales como privadas de Colombia para la enseñanza no solo del proceso lecto-escritor, sino que también se pueden implementar estrategias a partir de este método para desarrollar otras áreas del conocimiento.

En las instituciones de educación superior es necesario preparar a los futuros maestros tanto de primera infancia como de básica primaria, en desarrollar en los niños y niñas los lenguajes artísticos entre ellos la música como elemento de formación esencial en el ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Acta Colombiana de Psicología., Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y Dominio.[en línea]<http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v9n1/art_02-acta_15.pdf> [consulta: agosto 25 2012].
- ASUN, R., 2006, Medir la realidad social: El Sentido de la Metodología Cuantitativa. Santiago Lom. *Buenas Tareas .com* [en línea] <http://www.buenastareas.com/ensayos/As%C3%BAAn-r-2006A-Medir-La-Realidad/574775.html>[consulta Septiembre 9 2013].
- BARAY, H., 2006., Introducción a la Metodología de la Investigación. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, México [en línea]<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/index.htm> [consulta Octubre 9 2012].
- BERDICEWISKI, O., NEVA, M., 1995., Manual de Funciones Básicas. Santiago: Galdoc.
- BRAVSLAVSKY, B., Lectura y Vida. Las nuevas Perspectivas de la alfabetización temprana [en línea] <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf> [consulta: octubre 14 2012].
- BRIONES, G., 2002., Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de la investigación social. Composición electrónica Arfo Editores e impresores limitada. Bogotá, [en línea] <http://es.scribd.com/doc/23545531/Briones-Metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-en-las-ciencias-sociales> [consulta Noviembre 7 2011]
- BRUNER, J.,1999 Educación, puerta de la cultura, España, Editorial Navalmuro,
- CASTAÑÓN, M. R. (2011). *I Congreso Internacional virtual de educación lectora. Colaboración en el desarrollo del proceso lecto-escritor del lenguaje musical en edades tempranas*. Civel: 7 Marzo- 18 Marzo de 2011. [en línea]<https://puertotics.wikispaces.com/file/view/charoc.pdf> [consulta febrero 3 2012].
- CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M., MILICIC, N., 1986., Madurez Escolar, Editorial Andrés Bello, Octava Edición. Santiago de Chile
- Decreto 243 de 2006 [en línea] < <http://www.slideshare.net/pastelero/decreto-243-de-2006> > [consulta: 8 de junio 2011]
- DÍAZ, DE SANTOS, 2008., Dificultades Infantiles de Aprendizaje, detección y estrategias de ayuda. Editorial Grupo Cultural, España,

- Educando Juntos. El Método de Lecto-escritura Matte. [en línea]. <http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_1601.html> [consulta: 21 diciembre 2012]
- FERREIRO, E., Y TEBEROSKY, A., 2010. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. BuenasTareas.com. [en línea] <http://www.buenastareas.com/ensayos/Los-Sistemas-De-Escritura-En-El/722636.html> [consulta: Agosto 28 2012].
- GONZÁLEZ, A., Sistema Luz de Lecto-Escritura [en línea].<www.aliciagonzalezopazo.cl> [consulta: 19 de diciembre 2012].
- GRAU, M., La mente absorbente del niño según Montessori [en línea] <<http://www.educar.org/articulos/menteinfantil.asp>> [consulta: 8 agosto 2012].
- GUERRERO, C. I., SILVA, M. F., GALICIA, I. X. (2010). Influencia de la realización de actividades Musicales en el proceso de la adquisición de la lectoescritura. *Ciencia e ergo sum V 18, Universidad Autónoma del Estado de México*. 29-34. [en línea] http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_18_1/06_iris_xochitl.pdf [consulta: marzo 3 2012].
- MARTÍNEZ E., 2006. Tendencias Científicas, Revista Electrónica. La música desarrolla el cerebro de los niños más pequeños. [en línea] <http://www.tendencias21.net/La-musica-desarrolla-el-cerebro-de-los-ninos-pequenos_a1153.html> [consulta: noviembre 4 2011].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. Altablero, el periódico de un país que educa y que se educa. Fernández I., Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en saber 2009. No. 55, febrero a marzo de 2010 [en línea] <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-241773.html>> [consulta: julio 10 2011].
- MUÑOZ., V., Buordieu y su consideración social del lenguaje. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 1987., N 37 Enero a Marzo, pp. 41-55.[en línea] http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_037_04.pdf [consulta septiembre 25 2012].
- PIAGET J., INHELDER, B., 1948 *La representación del espacio en el niño*. Presses Universitaires, Paris.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. De cero a Siempre, Atención integral a la primera infancia. [en línea]< <http://www.deceroasiempre.gov.co/Quienes-Somos/Documents/DE-CERO-A-SIEMPRE-Version-Estandar-2011.pdf> [consulta octubre 11 2012]
- Psicología y Pedagogía, El Método Tomatis. [en línea] < <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/03/el-mtodo-tomatis.html>>[consulta: octubre 15 2012].
- Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado., La universidad y la Investigación musical: De la teoría a la praxis., Palacios J., 2005.[en línea]< <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419108>>[consulta: septiembre 12 2012].
- REYES, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia, Documento de trabajo*. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe CERLALC. Bogotá.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Directrices del componente investigativo del proyecto Cuerpo Sonoro, Ministerio de Cultura. Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Editorial Kapeluz.
- VAN DER GAAG, J., 2000 From early child development to human development. En: Mary Eming Young (ed.). *From early child development to human development: investing in our Children's future*. The World Bank. Washington. [en línea] <http://www.ecdgroup.com/download/gw1becdi.pdf> [consulta: junio 28 2011].
- VERNON, S. A., 1998. *Escritura y conciencia fonológica en niños hispanoparlantes*. Infancia y aprendizaje
- VIGOTSKY, L., 1995. *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción del original ruso Maria Margarita Rotgr. Ediciones Fausto [en línea]<http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf> [consulta: junio 28 2012].
- VIGOTSKY, L., 1996, *La imaginación y el arte en la infancia*, Ensayo psicológico. México D. F. Distribuciones Fontamara S. A.
- WATSON R., 2005. Extracto texto: Diagnostico Educativo y Vocacional. Madurez Escolar., [en línea]<<http://es.scribd.com/doc/56034985/Madurez-Escolar>>[consulta: noviembre 10 de 2011]
- WILLEMS, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- ZULETA, A., 2004. El Método Kodály y su adaptación en Colombia: Universidad Javeriana, Facultad de Artes. *Revista V1 N1 Cuadernos*, 66-95.en línea http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/artes/cuadernos/images/stories/revistas/RevistaV1N1/cuadernos_volumen_1_numero_1_04%20ZULETA.pdf [consulta: 26 de mayo 2011].
- ZULETA, A., 2008, *El Método Kodály en Colombia*. Bogotá, Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS

TALLER 1 DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Distinguir los diferentes sonidos onomatopéyicos asociándolos con sus respectivas imágenes de los medios de comunicación en estudio.

Canción: Medios de Transporte

Objetivo: Diferenciar sonidos onomatopéyicos a través de una canción para identificar semejanzas y diferencias entre sonidos de letras y palabras.

Metodología

1. Cantar la canción Medios de Transporte

Hacerlo las veces que sea necesario.

2. Desarrollar proceso de interiorización

- Cantar con movimientos según el medio de transporte
 - Realizar el movimiento corporal del medio de transporte, más el sonido onomatopéyico.
 - Cantar la canción involucrando aportes de los estudiantes
 - Realizar los sonidos de los medios de transporte reemplazando sonido por el nombre.

3. Asociación sonido onomatopéyico, nombre, escritura

CHU CHU CHUP



Avión
BROWW



Carro
RUN RUN RUN

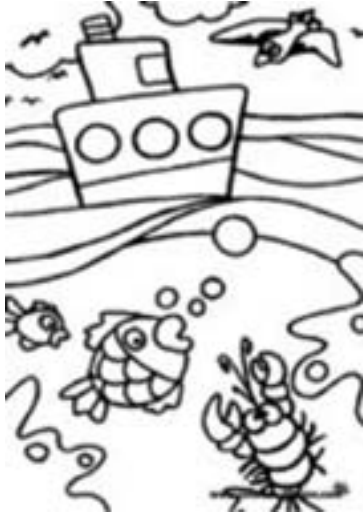


Tren



Bicicleta

GUI GUI GUI



Bote
GLUT GLUT GLUT

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE (canción)

