



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

TALLER DE ACTIVIDADES MUSICALES, RIMA Y ALITERACIÓN PARA

ESTIMULAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN PREESCOLARES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P R E S E N T A

NARAAHI VARGAS SANCHEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ

COMITÉ REVISOR

1. MTRA. CINTHYA NENETZYN SALDAÑA GARCÍA
2. DRA. MARIA GUADALUPE SANTOS CARRETO
3. DRA. ALEJANDRA MONTES DE OCA O'REILLY
4. DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN

Cuernavaca, Mor. 02 junio de 2018



Dedico esta tesis

- ▶▶ A las niñas y niños del CAI “Un Nuevo Amanecer”, de Bahías de Huatulco, Oaxaca. A través de ellos comprendí y aprendí que la diversidad de todos los seres humanos es valiosa. Ellos, son mi inspiración para continuar aprendiendo.
- ▶▶ A la memoria de mi papá Jose Luis Vargas, quien a través de su vida, me enseñó a luchar por la justicia de los más desfavorecidos y me dejó un gran ejemplo de trabajo y determinación.

Agradezco profundamente

- A mi asesor de tesis. Dr. Leonardo, su legado de conocimiento lo llevaré siempre en mi mente y corazón, gracias por guiarme en este camino complejo y hacerlo fácil. Su trabajo como asesor es extraordinario.
- A mi comité tutorial. Me encuentro agradecida con ustedes por leerme y por las aportaciones realizadas a mi trabajo.
- A mi coordinadora de posgrado. Nathaly, muchas gracias por tu ayuda, por hacer las cosas prácticas y por tu gran profesionalismo.
- A mis amigas de MADEI. Yadira, Martha y Hayde, encontrarlas fue un maravilloso regalo, miles y miles de gracias por sus ideas, sugerencias, ayuda, tiempo, palabras, etc. Somos un gran equipo.
- A mi amado esposo. Willy, soy tan afortunada por tenerte, estoy consciente de todo lo que sacrificaste e hiciste por mi en los últimos tres años, te agradezco tanto por eso. Te amo.
- A mi mamá. Carmelita, muchísimas gracias por prestarme tu casa durante mis estudios de maestría, sin tu apoyo no hubiera sido posible este trabajo. Te amo.
- A mi amado Dios. Porque de Ti, y por Ti, y para Ti, son todas las cosas. A Ti sea la gloria por los siglos. Amén.



*La belleza del
universo no es
sólo la unidad en
la variedad, sino
también la
diversidad en la
unidad.*

Umberto Eco

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Problema	13
Pregunta de investigación	15
Objetivos	16

CAPITULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Definición de CF	17
1.2 Niveles de CF	18
1.3 Desarrollo de la CF	21
1.4 Importancia de la CF para la lectura	25
1.5 Programas de entrenamiento en CF	25
1.6 La relación entre la CF y las actividades musicales	27
1.7 Las actividades musicales como herramienta de atención a la diversidad y educación inclusiva	31

CAPITULO 2

MÉTODO

2.1 Diseño	34
2.2 Participantes	35
2.3 Procedimiento	35
2.4 Instrumentos	43

CAPITULO 3

RESULTADOS

3.1 Resultados cuantitativos	48
3.2 Discusión	57
3.3 Aportaciones	50
3.4 Limitaciones e investigaciones futuras	62

REFERENCIAS

APÉNDICES

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo realizar un taller, vinculando las tareas de rima y aliteraciones (repeticiones de sonidos en un verso o un enunciado con fines expresivos) con las actividades de apreciación y expresión musical, planteadas en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011.

Se aplicó y se determinó la eficacia del taller, en el desarrollo de la conciencia fonológica de los preescolares. Participaron preescolares de 3° grado. El estudio se realizó con un diseño de investigación cuasi experimental con pretest-postest, con dos grupos, los cuales se eligieron de forma intencional (dos grupos de 3° grado de un preescolar público, de una zona urbana). En el grupo experimental se aplicó el taller de 16 sesiones de una hora dos veces a la semana y en el grupo control se realizaron actividades de rima y aliteración durante cuatro sesiones de 35 minutos. Se tomaron medidas de conciencia fonológica, antes y después de la intervención a través de la "Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)", de esta se evaluarán las siguientes tareas: síntesis fonémica, conteo de sonidos y deletreo. Además se utilizó la "Prueba de precursores de la lectura (Prelec)", las siguientes son tareas de conciencia fonológica que se evaluaron por medio de la prueba "Prelec": Contar el número de sílabas de una palabra, identificar la sílaba diferente, identificar la sílaba tónica, relacionar palabras que terminan igual (rima), identificar el sonido inicial de una palabra, unir fonemas para formar una palabra, identificar el sonido final de una palabra. Los resultados fueron analizados por medio de la prueba T de Student para muestras independientes.

Después de la intervención los preescolares del grupo experimental mostraron avances significativos en la conciencia fonológica, los mayores logros se observaron en la conciencia silábica (rima, segmentación de palabras en sílabas, identificación de sílaba tónica).

Con este estudio se demostró que, al complementar las actividades de lenguaje escrito, en este caso particular las rimas y aliteraciones con las actividades de expresión y apreciación musical, es una manera eficiente para el desarrollo de habilidades del alfabetismo inicial, como lo es la conciencia fonológica.

Palabras clave: Conciencia Fonológica, preescolares, rima, aliteración, expresión y apreciación musical.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone una herramienta para que los profesores de educación preescolar mejoren las prácticas pedagógicas en el alfabetismo inicial, por medio de un taller que vincula los campos formativos lenguaje escrito y apreciación y expresión musical del programa de educación preescolar.

El presente documento se divide en tres capítulos:

En el primer capítulo se describe la fundamentación teórica, se aborda la definición de conciencia fonológica, los niveles de conciencia fonológica, cuáles y cuantos son esos niveles, y como en las últimas décadas se ha estudiado y analizado la conciencia fonológica. También en este primer capítulo encontramos el desarrollo de la conciencia fonológica, y la importancia que esta tiene para la lectura, se describen distintos programas de entrenamiento en CF, y por último se expone la relación de la conciencia fonológica y las actividades musicales y las actividades musicales como herramienta de atención a la diversidad y educación inclusiva.

En el segundo capítulo se explica la metodología, el diseño de la investigación, la población y el procedimiento que se siguió desde el Pretest al Postest.

En el tercer capítulo se analizan los resultados y finalmente se exponen las aportaciones y limitaciones del presente estudio.

El presente trabajo, surge ante la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas en el preescolar respecto a la estimulación que se les debe brindar a los niños antes de la enseñanza formal de la lectura.

El Programa de Preescolar 2011, tiene como algunos de sus objetivos, la alfabetización inicial y el uso del lenguaje (SEP, 2011).

La alfabetización inicial se refiere al conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre la lengua escrita antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria (Flores, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). La alfabetización inicial es una etapa breve, sin embargo, es de vital importancia en el desarrollo de la lectura. Si los niños pequeños tienen un buen comienzo, difícilmente se tropezarán en el camino de su progreso académico. Contrariamente, si no tienen un buen inicio, los estudiantes a menudo tendrán dificultades a lo largo de su proceso escolar. Si las bases para adquirir la lectura y escritura están aseguradas desde el principio, los preescolares estarán dentro del camino que conduce al éxito académico, en los grados subsecuentes (Ray, 2015).

De acuerdo con los resultados de la OCDE (2016) y del INEE (2015) en los grados consecutivos al preescolar (primaria, secundaria y preparatoria) se ha evidenciado que los alumnos mexicanos están dentro de los sistemas educativos, pero no han adquirido las habilidades necesarias para ser lectores competentes. El INEE evaluó por medio del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) si los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria, son capaces de lograr el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en dos áreas: lenguaje y comunicación y matemáticas.

Los resultados de PLANEA del año 2015 en el área de lenguaje y comunicación arrojaron que, en Primaria, la mitad de los alumnos (49.5%) se encuentran en el nivel número uno, caracterizado por seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, lo cual refleja una carencia en la comprensión de información en textos expositivos y literarios.

En la secundaria, los niveles de logros más altos se concentraron en los niveles uno (46%) y dos (29.4%), ubicando a los alumnos de tercer año de secundaria con habilidades apenas indispensables para la competencia lectora (INEE, 2015).

Por otro lado, la OCDE realiza en México desde el año 2000 el estudio internacional Programme for International Student Assessment (PISA). PISA, evalúa los conocimientos adquiridos y habilidades principales para una participación competitiva en la sociedad moderna, en estudiantes de 15 años. La evaluación se centra en las asignaturas escolares básicas de ciencia, lectura y matemáticas. PISA, evalúa como los alumnos son capaces de aplicar un criterio conocido a otros casos similares y formar conclusiones, valora como los alumnos utilizan el conocimiento en situaciones desconocidas, tanto dentro como fuera de la escuela (OCDE, 2016).

En los resultados de PISA del año 2015, en lo referente a la comprensión lectora, México obtuvo un puntaje de 423 en relación con la media de 496, lo que significa que la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos de 15 años es inferior respecto a estudiantes de otros países. El rendimiento se clasifica en seis niveles y ello permite que cada país pueda saber cómo se distribuyen sus alumnos en cada área. Los resultados arrojaron que el 54% de los estudiantes mexicanos se encuentran en los niveles intermedios de lectura 2 y 3 y el 42% está debajo del nivel 2, definido por PISA como el mínimo de competencia en comprensión lectora, es decir, estos estudiantes no demostraron las habilidades lectoras que les permitan participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna y solo menos

del 1% de los estudiantes en México de 15 años, lograron niveles de competencia de excelencia, niveles 5 y 6 (OCDE, 2016).

Por medio, de las dos mediciones anteriores (PLANEA y PISA) es posible observar que en México no se ha logrado una alfabetización en sentido amplio, la cual implica lectura, escritura y oralidad. Este enfoque, considera que leer y escribir son procedimientos que rebasan en mucho el dominio de una técnica, porque implican un desarrollo intencionado del lenguaje oral y de la lengua escrita y viceversa. No sólo se limita a la lectura y escritura, sino que beneficia al lenguaje en su totalidad: hablar, escuchar, leer y escribir de forma competente (Jiménez, 2013).

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la importancia de las buenas prácticas pedagógicas en la alfabetización inicial, donde se proporcione un buen fundamento hacia la alfabetización en sentido amplio. Un preescolar de alta calidad asegura que todos los niños entren al sistema educativo formal con habilidades que permitan aprendizajes posteriores (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca 2012).

Sin embargo, como se muestra a continuación, aún falta mucho por hacer en cuanto a las prácticas en el salón de clases, en nuestro caso particular en la educación preescolar.

La evaluación realizada por el INEE (2013) de las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar, muestra que casi el 60 % de las actividades a cargo de las educadoras involucran procesos asociados solamente con memorización. Este tipo de actividades comprenden la repetición de movimientos o trazos, como son colorear, recortar o hacer ejercicios de caligrafía (INEE, 2013). Esto implica que la mayoría de las actividades propuestas por las

educadoras para el alfabetismo inicial, no constituyen un aprendizaje significativo que pudiera influir positivamente en los grados siguientes.

Otra investigación que nos aporta información similar a la anterior, es la realizada por Jiménez (2013) donde se observa que en las escuelas preescolares tanto públicas como privadas, tienen como principal objetivo la alfabetización convencional, ocupando la mayor parte de clase en realizar ejercicios monótonos, repetitivos y principalmente alfabetizan con un modelo que se basa en la decodificación. Es decir que el niño solo aprenda a leer y escribir en el sentido estricto.

Sabemos pues que la alfabetización inicial empieza en el preescolar “Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños” (Ferreiro, 2004, p. 40). Porque entonces se llevan las prácticas tradicionales de las escuelas primarias a las preescolares (Ferreiro, 2004). En el programa de educación preescolar 2011 se dice que: “Es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura” (SEP, 2011, p. 46).

La reflexión acerca de la alfabetización inicial, habitualmente se limita al método utilizado por parte de las educadoras y a la madurez del niño (el que aprende),

olvidando en muchas ocasiones el lenguaje (el objeto de conocimiento) (Jiménez, 2013). En el Programa de Educación Preescolar 2011, el lenguaje oral tiene la más alta prioridad, pues, un adecuado desarrollo de lenguaje es una herramienta importante para adquirir nuevos aprendizajes (SEP, 2011). Entre más oportunidades de comunicación verbal tengan los preescolares, enriquecen su lenguaje e identifican sus funciones y características. Además, los progresos en el dominio del lenguaje no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados (SEP, 2011).

Siguiendo con la importancia del lenguaje en la alfabetización inicial, diversas investigaciones como las de Bryant y Bradley (1983), Huerta y Matamala (1989), Liberman (1977), Sebastián y Mandonado (1984) y Vellutino (1979) (como se citan en Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012) demostraron que existen ciertas variables lingüísticas que están muy relacionadas con el éxito del aprendizaje de la lectura, entre ellas se encuentran las habilidades metalingüísticas. Este enfoque lingüístico enfatiza que leer no solo es el dominio de una técnica, sino que se reconoce la influencia de la lengua oral en la escrita y viceversa. Entre estas habilidades metalingüísticas se encuentra la conciencia fonológica.

También, se habla de requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura en el sentido amplio, se consideran como predictores o precursores y se refieren a características de un niño que van asociadas al aprendizaje del lenguaje oral y escrito. (Beltrán, López, y Rodríguez, 2006 como se citan en Sellés, et al., 2012).

A continuación, se nombran algunos de los predictores de la lectura más reconocidos, los cuales son: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la velocidad de denominación, el lenguaje oral: comprensión oral, léxico auditivo, discriminación auditiva. Por otro lado, en una revisión en la literatura conceptual y de investigación realizada por Flores et al., (2009) encontraron una serie de prácticas apropiadas que favorecen el desarrollo de los fundamentos del alfabetismo inicial y reducen la posibilidad de que los niños presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura al ingresar al primer grado de educación primaria. Estos investigadores clasificaron las prácticas en dos grupos.

El primero de ellos, lo denominaron prácticas universales de alta calidad, está conformado por aquellas estrategias que han sido ampliamente investigadas, para fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias que aseguran el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura: 1) lectura de cuentos, 2) el conocimiento ortográfico que incorpora el conocimiento de las letras, 3) ambiente impreso (tiempo y espacio el juego simbólico, material impreso en el aula, por ejemplo, rótulos, señales, mapas, menús, direcciones, carteleras, tableros informativos, libros para muchos usos, elementos y espacios para que los niños creen sus propios materiales impresos, materiales para crear e interpretar representaciones simbólicas y el fomento de las conversaciones y juegos con las palabras), 4) relaciones orientadas hacia el alfabetismo y compromiso familiar (lectura en casa entre padres e hijos, visitas familiares a la librería, biblioteca, entre otras).

El segundo grupo, lo llamaron prácticas experimentales de calidad reconocida, nuevamente encontramos la conciencia fonológica; este conocimiento sirve de base para comprender cómo las unidades del lenguaje pueden representarse mediante el código escrito y el aumento del vocabulario (Flores et al., (2009).

El interés en la conciencia fonológica en este estudio, se da por el hecho de que el desarrollo de esta habilidad ha sido reconocida y bien documentada por números estudios en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector (Mejía y Eslava, 2008; Corriveau, Goswami y Thomson, 2010).

Para Jiménez (2013) ante la predisposición de realizar las actividades de primaria en la educación preescolar, hay algunas propuestas alternativas a fin de evitar ejercicios arduos de prelectura; esta investigadora propone el desarrollo de la conciencia fonológica desde la oralidad. Sugiere como método para proveer la decodificación, el desarrollo de las habilidades de conocimiento fonológico.

“pero no desde las prácticas que tanto han sido cuestionadas por los diferentes especialistas con repeticiones de letras aisladas o sílabas carentes de sentido, con las que generaciones de niños han llenado planas y cuadernos. Sino con actividades orales de fragmentación fonológica para promover la superación de las diversas hipótesis pre-alfabéticas que el niño puede elaborar y facilitar el camino hacia una hipótesis alfabética que promueva una escritura fonológica. Con el objetivo de que los niños sean conscientes de que una palabra tiene partes” (Jiménez, 2013, p. 142).

De acuerdo con Flores, et, al., (2009) y Sellés, et, al., (2012) las actividades de conciencia fonológica deben ser parte de cualquier programa de educación preescolar; además comentan que pueden ser promovidas a través de diversas prácticas en el aula de clase, por ejemplo, con actividades de rima y aliteración, así como la diferenciación de sílabas y fonemas, donde los niños aíslan, sustituyen, combinan y suprimen diferentes unidades sonoras pertenecientes al lenguaje oral. Otra actividad que se puede emplear para desarrollar dicha competencia es la realización de actividades musicales (Galicia y Zarzosa, 2014).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Galicia y Zarzosa (2014) realizaron un análisis de la propuesta del Programa de Educación Preescolar 2011 en lo referente a la apreciación y expresión musical y como este aspecto pudiera favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica. En su análisis, se percataron de que, por la manera en que están estructuradas las actividades musicales, el aspecto de apreciación y expresión musical difícilmente podrá influir en el desarrollo lingüístico y en la CF de los alumnos de preescolar. Debido a que las prácticas en el aula son deficientes, pues, la responsabilidad recae totalmente en la educadora, ya que el programa es abierto; es decir que el propio programa establece que es la educadora quien debe implementar el orden en que habrán de abordarse las competencias establecidas y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para promoverlas. Igualmente, se le da la libertad de seleccionar los temas a considerar y de organizar el tiempo destinado a cada uno de ellos (SEP, 2011, como se cita en Galicia y Zarzosa, 2014).

“Sería conveniente que fueran establecidas de manera más precisa. Por ejemplo, se podrían sugerir los ritmos particulares a realizarse, así como estipular diferentes niveles de complejidad en la discriminación de altura, intensidad y duración para ir desarrollando las capacidades musicales de los niños e ir detectando y promoviendo las que se podrían relacionar con el aspecto lingüístico”. (Galicia, Zarzosa, 2014, p. 169).

SEP (2011). En el Aspecto: Expresión y apreciación musical. La competencia que se favorece: es expresar la sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar o crear canciones y melodías.

Los Aprendizajes esperados son:

- Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.
- Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.
- Inventa historias a partir de una melodía escuchada.
- Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.
- Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.

De acuerdo con Galicia, Zarzosa, (2014), los anteriores aprendizajes esperados no se cumplen debido a que es necesario una instrucción intencionada en dicha área.

Por otro lado, en la evaluación del INEE (2013) de las prácticas pedagógicas del preescolar se observó que el 34% de las actividades que realizaron en un día de trabajo, presentaron una intención diferente a lo que se propone en el PEP 2011, entre éstas destacan cantar, hacer rondas y bailes, las educadoras las efectúan sólo con el fin de entretener a los niños, tranquilizarlos o mantener la disciplina.

De acuerdo con Jiménez (2013) los aprendizajes esperados que están directamente relacionados con la conciencia fonológica, en el aspecto de lenguaje escrito en el PEP 2011, son: “Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales” (SEP, 2011:49).

Sin embargo, en el Programa de Preescolar de la SEP no se dice que a través de estas actividades se reflexiona sobre los sonidos de la lengua, a pesar de que en el PEP 2011 se enfatiza claramente que la oralidad tiene la más alta prioridad. En ninguna parte del programa se menciona la conciencia fonológica y las habilidades metalingüísticas. Podemos decir que en el programa actual de educación preescolar no propone el desarrollo de estas habilidades (Jiménez, 2013).

Pregunta de investigación

Por lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Puede un taller que vincule las tareas de rima y aliteración con las actividades de apreciación y expresión musical, del PEP 2011, incrementar el desarrollo de la conciencia fonológica en preescolares?.

Objetivos

El objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un taller que vincule las tareas de rima y aliteración con las actividades de apreciación y expresión musical, del PEP 2011, para incrementar el desarrollo de la conciencia fonológica en preescolares.

Los objetivos específicos

- Diseñar un taller vinculando las tareas de rima y aliteración con las actividades de apreciación y expresión musical del PEP 2011
- Aplicar el taller en un grupo de 3 ° grado de educación preescolar.
- Evaluar y determinar la eficacia del taller en el desarrollo de la conciencia fonológica en los preescolares.

CAPITULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Definición de conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) se refiere a la habilidad para reconocer, discriminar y manipular conscientemente las diferentes unidades básicas que componen el lenguaje oral. Tales unidades son: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas, también se admite en un nivel básico de conciencia fonológica, la sensibilidad a las rimas y la aliteración (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007). Para Sinclair, Jarvella y Levelt (1979) y Tunmer (1989), citados en Jiménez y Ortiz (2001), la conciencia fonológica es conocida también como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico y conocimiento fonológico, tales se refieren a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos sonoros del lenguaje oral.

Para explicar y clarificar el concepto de CF, a continuación, daremos unos ejemplos prácticos: reconocer que par y bar son palabras distintas no necesariamente implica conciencia fonológica. La automatización del procesamiento del habla nos lleva a esa conclusión. Sin embargo, reconocer que las palabras par y bar tienen tres fonemas y que se diferencian sólo por el primero, si son habilidades metafonológicas, que implican reflexión consciente, en este caso sobre unidades fonémicas.

Un escritor de poesía que ordena versos con el mismo número de sílabas y que riman cuando así tiene que ser, es un ejemplo claro de poseer conciencia fonológica a nivel de unidades silábicas y de rima (Alegría, 2006).

Para Phillips, Menchett y Lonigan (2008) la conciencia fonológica, al igual que otras habilidades de decodificación, no se da de forma natural o automática, requiere de enseñanza y de ocasiones para practicarla. Debido a que, en las conversaciones entre los adultos y niños no se identifica claramente cada fonema aislado. Al hablar se produce una coarticulación de los sonidos, los fonemas son afectados entre sí. Por ejemplo, un fonema se pronuncia de manera diferente dependiendo de la vocal que le sigue, o también si se encuentran dos fonemas consonánticos juntos, etc. Cuando los niños y los adultos hablan, ponen atención al significado de las palabras, y no a los sonidos específicos que las componen; por lo tanto esto representa un obstáculo para el desarrollo de la conciencia fonológica, específicamente para la conciencia fonémica (Phillips, et al., 2008).

1.2 Niveles de conciencia fonológica

A lo largo de los años en el estudio y análisis de la CF es posible encontrar diferentes criterios para señalar los niveles de segmentación fonológica. Se consideran al menos dos maneras de abordar el estudio de la conciencia fonológica: (1) atender a la dificultad de las tareas y (2) analizar la unidad lingüística (Jiménez y Ortiz, 2001). Con respecto a esta última, Treiman (1991), citado en Jimenez y Ortiz (2001) propuso un modelo jerárquico y delimitado, ampliamente reconocido hasta el día de hoy, que incluye tres niveles:

1. **La conciencia silábica.** Es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

Es importante destacar que un buen desempeño en el reconocimiento silábico, es el mejor predictor del desarrollo lector en idiomas que son regulares a nivel fonético,

como lo es el español (Denton, 2000, citado en Vargas y Villamil, 2007), esto se debe a que el castellano tiene una estructura silábica bien definida y está compuesta por un gran número de palabras multisilábicas.

2. **La conciencia intrasilábica.** Es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábica de onset y rima.

El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante inicial, ejemplo: /fl/ en flor. La otra parte de la sílaba es la rima /or/ en flor. A su vez la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor) (Jiménez y Ortiz, 2001).

3. **La conciencia fonémica.** Es la capacidad para darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras “los fonemas”.

La conciencia fonémica es el aspecto más complejo de la conciencia fonológica. Los niños que tienen buen desarrollo de la conciencia fonémica, pueden manipular una palabra en sus sonidos constituyentes, por ejemplo, al decirles la palabra “mesa”, son capaces de mencionar los cuatro sonidos separados: / m / - / e / - / s / - / a /. Pueden mezclar sonidos individuales en palabras; es decir, responden con sol cuando se les pregunta qué palabra se forman con estos tres sonidos: / s / - / o / - / l /. También igualar, identificar y eliminar fonemas en el habla, son indicadores de la conciencia fonémica (Cossu, Shankweiler, Katz y Tola, 1988, de Manrique y Gramigna, 1984, González y González, 1993, citados en Yopp y Stapleton, 2008).

Por otra parte siguiendo con el análisis de la CF, en relación a la dificultad de las tareas, Galicia y Zarzosa (2012) mencionan que las tareas que se han investigado son: recordar, reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras, la segmentación de palabras en sílabas, y de éstas en fonemas; y la omisión, sustitución e inclusión de sílabas o fonemas en palabras.

Leal y Suro (2012) comentan que se usurpa el termino general de conciencia fonológica, para referirse solo a la conciencia silábica y fonémica. De acuerdo a estos investigadores la conciencia fonológica abarca una verdadera amplitud, no solo incluye lo segmental (los niveles de CF que hemos referido en párrafos anteriores); sino también comprende lo subsegmental (rasgos distintivos de los fonemas, sean ellos articulatorios, acústicos o perceptual-auditivos; los procesos fonológicos y morfofonológicos, entre otros) y lo suprasegmental (las reglas fonotácticas a nivel de la sílaba, el morfema, la palabra, la frase; la asignación de acentos o tono a nivel de la palabra y la frase; los contornos melódicos o entonacionales).

La información presentada anteriormente nos da una visión de cómo se ha estudiado la CF en las últimas décadas.

1.3 Desarrollo de la conciencia fonológica

En un estudio de Jiménez y Ortiz (1993, como se cita en Arancibia, Bizama y Sáez, 2012) se muestra que, el mayor aumento de la CF se promueve entre el segundo grado de educación preescolar y el segundo año de educación primaria.