Vamos a volar en un avioncito

Rápido, rápido, rápido

En un avioncito

Vamos a viajar en un trenecito

Rápido, rápido, rápido

En un trenecito

Vamos a remar en un botecito,

Rápido, rápido, rápido

En un botecito

Vamos a viajar

En un carrito

Rápido, rápido, rápido

En un carrito

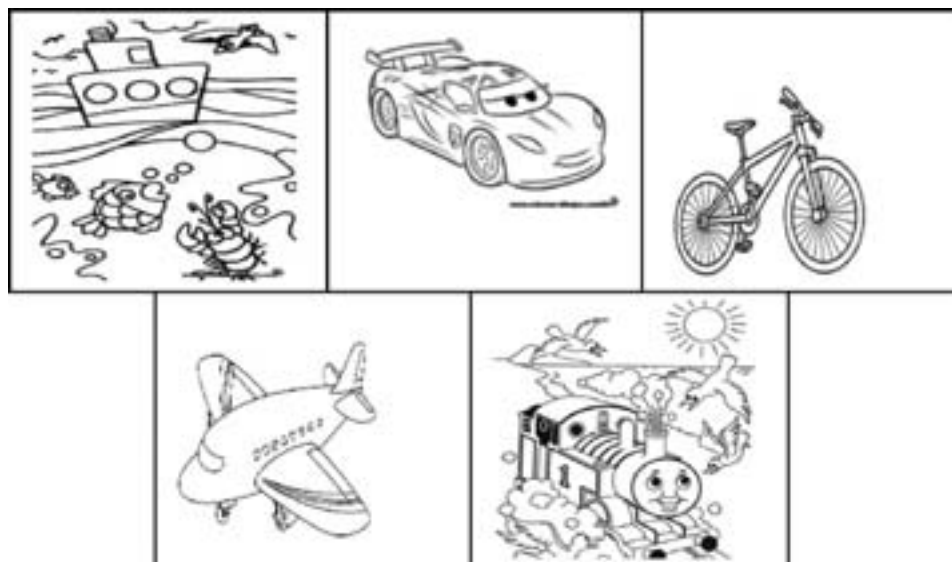
Vamos a pasear en una bicicleta

Rápido, rápido, rápido

En una bicicleta

4. Discriminación auditiva

Se canta la canción sin los nombres reemplazados por los sonidos, los niños recortan las imágenes y organizan la secuencia por intermedio de los dibujos.



TALLER 2 COORDINACIÓN VISOMOTORA

Asociar movimientos gestuales corporales en representación de los animales y en general la comprensión del texto de la rima, asociando no solo a la representación de cada animal, sino a la interpretación sonora de los tiempos largos y cortos de la misma, en seguimiento e interpretación del pulso musical de esta.

Carnaval de los animales (rima)

Objetivo

Estimular la habilidad de controlar movimientos y la resistencia a la fatiga con su cuerpo de forma comunicativa.

Metodología

Para la enseñanza de la rima, se utiliza la estrategia del lenguaje corporal y gestual como medio de comunicación estimulando la lectura de movimientos corporales asociados a la palabra, llamada senso-percepción. (PATRICIA STOCKOE).

1. Presentación de la rima con expresión corporal y gestual.

- Se canta la rima 3 o 4 veces y/o las veces que sean necesarias.
- Se canta la rima por frases mostrando sus movimientos y gestos representativos de las frases y palabras que componen la rima.
- Los niños repiten la rima (texto) y movimiento (relacionado al texto) sin modificar la música y el ritmo real de la rima.
- Se canta las veces que sean necesarias hasta que los niños realicen los movimientos y digan la rima con muy buen ritmo.
- Se ensaya las veces que sean necesarias sin utilizar la voz (el maestro no canta) pero si se pueden realizar los movimientos.
- La comprobación del proceso se puede ver en la interpretación de la rima por parte de los niños, teniendo como guía solamente los gestos y movimientos de su maestro.

2. Máscara

Se brinda a los niños una máscara elaborada en cartón blanco, ya recortada para que los niños la decoren, a su gusto repisando las líneas.

Decorando los puntos y rellenando los espacios amplios con dactilopintura.



EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES

J. HERNÁN MURIEL

Tigre, león, elefante

Nunca para atrás, siempre pa' delante
Se fueron de paseo a buscar su novia al monte.

La tigre, muy querida

La leona ni se diga,

La elefanta embadurnada la cara de pomada

El encuentro muy feliz

Las parejas muy contentas

Los sapos merodeando

Las aves entonando

La lluvia comenzó y todo terminó.

Un, dos, tres, todos a correr

Yo los vi,

Dijo la cabra, trota trota chaca chaca,

El caballo y la yegua van también

A la montaña el pájaro carpintero,

Fue el que los miro primero en el cafetal.
Corre ya sin tropezar, pom, pom pom, pompom
Gato, ratón, todos a la función,
La lora gritando va
El loro perdido esta
La zorra contenta va, con sus zorritos atrás

TALLER 3 DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Diferenciación de sonidos graves y agudos asociando con el movimiento corporal según el caso, en concordancia con el texto de la canción La negra marindé.

Objetivo

A partir de la canción, los estudiantes diferenciarán tanto sonidos agudos y graves como sonidos suaves (piano) y fuertes (forte).

Metodología

1. Cantar

– Se canta la canción 3 o 4 veces o las veces que sean necesarias, apoyándose en dibujos realizados según el texto de la canción de forma secuencial.

– Se canta la canción por frases mostrando sus movimientos y gestos representativos de las frases y palabras que componen la canción exagerando movimiento en el glissando descendente

– Los niños repiten la canción (texto y movimiento) sin modificar la música y el ritmo real de la canción.

– Se canta las veces que sean necesarias hasta que los niños realicen los movimientos y entonen la canción con muy buen ritmo sin hacer mucho énfasis en su afinación, el todo es que el niño entone así no afine.

– Se ensaya las veces que sean necesarias sin utilizar la voz (el maestro no canta) pero si el pueden realizar los movimientos.

– El final de la canción se canta muy suave y luego se va subiendo la intensidad del sonido hasta cantar bien fuerte.

2. Dibujo

– Se dibuja en el tablero la secuencia de la canción.

– Se le entrega a los niños una hoja para que realicen los dibujos representando a los actores de la canción

– Los niños al dibujar cada una de las escenas en su hoja, recuerdan la canción y la entona.