De acuerdo con Linuesa (1999) como se cita en Jiménez (2013) los estudios han demostrado que los niños alcanzan antes el conocimiento silábico que el de los fonemas. Señala que específicamente los estudios realizados en educación preescolar muestran que los niños tienen pocas dificultades para segmentar una palabra en sílabas, mientras que tienen muchos problemas en hacer esta operación en fonemas. Menciona que la segmentación en fonemas se logra hasta el primer año de educación primaria. Jiménez (2013) sugiere, que el nivel lingüístico más sencillo, de menos complejidad cognitiva y menor necesidad de instrucción específica es la rima, porque requiere una manipulación de segmentos menos consciente y deliberada. El nivel silábico sería el segundo en este orden de complejidad y el nivel de mayor dificultad es el fonológico. Debido a que los fonemas son unidades más pequeñas y abstractas que la sílaba, y son particularmente difíciles en niños no lectores, el desarrollo de habilidades que implican conciencia intrasilábica y, especialmente, fonémica, es un poco más tardío y requiere instrucción específica (Jiménez y Ortiz, 2001).

Paul, Murray, Clancy y Andrews (1997) citados en Varela, Viecco y Florez (2012) plantean una secuencia en la que el niño adquiere la habilidad para reflexionar sobre su propio lenguaje oral y así identificar, manipular y segmentar el lenguaje en unidades. A continuación, se presentan en orden secuencial:

- I. La identificación de rimas
- II. Apareamiento de sílabas
- III. Apareamiento de palabras
- IV. Ataque silábico
- V. Segmentación de sonidos
- VI. Manipulación del orden de segmentos
- VII. Eliminación de sonidos

Diversas investigaciones demuestran que la sílaba es la unidad que los niños pueden reconocer y manipular mejor, en comparación de las otras unidades fonológicas, aún antes de aprender a leer (Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Fox y Routh, 1975; Manrique y Gramigna, 1984; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2000. Como se cita en Arancibia, et al., 2012).

Para Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips y Burgess (2002) el desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares, comienza con sonidos grandes, como las palabras (manipulación de palabras en frases y palabras compuestas) hasta terminar con sonidos pequeños, como los fonemas. Los autores anteriores mencionan que existe una superposición de los niveles de complejidad lingüística de la conciencia fonológica, por lo tanto, el desarrollo de la CF se representa mejor

como un continuo y no como un modelo secuencial, en el cual los niños deben dominar completamente un nivel para pasar al siguiente nivel; más bien, los niños pueden desarrollar habilidades de distintos niveles, en un mismo periodo (Anthony et al., 2002), (ver Figura 1).

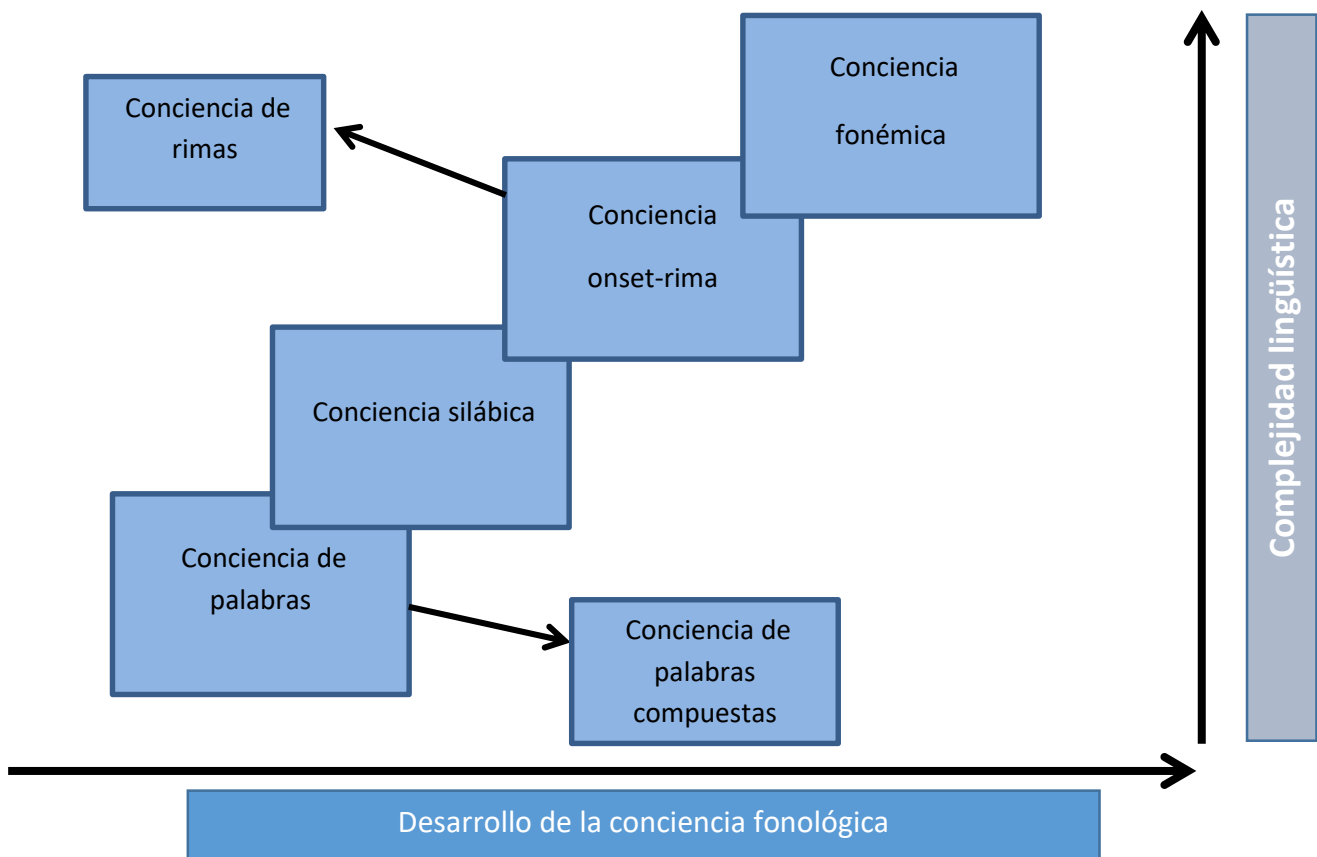


Figura 1 El desarrollo de la conciencia fonológica, progresa a lo largo de un continuo, desde la conciencia de grandes unidades concretas de sonido, tales como palabras y sílabas, hasta la toma de conciencia de unidades abstractas de sonido más pequeñas, como los fonemas. Este no es un modelo de escenario en el que un niño tiene que dominar un nivel antes de pasar al siguiente nivel (Anthony, et al., 2002).

1.4 La importancia de la conciencia fonológica para la lectura

De acuerdo con Leal y Suro (2012), en los sistemas alfabéticos como el español, lo más importante al aprender a leer es que el niño sea consciente de la relación existente entre las letras y sonidos. En los sistemas alfabéticos se representan los fonemas mediante grafemas, los códigos particulares (ejemplos: español, francés o inglés) respetan este principio en mayor o menor grado, de ahí la distinción entre sistemas transparentes y opacos. El español es considerado una lengua transparente, es decir, existe una marcada representación del fonema a través del grafema (Defior, 2008).

Cuando los niños son conscientes de que las palabras se componen de sonidos pequeños como sílabas y fonemas, les ayuda a adquirir el principio alfabético, el cual, se refiere al hecho de que las palabras escritas representan palabras habladas. Lo anterior nos lleva a comprender y facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura (Phillips, et, al., 2008). Por otra parte, Defior (2008) menciona que para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético requiere no sólo el dominio y automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), sino también el conocimiento claro de la estructura sonora, en particular de los fonemas que componen las palabras o conciencia fonémica.

Favila y Seda (2010) mencionan que los niños con buena conciencia fonológica aprenden a leer con facilidad mientras los que tienen baja o nula conciencia fonológica presentan dificultades para iniciar la lectura. En la actualidad se considera, que las alteraciones en la CF, pueden ser de los factores

responsables de las dificultades lectoras como el retraso lector y la dislexia (Favila y Seda 2010).

Por todo lo anterior es posible mencionar que la estimulación de la conciencia fonológica en la educación preescolar, favorece el alfabetismo inicial, además ayuda en la prevención de futuras dificultades lectoras. Lo cual ha llevado a la creación y diseño de distintos programas de entrenamiento en conciencia fonológica.

1.5 Programas de entrenamiento en CF

Existen diferentes programas de estimulación de CF para niños preescolares. Uno de los el más conocido y utilizados en diversas investigaciones es el Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica (PECONFO) de Jiménez y Ortiz (2001).

Se trata de un programa de aplicación individual que se caracteriza por tener una secuencia de presentación de las tareas de complejidad creciente respecto de las unidades fonológicas objetos de reflexión: palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. Incluye una variedad de actividades, entre ellas el conteo, adición e inversión de sílaba o fonema, segmentación y síntesis.

Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2002) diseñaron un programa de desarrollo de habilidades fonológicas en los ámbitos léxico, silábico y fonémico, el cual fue implementado durante 24 meses a 39 niños de segundo año de Educación preescolar. Las actividades incluían la composición de palabras y la identificación de grafemas. En la evaluación final, estos niños obtuvieron mejores puntuaciones que el grupo control en habilidades fonológicas, produciéndose, asimismo, un efecto

positivo y facilitador para el acceso y adquisición de la lectura y escritura en estos alumnos.

Cuadro y Trías (2008) aplicaron un programa enfocado en conciencia fonémica, en 51 niños. El programa está orientado a preescolares de 5 a 6 años de edad y diseñado para ser aplicado en 16 sesiones de 30 minutos cada una. Las distintas tareas propuestas son: aislamiento, reconocimiento, segmentación, síntesis, adición, omisión y sustitución de fonemas. Estas se presentan en un programa combinado en el cual se trabaja con el fonema y su grafema correspondiente de manera explícita y un programa simple, en el que se presenta solo el fonema. Los resultados mostraron efectos positivos del entrenamiento, especialmente en los niños que habían participado del programa combinado.

Rincón y Pérez (2009) diseñaron el PECF, un programa de entrenamiento de la conciencia fonológica creado como un instrumento fonoaudiológico dirigido a preescolares de 5 años de edad. Los autores informan que su principal característica es que está basado en el juego, como estrategia de motivación. Incluye el reconocimiento de grafemas y diversas tareas de conciencia fonémica y silábica, como la segmentación, aislamiento, omisión, sustitución y síntesis.

En los anteriores programas descritos, es posible observar que, en algunos se trabaja de forma individual con enfoque clínico y otros se realizan en grupos pequeños. El presente estudio, propone una herramienta para trabajar la CF en preescolares, desde el PEP 2011, vinculando campos formativos que por lo común no se trabajan de forma integrada, por lo que con este estudio habrá mayor aprovechamiento de los recursos educativos. Además el taller de la presente investigación fue diseñado para trabajar por medio del aprendizaje colaborativo,

con el fin de favorecer la equidad y la atención a la diversidad en el aula de clases (Traver y Moriña, 2015).

A continuación, se plantea la importancia de utilizar las actividades musicales en esta investigación.

1.6 Relación entre la conciencia fonológica y las actividades musicales

Para Herrera, Hernández, Lorenzo y Roop (2014) el entrenamiento musical marca una diferencia positiva en el desarrollo general infantil, especialmente en el área lingüística. Estos investigadores afirman que, al trabajar en preescolar con programas musicales, se potencializa las habilidades lingüísticas receptivas y expresivas, impactando favorablemente el inicio de la lectura.

En un artículo de revisión realizado por Galicia y Zarzosa (2014) se exponen una serie de investigaciones cuyo objetivo es mostrar cómo el desarrollo de las habilidades musicales se relaciona con las habilidades lingüísticas relativas a la conciencia fonológica. Los autores de dicho artículo dividieron en 2 grupos las evidencias científicas, investigaciones con metodologías correlacionales y con metodología cuasi experimentales; tal como se refiere a continuación.

Dentro de las investigaciones correlacionales se encuentran los trabajos de Lamb y Gregory (1993), Anvari (2002), Lucas y Gromko (2007), Bolduc y Montésinos-Gelet (2005) que respaldan la existencia de una estrecha relación entre algunas de las habilidades de la conciencia fonológica y las habilidades de discriminación melódica, tonal y rítmica. Por su parte, en las investigaciones cuasi experimentales como las de Gromko (2005) y Bolduc (2009) en las que se aplicó un programa musical y se valoraron sus efectos en tareas fonológicas, se sugiere que

las habilidades de discriminación auditiva desarrolladas por alguna instrucción musical pueden ser útiles cuando se realizan tareas conceptualizadas como parte de la conciencia fonológica, tales como la segmentación fonética, la identificación de sílabas, la identificación de rimas y la identificación de fonemas, que a su vez se encuentran relacionadas con la lectura. Lo anterior permiten tomar en consideración lo siguiente: las habilidades tonales y rítmicas se relacionan con diversas tareas comprendidas dentro de la conciencia fonológica.

De acuerdo con Galicia y Zarzosa, (2014) las evidencias científicas demuestran que las habilidades melódicas se relacionan con la identificación de sílabas, la identificación de fonemas iniciales y la identificación de rimas en niños de edad preescolar, y que las habilidades rítmicas están asociadas con una buena ejecución en la segmentación de palabras, la generación de rimas, la identificación del sonido inicial y final de las palabras, la mezcla de fonemas para formar palabras y la omisión de sílabas o fonemas de una palabra.

En consonancia con ello, en la investigación realizada por Degé y Schwarzer, (2011) se demostró que la conciencia fonológica puede ser entrenada con un programa de habilidades fonológicas, así como con un programa de música. El estudio se realizó con 41 preescolares, constó de dos grupos experimentales y un grupo control, con pre y posttest. Los niños fueron capacitados en grupos pequeños, en un salón aislado, durante 10 minutos de lunes a viernes, en un período de 20 semanas. El programa musical se basó en canciones, ejercicios de percusiones, ritmos, métrica, baile, familiarización con los instrumentos musicales y escritura de notas musicales en un nivel básico. El programa de conciencia fonológica contenía

ejercicios de discriminación auditiva, ejercicios de rimas, ejercicios de reconocimiento de fonemas, sílabas y ejercicios de reconocimiento de palabras en las oraciones. El grupo control recibió entrenamiento deportivo, realizaban ejercicios para entrenar el equilibrio, la fuerza física, resistencia, coordinación, habilidades de motricidad fina, la percepción del cuerpo, y la relajación.

En los resultados de dicha investigación, se observa que el grupo de habilidades fonológicas y el grupo de música, mostraron aumentos significativos similares en la conciencia fonológica del pre al posttest. Los niños del grupo control no mostraron ningún logro significativo en la conciencia fonológica. Estos resultados también pueden ser evidencia de lo que postulan McMullen y Saffran (2004, como se citan en Dagé y Schwarzer, 2011) que el lenguaje y la música en la infancia comparten mecanismos de procesamiento relevantes; como lo es el aprendizaje de categorías de sonido. Es decir, existe una relación entre las categorías del sonido del lenguaje tales como fonemas (conciencia fonológica) y las categorías de sonidos musicales.

Por otro lado Herrera, et, al., (2007) realizaron una investigación donde evaluaron y compararon dos programas de entrenamiento en conciencia fonológica. Participaron 97 preescolares. Un programa incluía actividades musicales y el otro no. El diseño de este estudio se realizó con pretest-posttest durante dos años, con tres grupos de comparación (dos grupos de intervención y un grupo control).

En los dos años de intervención los dos grupos experimentales recibieron el mismo número de sesiones, en el mismo orden y trabajando de forma simultánea el mismo nivel de conciencia fonológica. Además, tanto en un grupo como en otro se utilizó los mismos materiales: láminas con dibujos y palabras escritas en

mayúsculas. La diferencia entre un grupo y otro era que en el grupo experimental 2 la conciencia fonológica se trabajó a través de canciones infantiles. Estas canciones las diseñaron teniendo en cuenta el nivel evolutivo de los niños y adaptaron las actividades musicales al nivel de conciencia fonológica que pretendían trabajar. Con el grupo control se hicieron juegos numéricos sencillos tanto en el patio como en el aula.

De forma general, los resultados indicaron que, después de la fase de intervención, los dos grupos experimentales obtuvieron resultados superiores al grupo control en todas las medidas de procesamiento fonológico. Además, la intervención del grupo que combinó conciencia fonológica y música, fue mejor para incrementar la sensibilidad hacia las rimas y ayudó en la motivación del alumnado hacia las actividades propuestas.

De las dos investigaciones anteriores podemos mencionar que es posible estimular la conciencia fonológica, tanto con un programa de instrucción musical, así como con un programa de actividades exclusivas de conciencia fonológica. Y que, de dos programas de conciencia fonológica, uno con música y el otro no, es mejor el programa que combina las actividades fonológicas con actividades musicales, porque incrementa la sensibilidad a la rima y es más motivante para los niños. En términos generales, los niños de edad preescolar son objeto del efecto positivo en tareas de la conciencia fonológica, al estar ejercitándose musicalmente de forma intencional (Galicia y Zarzosa 2014).

Por lo anterior en esta investigación se pretende mezclar las actividades musicales con las actividades de rima y aliteración, pues, consideramos la motivación del niño parte importante para adquirir nuevos aprendizajes. Arancibia, et al., (2012) sugieren que en las próximas diseños de programas en CF, se debe considerar el papel de la motivación, para un mejor aprendizaje significativo.

1.7 Las actividades musicales como herramienta de atención a la diversidad y educación inclusiva

De acuerdo con González (2012) la sociedad es diversa, existen diferencias de tipo físico, cognitivo, socioeconómico, intracultural y pluricultural. Por lo tanto, cada vez es más frecuente, que se presente esta diversidad en el aula, lo que conduce a la necesidad de modificar estrategias educativas que consigan dar respuestas efectivas para todos los alumnos. Lograr este cambio involucra muchos componentes, como son: modificar el currículum de las escuelas, cambios en las prácticas educativas, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación de los profesores, las relaciones con la comunidad etc.

“Las actividades musicales deviene un elemento muy potente para facilitar esta tarea. La razón que nos lleva a este convencimiento radica en el hecho de que la música es verdaderamente una necesidad universal, no se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se sienta afectada, de una o de otra manera, por el hecho musical. Esta constatación nos reafirma en que los recursos musicales son elementos educativos “comunes” que pueden llegar a la totalidad del alumnado, ayudando así a desarrollar este proceso de cambio cualitativo.” (González, 2012, p 232).

Esta misma autora menciona (González, 2006; como se cita en González, 2012) que la música desde el potencial pedagógico que posee, no se presenta como un fin en sí, sino como un medio para alcanzar un objetivo preciso, el cual sería ayudar a educar en la diversidad.

La atención a la diversidad está intrínsecamente ligada al modelo inclusivo. La atención a la diversidad en el aula constituye una regulación en el trabajo docente. El profesor considera al estudiante como un ser único y pone a la disposición del alumnado, todos los recursos educativos necesarios con el fin de aprovechar las características de los estudiantes, para favorecer su aprendizaje (Zavala y de la Torre, 2015).

La educación inclusiva requiere el espacio de comunidades de conciencia para todos, donde los escolares puedan sentirse miembros no solo como asistentes a la escuela, sino valorados y con participación real en la vida social del aula. (Parrilla, 2004).

La música emite un mensaje sonoro que es absorbido por todos los alumnos, inclusive el alumnado con discapacidad auditiva reconoce los sonidos por la vibración. Así que cada estudiante podría recibir el sonido de una manera diferente, pero nadie lo puede hacer de forma deficiente. Una vez recibido el mensaje sonoro, las respuestas pueden ser diversas, pero todas serán interesantes (González, 2012).

Para González (2012) cualquier expresión musical como cantar, tocar y bailar son actividades que no sólo permiten el trabajo en grupo, sino que lo demandan, fomentando así, naturalmente, la socialización del alumnado.

Lo anterior es muy importante, debido a que existen propuestas educativas, que parten de la interacción social como principio de aprendizaje, e intentan conciliar la diversidad y la equidad en el salón de clases como vía hacia la inclusión educativa (Traver y Moriña, 2015). Podemos mencionar entonces que las actividades musicales permiten trabajar con todo tipo de estudiantes, además, fomenta las relaciones sociales en el aula. Convirtiendo a las actividades música en una excelente herramienta de atención a la diversidad y educación inclusiva.

CAPITULO II

MÉTODO

2.1 Diseño de investigación.

La presente investigación se llevó a cabo a través de un diseño cuasi experimental, con un grupo control y uno experimental con pretest y posttest.

Ge	O	Xa	O
Gc	O	Xb	O

Xa- Intervención con el taller de actividades musicales, rima y aliteración.

Xb- Actividades de rima y aliteración.

Variables

V. Independiente = Taller

V. Dependiente = Conciencia fonológica

Variables de control = Percepción auditiva, memoria verbal a corto plazo, vocabulario, inteligencia, Conocimiento del nombre y sonido de las letras y el gusto por la realización de las actividades musicales.

2.2 Participantes

La muestra fue intencional y estuvo formada por dos grupos de 3° de preescolar de educación pública y de una zona urbana. Los participantes tenían una edad promedio de 5 años 6 meses. Inicialmente el grupo control lo formaban 27 alumnos (15 hombres y 12 mujeres) y el grupo experimental 26 alumnos (13 hombres y 13 mujeres); sin embargo, durante la aplicación del taller hubo frecuentes inasistencias; por lo tanto, solo se consideró a los alumnos que obtuvieron mínimo el 75% de las asistencias tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Por lo anterior, la muestra se redujo notoriamente y finalmente el grupo control estuvo formado por un total de 16 alumnos (8 hombres y 8 mujeres) y el grupo experimental por 17 alumnos (8 hombres y 9 mujeres).

2.3 Procedimiento

Durante los meses de noviembre 2016 a febrero 2017 se realizó la medida (pretest) de la conciencia fonológica y de las variables de control. Las pruebas se aplicaron en tres sesiones con una duración aproximada de 20 minutos cada sesión. La aplicación de las pruebas fue de forma individual, en la biblioteca del preescolar. Siempre se trató de tener las condiciones adecuadas para tal proceso, tales, como: evitar distractores, contar con una silla y mesa a la medida del menor, que no existieran personas ajenas al proceso de evaluación. Después de la evaluación se eligió el grupo experimental bajo el criterio ético de apoyar al grupo con mayores dificultades; el grupo elegido fue el que obtuvo menos puntaje en la conciencia fonológica.

En el grupo experimental, se implementó el taller de actividades musicales, rimas y aliteración, y en el grupo control se realizaron 4 sesiones de rima y aliteración, estas cuatro sesiones fueron sin ningún componente de actividades musicales, esto con la finalidad de corroborar que el taller propuesto que mezcla actividades musicales y rimas y aliteraciones es eficaz para la estimulación de la conciencia fonológica.

De febrero a mayo de 2017, se aplicó el taller de intervención en los niños del grupo experimental. Fueron dieciséis sesiones, cada sesión fue de 60 minutos. Se acordó con la educadora del grupo experimental que el taller se realizaría dos veces por semana, antes del receso; sin embargo, por las constantes suspensiones de clases, debido a días festivos, vacaciones de semana santa, consejo técnico, salidas de campo y ensayos para eventos culturales, algunas veces no fue posible cumplir con lo acordado.

El grupo control tuvo el mismo número de sesiones y tiempo que de acuerdo al taller se dedicaron para las rimas y las aliteraciones en el grupo experimental. En total en el grupo control se implementaron cuatro sesiones de 35 minutos cada una, se utilizaron las mismas palabras y frases que en el grupo experimental pero sin cantarlas.

Para la elaboración del taller se analizaron cuatro trabajos científicos que combinan las actividades musicales actividades y las actividades de conciencia fonológica. A continuación, se mencionan las propuestas analizadas:

A. Actividades Fonológico-Musicales (Herrera y Lorenzo, 2012)

Este es un programa de entrenamiento que mejora las habilidades fonológicas de los niños a través de canciones, está diseñado para

implementarlo en un contexto educativo, consta de dieciséis sesiones, de una hora de duración cada una, se trabajan las habilidades fonológicas a través de canciones y láminas en las que se presentan los dibujos y el nombre escrito de las palabras utilizadas en cada ejercicio correspondiente.

Las canciones tienen las siguientes características: escritas a una sola voz, con diferentes textos para una misma melodía; diseñadas atendiendo a sus posibles efectos fonológicos y no de calidad estética; con figuraciones melódicas sencillas, breves para niños de primer año de educación primaria (ver apéndice). Las siguientes tareas son las que se trabajan a través de este programa:

- Tareas de sensibilidad o conciencia de las rimas
- Tareas de conciencia silábica
- Tareas de conciencia fonémica

Las palabras que se utilizan en las diferentes tareas de conciencia fonológica (rimas, sílabas y fonemas) son de frecuencia media-alta y, la mayor parte de ellas, tienen una estructura silábica consonante-vocal. Todas las palabras con las que se trabaja son ilustradas en una lámina a través de su dibujo y su representación escrita en letras mayúsculas.

B. *Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers (Degé y Schwarzer, 2011)*

Este programa consta de 100 sesiones de 10 minutos al día de forma constante (diariamente), está diseñado para ser impartido por profesores de música en niños preescolares, para grupos de 5 a 7 integrantes. Las siguientes son las actividades propuestas en este programa para incrementar la conciencia fonológica:

- Cantos grupales
- Tocar percusiones en forma grupal
- Ejercicios rítmicos
- Ejercicios de métrica
- Bailar distintos temas musicales.
- Familiarización con los instrumentos musicales
- Escritura de notas musicales en un nivel básico

Las sesiones de trabajo comprenden, por ejemplo, el aprendizaje de una nueva canción y un ejercicio de discriminación auditiva, otros ejemplos de sesiones de trabajo es la familiarización con diferentes instrumentos, actividades conjuntas de percusión donde se involucra la sincronización con un ritmo determinado, así como la creación de nuevos ritmos por parte de los niños. Otra sesión típica consiste en bailar ciertos temas musicales y sincronizar partes particulares del cuerpo con la música (Degé y Schwarzer, 2011).