- Se practica la lectura de imágenes.
- Los niños al entonar la canción según las imágenes, reproducen los gestos, movimientos, glissando y efectos suaves y fuertes aprendidos de la canción.

LA NEGRA MARINDÉ

Compositor: CARLOS ACOSTA

Arreglos: ALEJANDRO MEDELLÍN

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

HABLADO

Por qué por qué

Porque se le atravesó una espina

Hasta donde le llegó....

Hasta el cogote...hayyyyyyyyyyyyy

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

HABLADO

Por qué por qué

Porque se le atravesó una espina

Hasta donde le llegó....

Hasta el esófago...hayyyyyyyyyyyyy

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

HABLADO

Por qué por qué

Porque se le atravesó una espina

Hasta donde le llegó....

Hasta el estómago...hayyyyyyyyyyyyy

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

HABLADO

Por qué por qué

Porque se le atravesó una espina

Hasta donde le llegó....

Hasta el hígado...hayyyyyyyyyyyyy

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

HABLADO

Por qué por qué

Porque se le atravesó una espina

Hasta donde le llegó....

Hasta el corazón...hayyyyyyyyyyyyy

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

Porque porque

Porque la negra Marindé se murió

la negra Marindé se murió

la negra Marindé se murió

la negra Marindé se murió

la negra Marindé se murióoooooooo

CORO

La negra Marindé

Se fue para el Chocó

Compró su pescadito y no se lo comió (BIS)

Porque porque

Porque la negra Marindé resucitó

la negra Marindé resucitó

la negra Marindé resucitó

la negra Marindé resucitó

la negra Marindé resucitó

TALLER 4

LA CASITA (CANCIÓN)

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Diferenciación de intensidad del sonido, suave y fuerte. La asociación con la representación del sonido suave y a su vez el sonido fuerte con su cuerpo.

Objetivo

A partir de la interpretación de la canción infantil la casita, los niños distinguirán fuerte de suave asociando con el cuerpo según sea el caso.

Metodología

1. Cantar

– Se canta la canción (presentación)

– Se canta varias veces, realizando movimientos según texto de la canción

– Cuando los niños entonen la canción más los movimientos se inicia la exageración tanto de los movimientos como de la intensidad de la canción de suave a fuerte

– Al cantar muy fuerte los movimientos son muy exagerados mostrando lo grande que es el sonido

– Se realiza la acción inversa de fuerte a suave

2. Actividad

– En una hoja se les pasa la imagen de la casita con todos los elementos para que ellos colorean

– La hoja cuenta con cuatro imágenes de casas de diferentes tamaños

– La maestra muestra la imagen pequeña y pide a los niños que canten según la imagen

– Se hace la misma acción con los demás tamaños.



TALLER 5

COORDINACIÓN VISOMOTORA Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Asociación de tamaños pequeño, mediano y grande, imitando la canción textualmente con su cuerpo.

Diferenciación de sonidos suaves y fuertes, a través de la expresión corporal según el texto de la rima.

Canción el granito de maíz

Metodología

1. Canción

- Presentación de la canción

- Repetición varias veces de la canción acompañada de expresión corporal

- Preguntas relacionadas con el texto de la canción

- Dibujo de la historia en forma secuencial relacionada con el texto de la canción.

2. Laberintos

- En una hoja se presentan varios laberintos los cuales llevaran al pollito hacia el granito de maíz de acuerdo a la canción

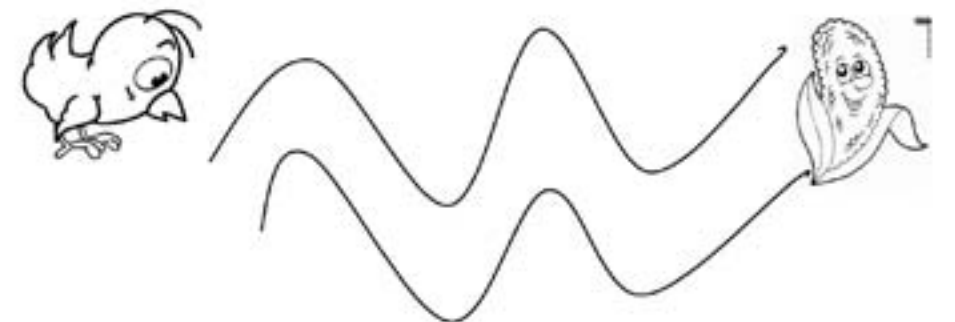
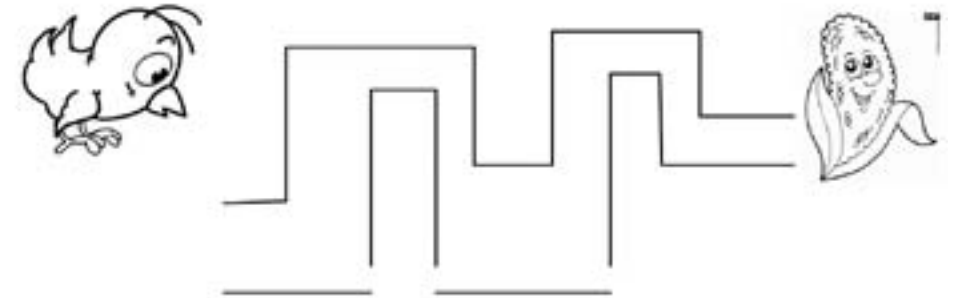
- Los laberintos que se presentan tienen dirección recta, diagonal, quebrada y curva.