C. Intervención Educativa en Conciencia Fonológica en Niños Prelectores (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007)

Este programa consta de dieciséis sesiones de una hora de duración. En él se trabajan las siguientes actividades:

- Discriminación de sonidos ambientales y de animales
- Identificación de sonidos y palabras
- Tareas de sensibilidad o conciencia de las rimas a través de canciones
- Tareas de conciencia silábica a través de canciones
- Tareas de conciencia fonémica a través de canciones

D. *Music Programme on Kindergartners' Phonological Awareness Skills* (Bolduc, 2009).

Este programa en general es impartido por profesores de música especializados, con una duración de 15 semanas, con sesiones diarias de 60 minutos, las siguientes son las actividades propuestas en este programa que favorecen la conciencia fonológica:

- Enseñar canciones de diferentes géneros y estilos
- Exponer a los alumnos a una gama de instrumentos para que los toquen, manipulen y jueguen intentando formar sencillas melodías.
- Incitar a los niños a la creatividad musical de forma espontánea, inventando canciones y movimientos corporales con distinto ritmo.
- Animar a crear e inventar de forma gráfica notas musicales y usar esas notaciones inventadas.
- Apreciación musical, diferentes sonidos, y música.

- Actividades motoras, movimiento físico con distintas canciones.
- Fabricar instrumentos musicales y conocer grandes compositores y sus obras musicales.

Se puede observar en la tabla 1, las cuatro propuestas de trabajo (A,B,C,D,) descritas anteriormente, donde se aprecia la vinculación de los campos formativos (lenguaje escrito y apreciación y expresión musical) evidenciando el aporte de cada uno de los programa, para alcanzar los aprendizajes esperados del PEP 2011 de los campos formativos expresión y apreciación musical y lenguaje escrito, relacionados con la estimulación de la conciencia fonológica.

Tabla 1. Cuatro Propuestas de trabajo de actividades musicales y actividades de conciencia fonológica y cuáles de los aprendizajes esperados del PEP 2011 (expresión, apreciación musical y lenguaje escrito); se logran con cada programa.

<p>PEP 2011 APRENDIZAJES ESPERADOS RELACIONADOS CON LA ESTIMULACIÓN DE LA C.F.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LENGUAJE ESCRITO • EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL 	Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas.	Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.	Distingue la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas.	Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.	Sigue el ritmo de canciones conocidas y modifica la letra.	Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra.
Ritmo	B D	B D	B D	B D	B D A C	B D
Rima	A C				A C	

A= Actividades Fonológico-Musicales (Herrera y Lorenzo, 2012)
 B= Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers (Degé y Schwarzer, 2011)
 C= Intervención Educativa en Conciencia Fonológica en Niños Prelectores (Herrera, Defior y Lorenzo, 2007)
 D= Music Programme on Kindergartners' Phonological Awareness Skills (Bolduc, 2009)

Después de analizar los programas, se seleccionaron actividades específicas de cada uno, con las que se diseñaron dieciséis sesiones de intervención, de 60 minutos de duración. Se intentó que a través del diseño del taller se trabajaran la mayoría de los aprendizajes esperados del PEP 2011, correspondientes a los campos de apreciación y expresión musical y lengua escrita, relacionados con la conciencia fonológica. El taller se diseñó para trabajar en grupos pequeños y en actividades dinámicas con todo el grupo.

Para las actividades de detección y producción de rimas se utilizó las melodías planteadas en el programa de actividades fonológico-musicales (Herrera y Lorenzo, 2012), ese programa provee las partituras de cada canción y las palabras para cada uno de los ejercicios. Se leyeron y se reprodujo la música por medio de la aplicación GarageBand (Apple). Debido a que las palabras del programa de actividades fonológico-musicales, están diseñadas para niños de primer año de primaria, no se utilizaron para el diseño del taller, esas palabras se sustituyeron por otras que tienen la estructura propuestas por Herrera, Defior y Schwarzer (2007), en su intervención educativa en conciencia fonológica en niños de preescolar, esta intervención es similar al programa de actividades fonológico-musicales (ver, Apéndice A).

En el taller presentado en este trabajo se implementaron las siguientes tareas:

- Tarea para detectar rimas. Los niños cantaban y se les presentaban dos imágenes y debían señalar si dos palabras rimaban o no (por ejemplo, pelota-paleta).
- Tarea para reproducir rimas. Los niños cantaban una canción y al presentarles una imagen, por ejemplo “luna”, debían decir otra palabra que rimara, por ejemplo “cuna”.
- Tarea de segmentar sílabas. Los niños cantaban una canción a la vez que daban palmadas por cada sílaba en una palabra (por ejemplo, ante la palabra “papá” daban dos palmadas).
- Tareas de discriminación auditiva y apreciación musical. Los niños discriminaban diferentes sonidos (por ejemplo, sonidos musicales). Los niños fueron expuestos a distintas melodías, por ejemplo, música clásica, salsa, mariachi).
- Tareas de discriminación de fonemas a través de canciones. Los niños identificaban los fonemas en canciones (por ejemplo, al cantar “yo ya se decir la aaaaa como me enseñó mamá aaaaa”, “la lechuza la lechuza hace sssss hace sssss”).
- Bailar canciones y hacer los ademanes. Los niños cantaban y bailaban (por ejemplo, “Perro amigo”).
- Tareas de seguir el ritmo de una canción. Los niños seguían el ritmo con golpes y movimientos corporales.

Un ejemplo de una sesión completa de trabajo se encuentra en el apéndice B.

Al final de la intervención se tomó otra medida de la conciencia fonológica (postest). Las pruebas se aplicaron en una sesión con una duración de 20 minutos cada una. Al igual que en el pretest la aplicación de las pruebas fue de forma individual, en la biblioteca del preescolar. Para la evaluación final (postest), se utilizaron versiones alternas de palabras utilizadas en el pretest. Se modificaron los ítems, lo más parecido a lo original, se tomó en cuenta la longitud de palabras, los rasgos fonológicos, la complejidad fonológica, ejemplos: sal /sol, maleta/paleta (ver Apéndice C).

2.4 Instrumentos

Para evaluar la **conciencia fonológica** se utilizó:

1.- “Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)” (Matute, Roseelli, Ardila y Ostrosky, 2007). Este instrumento permite conocer las características neuropsicológicas de los niños y jóvenes de edad escolar, entre los 5 y 16 años. La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) es la primera batería neuropsicológica orientada hacia la evaluación de niños de edad escolar desarrollada y estandarizada en la población latinoamericana, en particular de México (en Guadalajara y Tijuana) y Colombia (en Manizales). Su estandarización recibió el rigor metodológico que requiere toda estandarización de un instrumento de evaluación. Las normas de la ENI se obtuvieron en una muestra de 788 niños de 5 a 16 años provenientes de México y Colombia, casi la mitad fueron varones, de escuelas públicas y privadas, sin antecedentes de problemas de desarrollo y/o enfermedades graves. Para poder ofrecer los datos normativos de este instrumento se llevó a cabo una serie de procedimientos de confiabilidad y validez, tales como confiabilidad de test-retest,

confiabilidad entre calificadores, correlaciones con el WISC y validez interna de sus tareas. Evalúa 12 procesos neuropsicológicos: habilidades constructivas, memoria, habilidades perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas. Para fines de esta investigación solo se evaluaron las siguientes tareas de las habilidades metalingüísticas, correspondientes a la CF (ver Apéndice D):

- Síntesis fonémica
- Conteo de sonidos
- Deletreo

Se determinó una puntuación compuesta de las tres tareas (síntesis fonémica, conteo de sonidos, deletreo) para establecer el puntaje total de la conciencia fonológica en la prueba “ENI”.

2.-“Prueba de precursores de la lectura (Prelec)” (Suro, Leal, Zaragoza y Lopez, 2013). Prelec es una prueba que permite detectar los logros alcanzados por niños de edad preescolar en el camino hacia la adquisición de la lectura. La prueba está dividida en cuatro dominios: familiaridad con materiales escritos, conciencia silábica, conciencia fonémica y aprehensión del sistema de escritura. Prelec, está dirigida para evaluar a niños de tercero de preescolar y niños que se encuentran iniciando 1° de primaria

Las siguientes son las tareas de CF que se evaluaron por medio de ésta prueba (Ver Apéndice E):

- **Conciencia silábica** (Conteo número de sílabas en una palabra, Identifica sílaba diferente, Identifica sílaba tónica, Rima).
- **Conciencia fonémica** (Identifica sonido inicial de una palabra, Une fonemas para formar palabras, Identifica sonido final de una palabra).

Se calculó una puntuación compuesta de las dos tareas (conciencia silábica y conciencia fonémica) para determinar el puntaje total de la conciencia fonológica en la prueba “Prelec”. Además, cada puntaje de las tareas que forman la conciencia silábica y fonémica, fue considerado de forma individual.

Para evaluar las variables de control:

- Vocabulario. Se evaluó por medio de la “Evaluación Neuropsicologica Infantil (ENI)” (Matute, et al., 2007).

Inteligencia. Se utilizó el test de Matrices Progresivas de Raven (escala de color) (Raven, 1993). Este instrumento evalúa la claridad de observación del sujeto y el nivel de desarrollo intelectual en el momento de la prueba, la escala coloreada es para niños pequeños hasta los 12 años. Este instrumento tiene como objetivo medir la capacidad intelectual (habilidad mental general, para comparar formas y razonar por analogía, con independencia 50 de los conocimientos adquiridos. En cuanto a su validez la saturación de g es de 0.79, y su saturación en factor específico espacial, de 0.15, saturación en factor “e” relativamente alta (Raven, 1993). (Ver Apéndice F).

- Conocimiento del nombre y sonido de las letras. Se utilizó la lámina para la lectura de letras minúsculas de la “Prueba de precursores de lectura (Prelec)

(Suro, et al., 2013). Se contabilizó el número de letras que el niño conoce, ya sea por decir el nombre o el sonido.

- Memoria verbal a corto plazo. Se evaluó a través de la “Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)”-Memoria verbal auditiva (Matute, et al., 2007).
- Percepción auditiva. Se evaluó a través de la “Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)”- Percepción auditiva (percepción de notas musicales, sonidos ambientales, percepción fonémica) (Matute, et al., 2007).

El agrado de los niños por la realización de las actividades musicales: Se elaboró un cuestionario para las madres o padres de los alumnos. (Ver Apéndice G):

CAPITULO III

RESULTADOS

3.1 Resultados cuantitativos

Se analizaron los datos de los 33 participantes con el paquete estadístico SPSS. 17 preescolares formaban el grupo experimental y 16 el grupo control.

En las tablas 2 y 3 se presenta la media y desviación típica de la variable dependiente (conciencia fonológica) y las variables de control obtenidas en la fase pretest de los dos grupos de comparación (Ge y Gc). Se analizó por medio de **la prueba T para muestras independientes** si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Se encontró que no existían diferencias en las variables de control ni en la variable dependiente. Sin embargo, fueron significativas las diferencias de dos tareas de la variable dependiente:

- Identificación del fonema inicial en una palabra (M=2.3750, DT= 1.89297, $p < .05$).
- Capacidad para unir fonemas y formar una palabra (M=2.0000, DT=1.50555, $p < .05$).

Estas diferencias significativas fueron a favor del grupo control.

Tabla 2. Pretest variable dependiente “Conciencia Fonológica”

CONCIENCIA FONOLÓGICA	1 Grupo Control		2 Grupo Experimental	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
C.F. PRELEC	15.5625	7.86527	11.7647	5.84732
C. Fonémica	4.9375	4.34310	2.5882	2.09341
Identifica sonido inicial	2.3750 **	1.89297	1.0706	.88584
Une fonemas para formar una palabra	2.0000 **	1.50555	.7059	.77174
Identifica sonido final de una palabra	.6875	1.53704	.7059	1.04670
C. Silábica	10.6250	4.14528	9.1765	4.15685
Conteo número de sílabas una palabra	4.3125	1.01448	3.6471	1.41161
Identifica sílaba diferente	2.3125	1.81544	2.1176	1.69124
Identifica sílaba tónica	1.9375	1.38894	1.4706	1.41940
Rima	2.3125	1.62147	1.9412	1.56007
C.F. ENI	.5000	1.31656	.2941	.84887
Síntesis Fonémica	.0625	.25000	.1765	.52859
Conteo sonidos	.3125	.87321	.0588	.24254
Deletreo	.1250	.50000	.0588	.24254

**Diferencias estadísticamente significativas entre grupos $p < .05$

Tabla 3. Pretest variables de control

VARIABLES DE CONTROL	1 Grupo Control		2 Grupo Experimental	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
Identifica sonido o nombre de la letra	4.9375	5.90445	3.8235	3.18660
Memoria	18.5625	4.09827	16.7059	4.08908
Percepción auditiva	22.5625	2.47572	22.0588	3.15180
Vocabulario	8.9375	2.08066	9.3529	1.61791
Inteligencia	15.8750	3.03040	16.9412	2.53650
Gusto por cantar y bailar	2.6875	.47871	2.4706	.51450

En el Postest, después del periodo de intervención, se realizó el análisis estadístico por medio de **la prueba T para muestras independientes** (ver Tabla 4). Donde se encontraron diferencias significativas en la conciencia fonológica: PRELEC (M=27.0588, DT=5.15353, $p < .05$), ENI (M=5.2941, DT=2.68712, $p < .05$). Como parte de la conciencia fonológica se encuentra la conciencia fonémica, en esta también se observaron diferencias significativas (M=9.9412, DT=2.83881, $p < .05$), específicamente en las siguientes tareas:

- Identifica sonido final de una palabra (M=2.7646, DT=1.20049, $p < .05$)
- Síntesis fonémica (M=3.6471, DT=1.22174, $p < .05$)

En la conciencia silábica que también forma parte de la conciencia fonológica, se presentaron diferencias significativas en:

- Conteo número de sílabas en una palabra (M=5.0000, DT=1.27187, p <.05)
- Identifica sílaba tónica (M=3,3529, DT=1.27187, p <.05)
- Rima (M=4.9412, DT=.2454, p <.05)

En los resultados anteriores las diferencias significativas entre grupos son a favor del grupo experimental. Así lo demostró el análisis estadístico por medio de la prueba T para muestras independientes. Las tareas de conciencia fonológica que no alcanzaron una diferencia significativa entre grupos, es decir que tanto en el grupo experimental como en el grupo control, esas tareas se encuentran en un mismo nivel, fueron las siguientes: Identifica sonido inicial de una palabra, Une fonemas para formar palabras, Identifica sílaba diferente, Conteo de sonidos, Deletreo (ver Tabla 4).

En general la conciencia fonológica del grupo experimental obtuvo un incremento después de la intervención con respecto al grupo control (ver Figura 2).

Tabla 4. Postest variable dependiente “Conciencia Fonológica”

CONCIENCIA FONOLÓGICA	1 Grupo Control		2 Grupo Experimental	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
Postest C.F PRELEC	20.6875	7.27295	27.0588 **	5.15353
Postest C. Fonémica PRELEC	7.2500	4.50925	9.9412 **	2.83881
Postest Identifica sonido inicial de una palabra PRELEC	3.1250	1.66833	3.9412	1.08804
Postest Une fonemas para formar palabras PRELEC	2.5625	1.41274	3.2353	.97014
Postest Identifica sonido final de una palabra PRELEC	1.5625	1.96532	2.7647 **	1.20049
Postest C. Silábica PRELEC	13.4375	3.22426	17.1176 **	2.57105
Postest Conteo número de sílabas en una palabra PRELEC	4.7500	.44721	5.0000 **	.00000
Postest Identifica sílaba diferente PRELEC	2.9375	1.28938	3.8235	1.38000
Postest Identifica sílaba tónica PRELEC	2.3750	1.14746	3.3529 **	1.27187
Postest Rima PRELEC	3.3125	1.74045	4.9412 **	.24254
Postest C.F.ENI	2.6875	2.18232	5.2941 **	2.68712
Postest Síntesis fonémica ENI	1.5000	1.21106	3.6471 **	1.22174
Postest Conteo de sonidos ENI	.8750	.95743	1.0000	.79057
Postest Deletreo ENI	.3125	.60208	.6471	1.22174

**Diferencias estadísticamente significativas entre grupos $p < .05$

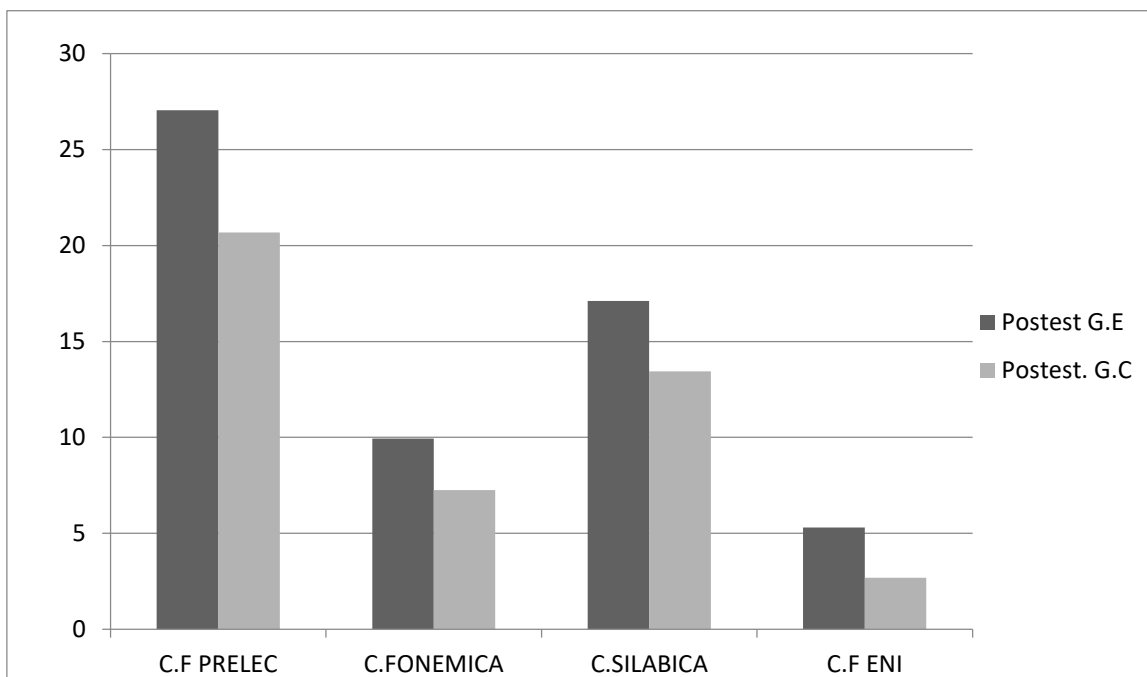


Figura 2. Incremento de la conciencia fonológica en el grupo experimental respecto al grupo control. Evaluación Postest

También se analizaron los datos a través de **la prueba T para muestras relacionadas**, este análisis evaluó los grupos (Ge, Gc) entre sí mismos. Donde se observó que en todas las tareas de conciencia fonológica los dos grupos tanto experimental como de control, obtuvieron resultados en el posttest superiores a los resultados del pretest. El grupo experimental mostró diferencias significativas entre la evaluación inicial y final en todas las tareas de conciencia fonológica. El grupo control, también, obtuvo diferencias significativas entre el pretest y posttest, sin embargo, el grupo control en dos tareas (conteo número de sílabas en una palabra y la tarea de deletreo) no obtuvieron diferencias significativas. Así lo pone de manifiesto la prueba T para muestras relacionadas (ver las Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Postest Grupo Control
Prueba T para muestras relacionadas

CONCIENCIA FONOLÓGICA	Media	Desviación típica
Pretest C.F. PRELEC	15.5625	7.86527
Postest C.F. PRELEC	20.6875 **	7.27295
Pretest C. Fonémica PRELEC	4.9375	4.34310
Postest C. Fonémica PRELEC	7.2500 **	4.50925
Pretest Identifica sonido inicial de una palabra PRELEC	2.3750	1.89297
Postest Identifica sonido inicial de una palabra PRELEC	3.1250 **	1.66833
Pretest Une fonemas para formar palabras PRELEC	2.0000	1.50555
Postest Une fonemas para formar palabras PRELEC	2.5625**	1.41274
Pretest Identifica sonido final de una palabra PRELEC	.6875	1.53704
Postest Identifica sonido final de una palabra PRELEC	1.5625**	1.96532
Pretest C. Silábica PRELEC	10.6250	4.14528
Postest C. Silábica PRELEC	13.4375* *	3.22426
Pretest Contar número de sílabas en una palabra PRELEC	4.3125	1.01448
Postest Contar número de sílabas en una palabra PRELEC	4.7500	.44721
Pretest Identificar sílaba diferente PRELEC	2.3125	1.81544
Postest Identificar sílaba diferente PRELEC	2.9375**	1.28938
Pretest Identificar sílaba tónica PRELEC	1.9375	1.38894
Postest Identificar sílaba tónica PRELEC	2.3750**	1.14746
Pretest Rima PRELEC	2.3125	1.62147
Postest Rima PRELEC	3.3125**	1.74045
Pretest C.F.ENI	.5000	1.31656
Postest C.F.ENI	2.6875**	2.18232
Pretest Síntesis fonémica ENI	.0625	.25000
Postest Síntesis fonémica ENI	1.5000**	1.21106
Pretest Conteo de sonidos ENI	.3125	.87321
Postest Conteo de sonidos ENI	.8750**	.95743
Pretest Deletreo ENI	.1250	.50000
Postest Deletreo ENI	.3125	.60208

**Diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final en un mismo grupo. $p < .05$

Tabla 6. Postest Grupo Experimental
Prueba T para muestras relacionadas

CONCIENCIA FONOLÓGICA	Media	Desviación Típica
Pretest C.F. PRELEC	11.8125	6.03566
Postest C.F PRELEC	26.8750**	5.26466
Pretest C. Fonémica PRELEC	2.5882	2.09341
Postest C. Fonémica PRELEC	9.9412 **	2.83881
Pretest Identifica sonido inicial de una palabra PRELEC	1.0706	.88584
Postest Identifica sonido inicial de una palabra PRELEC	3.9412 **	1.08804
Pretest Une fonemas para formar palabras PRELEC	.7059	.77174
Postest Une fonemas para formar palabras PRELEC	3.2353 **	.97014
Pretest Identifica sonido final de una palabra PRELEC	.7059	1.04670
Postest Identifica sonido final de una palabra PRELEC	2.7647 **	1.20049
Pretest C. Silábica PRELEC	9.1765	4.15685
Postest C. Silábica PRELEC	17.1176 **	2.57105
Pretest Contar número de sílabas en una palabra PRELEC	3.6471	1.41161
Postest Contar número de sílabas en una palabra PRELEC	5.0000 **	.00000
Pretest Identificar sílaba diferente PRELEC	2.1176	1.69124
Postest Identificar sílaba diferente PRELEC	3.8235 **	1.38000
Pretest Identificar sílaba tónica PRELEC	1.4706	1.41940
Postest Identificar sílaba tónica PRELEC	3.3529 **	1.27187
Pretest Rima PRELEC	1.9412	1.56007
Postest Rima PRELEC	4.9412 **	.24254
Pretest C.F ENI	.2941	.84887
Postest C.F ENI	5.2941 **	2.68712
Pretest Síntesis fonémica ENI	.1765	.52859
Postest Síntesis fonémica ENI	3.6471 **	1.22174
Pretest Conteo de sonidos ENI	.0588	.24254
Postest Conteo de sonidos ENI	1.0000 **	.79057
Pretest Deletreo ENI	.0588	.24254
Postest Deletreo ENI	.6471 **	1.22174

**Diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final en un mismo grupo. $p < .05$

3.2 Discusión

El objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un taller que vinculó actividades musicales, rima y aliteración para estimular el incremento de la conciencia fonológica en niños de edad preescolar. El resultado se comparó con el grupo control donde solo se realizaron actividades de rima y aliteración.

Antes del taller de intervención, se evaluaron los participantes con una serie de pruebas sobre conciencia fonológica (variable dependiente) y vocabulario, inteligencia, conocimiento del nombre y sonido de las letras, memoria verbal a corto plazo, percepción auditiva y el agrado de los niños por la realización de las actividades musicales (variables de control). Después de la intervención, los participantes fueron otra vez evaluados solo en la conciencia fonológica.

En el pretest, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos (experimental y control) con respecto a las posibles variables que pudieron influir en el momento de la intervención y en los resultados (vocabulario, inteligencia, conocimiento del nombre y sonido de las letras, memoria verbal a corto plazo, percepción auditiva y el agrado de los niños por la realización de las actividades musicales). Es decir que los dos grupos (Ge y Gc) presentaban un desarrollo semejante en esas áreas evaluadas.

Además, en la fase pretest, en general no se revelaron diferencias significativas en la conciencia fonológica, solo en dos tareas (identifica sonido inicial y una fonema para formar palabras) estas diferencias se presentaron en el grupo control. Lo anterior nos muestra que la habilidad para identificar con que letra o sonido inicia

una palabra, así como la habilidad de escuchar fonemas en aislado y juntarlos para formar una palabra, por ejemplo: /s/, /o/, // = sol, estas dos habilidades estaban mejor desarrollo en el Gc que en el Ge.