- Los niños deben trazar dentro del laberinto de izquierda a derecha sin tocar los bordes del camino, mostrando trazo continuo.

CANCIÓN: EL GRANITO DE MAÍZ

A un granito de maíz
Un pollito le hizo pis pis
El granito se asustó
Dio un brinquito y se escondió
Con tierrita se tapo
Y en matica se convirtió
El pollito también creció
Pero nunca lo alcanzó.

LABERINTOS



TALLER 6

CANCIÓN DE 2 TONOS Y EXPRESIÓN CORPORAL

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Diferenciar los sonidos onomatopéyicos y relacionarlos con los instrumentos propuestos en la canción. Manejar los tonos de sol y mi con voz cantada.

Canción Aquí voy

Tonalidad Do mayor

Se implementan los tonos de sol y mi

Objetivos

1. Desarrollar entonación de los tonos de MI Y SOL
2. Asociar imagen con palabras
3. Asociar imagen con Sílabas cortas
4. Diferenciar alturas
5. Desarrollar ritmo (pulso)

AQUÍ VOY

Aquí voy con mi gran tambor

Ta t ata titi t ata ta

Aquí voy con mi saxofón

Su su su sisi su su su

Aquí voy con mi linda voz

Sol mi sol mimi sol mi sol

Metodología

- Se presenta la canción tres veces cantándola con buena afinación y con movimientos representativos de cada instrumento.
- En la voz se realiza la fonomimia de los tonos de la canción.
- Se juega pregunta respuesta con los niños hasta que interioricen la canción con movimientos.
- Los niños interpretan la canción llevando el pulso en sus pies.
- Se le enseña a los niños las imágenes de los instrumentos al momento de cantar la canción.

Cada imagen tiene escrito en la parte de abajo (bajo el dibujo del instrumento) las sílabas correspondientes al sonido onomatopéyico del instrumento

Para la voz el dibujo es un niño cantando y los nombres de los tonos correspondiente

Se aplicará una guía en donde los niños relacionarán los instrumentos con las sílabas correspondientes.

CUAL ES MI VOZ



Sol mi sol mimi sol mi so



Ta t ata titi t ata ta



Su su su sisi su su su

TALLER 7

JUEGO MUSICAL

COORDINACIÓN VISOMOTORA

Asociar los movimientos en juego de imitación según el texto de la canción, llevando el ritmo de la rima.

Objetivos

1. Llevar el pulso con manos y pies.
2. Desarrollar sentido de secuencia.
3. Entonar tres tonos adecuadamente.
4. Estimular la socialización.
5. Llevar el pulso con manos y pies.
6. Desarrollar sentido de secuencia.
7. Entonar tres tonos adecuadamente.
8. Estimular la socialización.

Canción

JUGUEMOS EN EL BOSQUE

Canción de tres tonos (MI, SOL, LA) Tonalidad Do Mayor (Estribillo)

Juguemos en el bosque mientras que el lobo esta, el lobo está?

El lobo se está levantando

El lobo se está bañando

El lobo se está vistiendo

El lobo se está desayunando

El lobo se está lavándolo dientes, etc.

Metodología

- Se presenta la canción a manera de juego ronda, llevando ritmo de pulso con las palmas.
 - Hay un niño que representa al lobo
 - Los niños cantan y danzan alrededor del lobo
 - Cuando el lobo sale al bosque, todos salen a correr y el lobo persigue hasta atrapar a un niño.

Al finalizar la ronda los niños desarrollan una dinámica de grupo en donde reconstruyen la secuencia que realiza el lobo desde levantarse, hasta salir al bosque, con ayuda de imágenes (Lectura de imágenes).

TALLER 8

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y LENGUAJE

Asociar los movimientos en juego de imitación según el texto de la canción, llevando el ritmo de la rima.

Canción

A mi mono

Canción de tres tonos (fa, sol, la)

Tonalidad Fa Mayor

A mi mono le gusta la lechuga
Planchadita y sin una sola arruga

Se la come con sal y con limón
Muy contento sentado en el balcón.

Metodología

Se presenta la canción a manera de juego ronda, llevando ritmo de pulso con las palmas y realizando los movimientos representativos del texto de la canción.

Movimientos

A mi mono

Imitar mono con brazos y
expresión propia de los monos

le gusta la lechuga

con las manos se representa una lechuga

Planchadita y

movimiento de planchar

sin una sola arruga

se muestra las arrugas de la camisa

Se la come con sal y con limón

se representa el comer, la sal y el

limón exprimiéndolo

Muy contento sentado en el balcón.