Después de la intervención se llevó a cabo el Posttest y el análisis de datos estadísticos (prueba t para muestras independientes), dónde resultó que los preescolares que participaron en el taller de intervención aumentaron significativamente en el desarrollo de la conciencia fonológica, mientras que tal aumento no se encontró en el grupo control. El mayor desarrollo de la conciencia fonológica se encuentra en las tareas de la conciencia silábica, específicamente en conteo número de sílabas en una palabra, identifica sílaba tónica y la rima. Lo anterior concuerda con las investigaciones de Degé y Schwarzer (2011) y Bolduc (2009) donde demuestran que los programas de música tienen mayor impacto en la conciencia silábica: segmentación de silabas de una palabra y la identificación de rimas. Los programas de actividades musicales afectan particularmente a las unidades fonológicas grandes (silabas) esto se debe a la realización constante de ejercicios rítmicos (Degé y Schwarzer, 2011).

En el grupo control y en el grupo experimental se implementaron 4 sesiones de 35 minutos correspondientes a la realización de rimas y aliteraciones, sin embargo el grupo control no mostró ningún avance significativo en el aprendizaje de las rimas, posiblemente necesitaba más oportunidades de practicar las rimas y las aliteraciones, en contraste el grupo experimental, este si obtuvo una diferencia significativa, pero al igual que el Gc no tuvo más oportunidades para rimar y realizar aliteraciones. Por lo que es posible que el grado de significancia en el aprendizaje

de las rimas en el grupo experimental se haya dado de una manera indirecta a través de las actividades musicales, lo anterior es posible deducirlo por lo propuesto por Bolduc (2009) los ejercicios rítmicos y la combinación de ritmo y letra de las canciones de los juegos infantiles entrenan indirectamente la capacidad de rimar, segmentar y mezclar. En la investigación de Herrera, Defior y Schwarzer (2007), El grupo que combina habilidades fonológicas y música es donde se observa el mayor incremento en las rimas.

De acuerdo con Galicia y Zarzosa, (2014) las evidencias científicas demuestran que las habilidades rítmicas están asociadas con una buena ejecución en la segmentación de palabras, la generación de rimas, la identificación del sonido inicial y final de las palabras, la mezcla de fonemas para formar palabras. Lo anterior puede ser la causa de que la tarea “Identifica sonido final de una palabra” y “Síntesis fonémica” tengan un resultado superior respecto al grupo control. Sin embargo, no es posible afirmarlo porque la teoría nos dice que es más sencillo identificar el fonema inicial que el final (Anthony, et al., 2002). Y no se observó ningún avance significativo en la tarea de “identifica sonido inicial de la palabra”. Probablemente porque en las actividades del taller se enfatizaba más el sonido final en las canciones.

En el coteo de sonidos y deletreo, los dos grupos tanto experimental como de control, presentaron un desarrollo similar, lo anterior es porque esas tareas son los niveles más complejos de la conciencia fonémica, donde se necesita asociar el grafema con el fonema (Anthony, et al., 2002).

3.3 Aportaciones

La mayor aportación de este trabajo es la propuesta para estimular la conciencia fonológica en el preescolar con actividades de rima, aliteración y actividades musicales, lo anterior, responde al modelo educativo 2016, el cual, reconoce a la apreciación y expresión artísticas como aprendizajes clave, que contribuyen al desarrollo personal y social de todos los alumnos, y se incorporan como contenidos desde la educación preescolar hasta la media superior (SEP,2017). Uno de los mayores retos que tiene el arte en el preescolar y en los distintos niveles educativos, es que se tiene que dejar de ver como una asignatura y pasar a ser considerada como un área de desarrollo, con el fin de aportar a la formación integral de los alumnos, poniendo énfasis en lo que el modelo educativo 2016 propone, educar para la libertad y para la creatividad (SEP,2017).

También, este trabajo aporta una propuesta para elevar la calidad de la practicas educativas en preescolar, esto es muy importante, porque dentro las estrategias consideradas prioritarias que promueven la equidad, se encuentra la calidad en las prácticas de educación inicial, esta es una etapa esencial en el desarrollo, y de ahí su trascendencia para compensar desigualdades. Se trata de un período educativo muy beneficioso para todos los niños y niñas, pero mucho más para aquellos cuyo entorno familiar y social es poco estimulante o presenten algún factor de riesgo (Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M., 2016).

A continuación, se enumeran más de los aportes del presente trabajo:

- 1 Se logró incrementar el desarrollo de la conciencia fonológica, en los participantes del grupo experimental.
- 2 Se realizó una propuesta (taller), donde se vinculó actividades musicales, rima y aliteración de dos campos formativos del programa de preescolar 2011.
- 3 Las actividades musicales propuestas son fáciles de realizar y no necesariamente se tiene que contar con conocimientos de un especialista en música o maestro de educación artísticas para llevarlas a cabo.
- 4 Los participantes se familiarizaron con más de 16 canciones para niños y aprendieron los nombres de diferentes instrumentos musicales.
- 5 La educadora del grupo experimental adquirió conocimientos prácticos para estimular la conciencia fonológica a través de diversas actividades (durante la intervención siempre estuvo presente dentro del aula).

3.4 Limitaciones e Investigaciones futuras

Una limitación de la investigación es el tamaño de la muestra, es una muestra pequeña. Otra limitación fue que, durante toda la intervención, hubo frecuentes suspensiones de clases, inasistencia por parte de los niños. Durante la intervención, se observó que los niños mostraban más interés al rimar cantando que los del grupo control que solo rimaban y repitan aliteraciones. Sin embargo, no se empleó ninguna medida de motivación, para corroborar dicha observación. Este es un aspecto, que debiera tomarse para futuras investigaciones, evaluar la motivación de los niños al trabajar con actividades musicales. De acuerdo con la propuesta de Herrera, Defior y Lorenzo (2007) los niños están más motivados por realizar las actividades cuando se combina el aspecto musical y las tareas de conciencia fonológica, que, si solo se trabajara el aspecto fonológico por sí solo, sin embargo, en el trabajo propuesto por Herrera, Defior y Lorenzo (2007) no se evaluó nada sobre aspectos de motivación. Entonces no podemos saber, si es real que los niños disfrutaban trabajar más con un programa u otro.

Los resultados obtenidos en esta investigación a pesar de ser una pequeña muestra y un estudio piloto, se demostró la importancia que deberían tener las propuestas didácticas con un enfoque interdisciplinario en el preescolar, por ejemplo, en este caso particular con los campos formativos: apreciación, expresión musical y lenguaje escrito.

Por lo que se debiera hacer estudios más profundos, con muestras más grandes en diferentes contextos escolares, pues, es necesario ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar todo su potencial en distintos campos formativos como

también en la alfabetización inicial. También, otras cuestiones que se tienen que considerar para investigaciones futuras es contemplar el aprendizaje cooperativo como una variable, pues, si bien nuestro taller está diseñado para trabajarse en grupos cooperativos no hay manera de saber su efecto. También sería conveniente tomar en cuenta en futuras propuestas de investigación, la participación de las educadoras, de la familia, de la comunidad escolar, pues, es necesario crear espacios educativos inclusivos donde se ofrezcan prácticas de calidad que han sido científicamente comprobadas como lo es la conciencia fonológica.

Referencias

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111. Recuperado de <https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>
- Anthony, J., Lonigan, C., Burgess, S., Driscoll, K. & Phillips, B. (2002). Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 65–92. doi:10.1006/jecp.2002.2677
- Arancibia, B., Bizama, M. & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Signos*, 45 (80), 236-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157025024001>
- Arnáiz, S., Castejón, J., Ruiz, M. & Guirao, J. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan-Luis_Castejon/publication/242113641_DESARROLLO_DE_UN_PROGRAMA_A_DE_HABILIDADES_FONOLGICAS_Y_SU_IMPLICACIN_EN_EL_ACCE_SO_INICIAL_A_LA_LECTO-

ESCRITURA_EN_ALUMNOS_DE_SEGUNDO_CICLO_DE_EDUCACION_IN
FANTIL_Publicado_en_la_Revista_Educacion_Desarrollo_y_Diversidad_de_l
a_Asoc._Europea_para_el_Desarrollo_de_la_Educacion_Especial_(AEDES)/
links/00b495339286521b4d000000.pdf

Apple (2017). Descargar GarageBand para iOS.

<https://www.apple.com/mx/ios/garageband/>

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills 1. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.

DOI: 10.1177/0255761408099063

Corriveau, H.K., Goswami, H. & Thomson, M.J. (2010). Auditory Processing and Early Literacy Skills in a Preschool and Kindergarten Population. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 369-382. Recuperado de

<http://cirpstudents.com/Research%20Library/assets/journal-of-learning-disabilities.pdf>

Cuadro, A. & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Trias2/publication/236596900_Desarrollo_de_la_conciencia_fonmica_Evaluacin_de_un_programa_de_intervencion/links/00b7d5183117e05ef8000000.pdf

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345. DOI: 10.1174/021037008785702983

Degé, F. & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 2 (124). doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124

Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. Recuperado de: <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>

Favila, A. & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 399-411.

Ferreiro, E. (2004). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En SEP (Ed.), *Módulo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito* (37-40). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de www.oei.es/linea3/ModuloIII.pdf

Flórez, R., Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v27n1/v27n1a6.pdf>

Galicia, M.X. & Zarzosa, E.L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica.

Perfiles Educativos. XXXV (144),157-172. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->

[26982014000200010&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000200010&script=sci_arttext)

González, M. O. (2012). La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado. Ortiz, M. M. (Ed.), *Diversidad y*

Escuela: Actividades para la socialización (233-253). España: Editorial

Académica Española. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=286507>

Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight.

Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*,

30 (1), 39-54.

Herrera, L & Lorenzo, O. (2012). Culturas en contacto en el ámbito escolar:

investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de

socialización a través de la expresión musical. En Ortiz, M.M (Ed),

Diversidad y escuela: actividades para la socialización (183-206). España:

Editorial Académica Española.

Herrera, L., Hernández, M., Lorenzo, O. & Ropp, C. (2014). Influencia del

entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3

a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 367-386. DOI:
10.1387/RevPsicodidact.9761

INEE (2013). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/240/P1D240.pdf>

INEE (2015) Resultados nacionales de Planea. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales>

Jiménez, G.J & Ortiz, G.M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial síntesis.

Jiménez, R.A. (2013). *Las voces de la alfabetización en preescolar*. México: Ciencia nueva. Recuperado de http://www.ciencianueva.unam.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/97/29_voces.pdf?sequence=1

Leal, F. & Suro. J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 729-757. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300003

- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky, F. (2007). *Evaluación Neurológica Infantil (ENI)*. México: Manual moderno.
- Mejía, de E. L. & Eslava, J. C. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*. 24 (2), S55-S63. Recuperado de http://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf
- OCDE (2016). Resultados de PISA 2015. OCDE 2016. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En López, R.F. (Ed.), *La escuela inclusiva, prácticas y reflexiones* (37-45). Barcelona: Graó.
- Phillips, B., Menchetti, J. & Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics Early Child Spec Educ*, 28 (1), 3–17. Doi: 10.1177/0271121407313813.
- Ray, R.D. (2015). Early literacy research. *The Reading teacher*, 69 (1), 14-24.
- Raven, J., (1993). *Test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada*. México: Paidós
- Rincón, M. & Pérez, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Revista Areté*, 9, 140-150. Recuperado de <http://ibero.metarevistas.org/index.php/arete/article/view/419/384>

- Sellés, P., Martínez, T. & Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994422>
- SEP (2011). Programa de estudio 2011. México: Secretaría de educación pública. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>
- SEP (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes México: Secretaría de educación pública. Recuperado de <http://143.137.111.132/PLANEA/Resultados2015/Basica2015/R15baCCTGeneral.aspx>
- SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México: Secretaría de Educación Básica. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_C_LAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP (2017) Modelo educativo, cultura en tu escuela. Ciudad de México: Secretaría de Educación Básica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283756/CULTURA_DIGITAL.pdf
- Suro, J., Leal, F., Zarabozo, D. & López, M. (2013). *Prueba de Precursores de Lectura (PRELEC)*. Mexico: Editorial GEU.