Se representa la sonrisa de
contento y sentado en el balcón

Los niños cantan y realizan

Logros

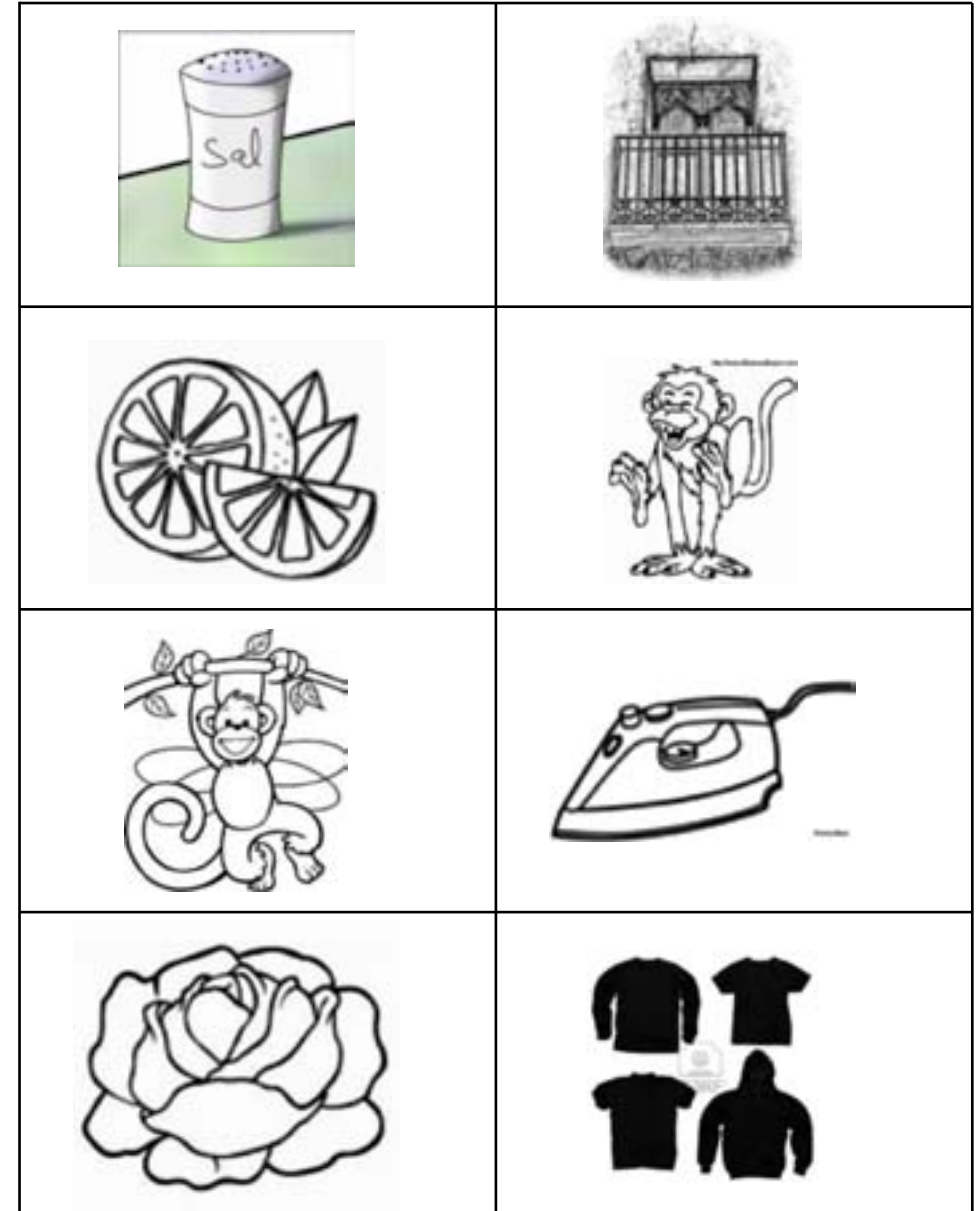
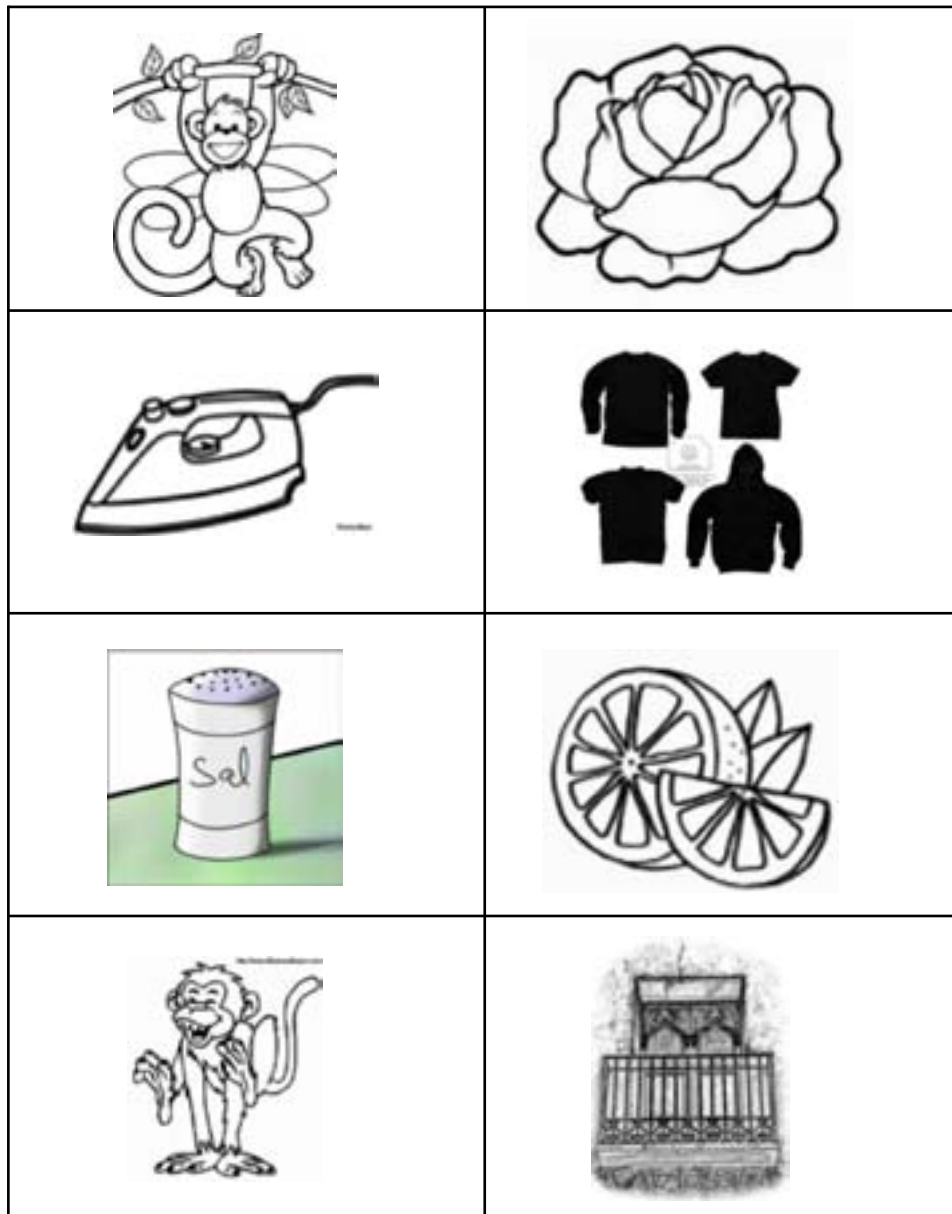
1. Llevar el pulso con manos y pies
2. Desarrollar sentido de secuencia
3. Entonar tres tonos adecuadamente

4. Estimular la socialización
5. Imitar (lectura de imágenes)
6. Identificar sonidos finales en las palabras

Actividad en grupo

Recorta y ordena la canción.

Al finalizar la ronda los niños desarrollan una dinámica de grupo en donde reconstruyen la secuencia que lleva la canción.



TALLER 9

ANÁLISIS FÓNICO Y LENGUAJE

Identificar sonidos finales de algunas palabras que componen la canción-rima

Canción

A mi mono

Canción de tres tonos (fa, sol, la)

Tonalidad Fa Mayor

A mi mono le gusta la lechuga
Planchadita y sin una sola arruga
Se la come con sal y con limón
Muy contento sentado en el balcón.

Metodología

Se recuerda la canción a manera de juego ronda, llevando ritmo de pulso con las palmas y realizando los movimientos representativos del texto de la canción.

Se hace énfasis en las palabras que riman, manejando la exageración tanto en la pronunciación de las palabras como con ayuda de la expresión corporal

Se presenta la guía donde los estudiantes deben identificar figuras que hacen parte de la canción-rima, pronunciarlas e identificar aquellas que tienen el sonido final igual a la del recuadro.

Colorea las figuras cuyas sílaba final rime con la del recuadro



TALLER 10

CANCIÓN

DOS POR DIEZ

Asociar los movimientos en juego de imitación según el texto de la canción, llevando el ritmo de la rima.

Canción

Dos por Diez
Dos por diez
Bizcochitos
Calienticos
Dos por diez.

Metodología

Se presenta la canción a manera de juego ronda, llevando ritmo de pulso con las palmas y realizando los movimientos representativos del texto de la canción.

Movimientos

1. Muestran con sus manos dos dedos y luego diez según la canción.
2. Realizar palmas con manos enconchadas al decir BISCOCHITOS mano derecha arriba
3. Realizar palmas con manos enconchadas al decir CALIENTICOS mano izquierda arriba
4. Comparar cuantas palmas tiene la palabra diez y dos
5. Comparar cuantas palmas tiene la palabra diez y bizcochitos.
6. Cantar solos.