- Traver, M.J. & Moríña, D.A. (2015). El aprendizaje cooperativo: una propuesta educativa para favorecer la inclusión. En Hume, F.M. & Lopez, A.G. (Ed.), *Trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje Vol. I* (149-198). México D.F: Fontamara.
- Yopp, H. & Stapleton, L. (2008) Phonemic Awareness in Spanish. *The Reading Teacher*, 61 (5), 374–382. DOI:10.1598/RT.61.5.2
- Vargas, A. & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), 163-174. Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/viewFile/66/196>
- Varela, O.K., Viecco, R. S & Florez, T. S. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Zona Próxima*, 20, 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85331022006.pdf>
- Zavala, B.A. & de la Torre, G.G. (2015). Fundamentos de la educación especial: modelos de intervención pedagógico-didácticos. En Hume, F.M. & Lopez, A.G. (Ed.), *Trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje Vol. I* (11-49). México D.F: Fontamara

APÉNDICES

Apéndice A

Ejemplo de una sesión del taller

"TALLER DE ACTIVIDADES MUSICALES, RIMA Y ALITERACIÓN"		
Duración: 50 minutos		Fecha: 27/02/17
Nº SESIÓN	PROPOSITO	CAMPOS FORMATIVOS
1	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de rimas • Identificación de sonidos musicales 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Apreciación y expresión musical ➢ Lengua escrita
DURACIÓN	ACTIVIDADES	MATERIAL
15 MIN.	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Los niños aprenderán una canción sencilla que contenga rimas. Todos los niños intentaran cantar junto con el reproductor de música. Finalmente, el grupo cantara la canción sin el reproductor de musica (Samy el Heladero). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de imágenes • Reproductor de música
25 MIN	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Se utilizará el ejemplo de la canción del fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical (Herrera y Lorenzo, 2012). Para las siguientes dos actividades. <ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentará a los niño dos imágenes y se les dirá en voz alta (por ejemplo, "pato" y "gato"). Se explicará que tienen que fijarse en si las palabras terminan igual o no. Para ello se repetirá la parte final de una palabra dos veces. El niño pronunciará con el adulto cada par de palabras, por ejemplo: "pato", "ato", "ato"; "gato", "ato", "ato". Después se cantara la canción para la detección de rimas. (Utilizar los primeros 6 pares de palabras de la lista que se encuentra en anexos). 2. Se formaran grupos de 4, y cada grupo cantará una frase de rimas (dos veces, y después el siguiente grupo con la frase consecutiva y así sucesivamente). Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • El pato siempre juega con el pato, El pato siempre juega con el pato. • En la botella se encuentra una estrella, En la botella se encuentra una estrella. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de trabajo • Crayolas
10 MIN	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Se proporcionará a cada niño una hoja de trabajo, los niños tendrán que escuchar el sonido musical y lo asociaran coloreando la imagen del instrumento correspondiente. Al final cada grupo de trabajo representara el sonido de un instrumento musical (sonidos y ademanes). 	

Apéndice C

Palabras utilizadas en el Postest de la prueba Prelec

<p>Puede contar el número de sílabas de una palabra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sopa • Triplico • Pisotea • Pajarita • Acelera 	<p>Identificar la sílaba diferente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tin-tin-ton • Bia-pia-bia • Mol-mal-mol • Pas-pes-pes • Gan-gan-kan
<p>Identificar la sílaba tónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa • Camión • Fácil • Gitana • Píldora 	<p>Relacionar las palabras que terminan igual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mano-mono • Lechuga-pechuga • Estrella-botella • Lana-rana • Queso-hueso
<p>Identifica el sonido inicial de una palabra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feria • Memo • Tamal • Estada • Chayote 	<p>Une fonemas para formar una palabra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pie • Amor • Alto • Lápiz • Camión
<p>Identifica el sonido final de una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Mensajero • Libre • Garrafón • Dulces 	<p>Síntesis fonémica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mío • Piel • Diente • Paleta • Palabra • Tomates • Mandarinas • Tranquilidad
<p>Conteo de Sonidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sal • Pesa • Lento • Maleta • Primos • Traste • Camión • Elefante 	<p>Deletreo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par • Flan • Mapa • Noche • Sarape • Pingüino • Triplico • Almohada

Apéndice D

ENI- Subtest para valorar la conciencia fonológica

6.1. Síntesis fonémica

(suspender después de 3 errores consecutivos)

Sonidos	Respuesta	Puntaje	Sonidos	Respuesta	Puntaje
1. /s/a/l/		1 0	5. /t/r/a/b/a/j/o/		1 0
2. /l/e/ó/n/		1 0	6. /f/e/s/t/i/v/a/l/		1 0
3. /f/u/e/n/t/e/		1 0	7. /m/a/r/l/p/o/s/a/		1 0
4. /m/a/l/e/t/a/		1 0	8. /c/o/n/g/r/e/g/a/c/ió/n/		1 0
			Total (8)		

6.2. Conteo de sonidos

(10 segundos por estímulo)

Suspender después de 3 errores consecutivos



	Respuesta	Puntaje
1. sol (3)		1 0
2. mesa (4)		1 0
3. canto (5)		1 0
4. paleta (6)		1 0
5. brinco (6)		1 0
6. triste (6)		1 0
7. corazón (7)		1 0
8. estación (8)		1 0
Total (8)		

6.3. Deletreo

(10 segundos por estímulo)

Suspender después de 3 errores consecutivos



	Respuesta	Puntaje
1. mar		1 0
2. flor		1 0
3. mano		1 0
4. coche		1 0
5. zapato		1 0
6. guitarra		1 0
7. triciclo		1 0
8. alcohol		1 0
Total (8)		

Apéndice E

Conciencia fonológica-PRELEC

2.1. Puede contar el número de sílabas de una palabra	0	1
<p><i>Te voy a decir una palabra: "pelota". Ahora la vamos a decir en pedacitos y vamos a dar una palmada en cada pedacito (sílabas). Fíjate como lo hago: pe-lo-ta.</i></p> <p><i>Ahora te toca a ti: vas a decir la palabra "cabeza" en pedacitos (sílabas) y das una palmada por cada pedacito.</i></p> <p>Cerciórese de que el niño entendió en qué consiste la tarea, y si es necesario repita los ejemplos hasta que el niño haya entendido.</p> <p><i>Te voy a decir una palabra para que hagas lo mismo. Fíjate bien porque no te la voy a repetir.</i></p> <p>Se dará un punto por cada palabra que el niño(a) divida correctamente en sílabas. Si el niño hace la división correcta, pero sin dar las palmadas, otórguese el punto. Lo importante es que el niño(a) reconozca el número de sílabas de cada palabra; las palmadas son solamente una ayuda para el niño(a). No importa que el niño pronuncie la palabra correctamente o no. Por ejemplo, si dice "ti-ci-co" en vez de "tri-ci-clo", se le dará punto.</p>		
boca (bo-ca)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
triciclo (tri-ci-clo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bicicleta (bi-ci-cle-ta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mandarina (man-da-ri-na)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escalera (es-ca-le-ra)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntaje máximo = 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Identificar la sílaba diferente	0	1
<p><i>Escucha muy bien. Te voy a decir tres palabritas; dos son iguales y una es diferente. Tú me vas a decir cuál de ellas suena diferente, por ejemplo: pan-pon-pan. La palabra diferente es pon. ¿Entendiste? Ahora te toca a ti: sol-sal-sal. ¿Cuál palabra es diferente?</i></p> <p>Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido.</p> <p><i>Te voy a decir unas palabritas para que hagas lo mismo. Fíjate bien porque no te las voy a repetir.</i></p>		
din-din-don (don)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tía-día-tía (día)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pol-pal-pol (pal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
más-mes-mes (más)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chan-chan-yan (yan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntaje máximo = 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4. Identificar la sílaba tónica	0	1
<p>Las palabras tienen un pedacito o sílaba que suena más fuerte.</p> <p>Se le muestran al niño(a) las imágenes de entrenamiento de sílaba tónica en el Cuaderno de Imágenes (mano, cabeza, taza) y apuntando cada vez a la imagen se le dice:</p> <p>Por ejemplo, en la palabra mano la sílaba o pedacito más fuerte es ma.</p> <p>En la palabra cabeza el pedacito más fuerte es be.</p> <p>Ahora dime tú: en la palabra taza, ¿cuál es el pedacito más fuerte?</p> <p>En caso que el niño(a) se equivoque se le dirá la respuesta correcta y se iniciará la aplicación. Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido.</p> <p>Se le muestra al niño(a) las cinco imágenes de identificación de sílaba tónica en el Cuaderno de Imágenes y se le dice: <i>Dime que tenemos aquí</i>.</p> <p>Si el niño no sabe el nombre de un dibujo se le ayudará. Se otorgará un punto por cada identificación correcta de la sílaba tónica.</p>		
Este es un gato . ¿Cuál es el pedacito más fuerte? (ga)		1
Este es un corazón . ¿Cuál es el pedacito más fuerte? (zon)		
Este es un lápiz . ¿Cuál es el pedacito más fuerte? (la)		1
Esta es una jirafa . ¿Cuál es el pedacito más fuerte? (ra)		
Este es un plátano . ¿Cuál es el pedacito más fuerte? (pla)		
Puntaje máximo = 5		

2.5. Relacionar palabras que terminan igual	0	1
<p>Se le muestran al niño(a) las imágenes de rima en el Cuaderno de Imágenes y apuntando cada vez a la imagen se le dice:</p> <p>Te voy a mostrar unos dibujos y tú vas a unir con una línea los dibujos cuando sus nombres terminen igual. Dime: ¿qué tenemos aquí?</p> <p>El niño(a) deberá nombrar todas las imágenes. En caso de que el niño(a) no sepa el nombre de un dibujo se le dirá cada nombre.</p> <p>Fíjate: aquí tenemos un ratón y aquí un botón. Las dos palabras terminan igual: /ton/. Por lo tanto las vamos a unir con una línea. Ahora sigues tú.</p> <p>Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido. Se otorgará un punto por cada línea correcta.</p>		
boca - foca		1
gato - pato		
manzana - campana		1
fajo - ajo		
luna - cuna		
Puntaje máximo = 5		

3.1. Identifica el sonido inicial de una palabra	0	1
<p>Te voy a decir unas palabras y tú tendrás que adivinar con qué letra o sonido empiezan. Por ejemplo, sol empieza con /s/. Ahora te toca a ti: dime con qué letra o sonido empieza jabón. Si el niño(a) no dice correctamente /j/ el examinador(a) le ayuda. Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido.</p> <p>Fíjate muy bien en las palabras que te voy a decir, porque no te las voy a repetir. El niño puede dar el nombre de la letra o bien el sonido correspondiente a la letra. Ambas respuestas son aceptables.</p>		
fiesta empieza con ... (f) (efe)		
mole empieza con ... (m) (eme)		
taza empieza con ... (t) (te)		
elefante empieza con ... (e)		
chapala empieza con ... (ch) (che)		
Puntaje máximo = 5		

3.2. Une fonemas para formar una palabra	0	1
<p>Fíjate bien: ahora te voy a decir pedacitos de palabras y tú tendrás que adivinar en qué palabra estoy pensando, por ejemplo: p...a...t...o. Estoy pensando en pato. Si te digo d...e...d...o, ¿en qué palabra estoy pensando?</p> <p>Si el niño(a) no contesta correctamente se le puede ayudar. Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido.</p> <p>Fíjate muy bien en lo que te voy a decir, porque no te lo voy a repetir. El examinador sólo dirá el fonema, no el nombre de la letra. No cuente como error las fallas de articulación. Cuente como error solamente la omisión o cambio en el orden de los fonemas</p>		
a...l...a (ala)		
c...u...n...a (cuna)		
m...a...n...o (mano)		
t...a...p...o...n (tapón)		
p...a...j...a...r...o (pájaro)		
Puntaje máximo = 5		

3.4. Identifica el sonido final de una palabra	0	1
<p>Te voy a decir unas palabras y tú tendrás que adivinar con qué letra o sonido terminan. Por ejemplo, perro termina con o. Recuerda que sólo queremos la letra o el sonido final. Ahora te toca a ti. ¿Con qué letra o sonido termina taza?</p> <p>Si el niño(a) no da la respuesta correcta (termina con a), el examinador(a) le ayuda. Cerciórese de que el niño(a) entendió en qué consiste la tarea. Si es necesario, repita el ejemplo hasta que el niño(a) lo haya comprendido. Se otorga punto tanto si el niño(a) dice el sonido como si dice el nombre de la letra</p> <p><i>Fijate muy bien porque no te las voy a repetir</i></p>		
<p>cuchillo termina con (o)</p>		1
<p>camioneta termina con (a)</p>		1
<p>tigre termina con (e)</p>		
<p>pizarrón termina con (n) (ene)</p>		
<p>lunes termina con (s) (ese)</p>		
<p>Puntaje máximo = 5</p>		

Apéndice F

TEST DE RAVEN ESCALA COLOREADA



PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN ESCALA COLOREADA

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación _____ Prueba N° _____

Fecha de nac. _____	Motivos de la apl. _____
Edad: ____ años ____ meses ____ Grado: ____	Fecha de hoy: _____
Distrito: _____ Escuela: _____	Hora de inic.: _____ Duración: _____
Localidad _____	Hora de fin.: _____

N°	A			N°	Ab			N°	B		
	Tanteos	S	±		Tanteos	S	±		Tanteos	S	±
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
Punt. par.:			Punt. par.:			Punt. par.:					

ACTITUD DEL SUJETO	DIAGNÓSTICO																				
<i>Forma de trabajo</i>	Edad cron. _____ Puntaje _____																				
<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