Los niños cantan y realizan

Logros

7. Llevar el pulso con manos y pies
8. Comparar número de sílabas palabras monosílabas y palabras trisílabas
9. Entonar tres tonos adecuadamente

- 10. Imitar modulación de voz
- 11. Imitar expresión corporal de la canción
- 12. Identificar sonidos finales en las palabras.
- 13. Decorar la imagen



I = palmas

Dos por diez

I I I

Dos por diez

I I I

Bis co chi tos

I I I I

Ca lien ti cos

I I I I

Dos por diez

I I I

TALLER 11

RIMA

POQUITO A POQUITO

Asociar los movimientos en juego llevando el pulso con palmas según el texto y ritmo del trabalenguas.

Canción

Poquito a poquito
 Copete empaqueta
 Poquitas copitas
 En este paquete

Metodología

Se presenta el Trabalenguas a manera de juego ronda, llevando ritmo de pulso con las palmas y realizando los movimientos representativos del texto de la canción.

Se pregunta a los niños que sucede en la rima.

Movimientos

Se dice el trabalenguas llevando el pulso con las manos

Se hace conciencia del pulso con ritmo corporal (llevar el pulso en diferentes partes del cuerpo).

Se dice el trabalenguas marchando con desplazamiento por cualquier parte del salón.

Se realiza juego de manos con los niños llevando el pulso y diciendo el trabalenguas.

Los niños cantan y realizan actividades de identificación de palabras que contengan sonidos iniciales similares.

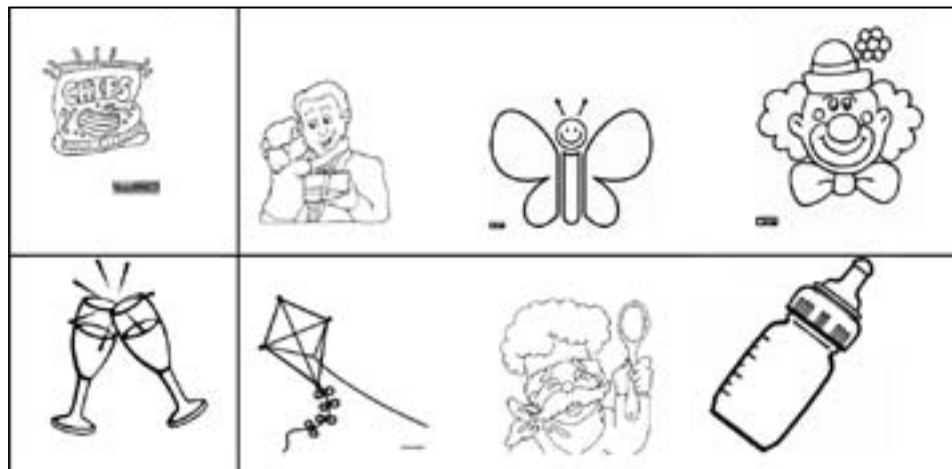
Logros

Identificar sonidos iniciales de palabras.

Diferenciar sonidos iniciales en palabras diferentes y asociarlos con las imágenes.



Colorea las figuras que tienen el sonido inicial igual a la del recuadro



TALLER 12
 CANCIÓN
 PASAJEROS AL TREN

Asociar los movimientos en juego llevando el pulso con palmas según el texto y ritmo de la rima.

Canción
 Pasajeros al tren
 -Suenan la campana
 Va a partir el tren (bis)
 Ding ding dong.

Metodología

Se presenta la canción a manera de juego ronda jugando al tren, llevando ritmo de pulso con los pies y realizando los movimientos representativos del texto de la canción

Se pregunta a los niños que sucede en la canción

Movimientos

- Se canta la rima llevando el pulso con los pies golpeando en el piso a cada paso
 - Se hace conciencia del pulso con ritmo corporal (llevar el pulso en diferentes partes del cuerpo)
 - Se canta la rima marchando con desplazamiento por salón jugando al tren
 - Se realiza juego de manos con los niños llevando el pulso y cantando la rima.
- Los niños cantan y realizan actividades de identificación de palabras que contengan más sílabas.

Logros

- Identificar las palabras de mayor número de sílabas de palabras a partir de las palmas
- Identificar las palabras de menor número de sílabas a partir de las palmas

El método musical Kodály en su nivel de iniciación...

Canción

I Marcación de palmas

Pa sa je ros al tren

I I I I I I

Sue na la cam pa na

I I I I I I

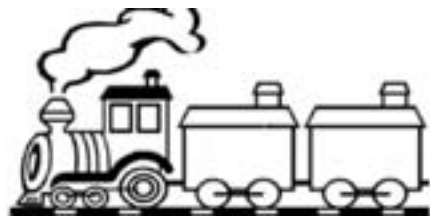
Va a par tir el tren (bis)

I I I I I I

Ding ding dong.

I I I

A partir de la canción y observando las imágenes los niños encerrarán en un círculo el dibujo de la palabra más larga y colorearán el dibujo de la palabra más corta.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en febrero de 2014

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia

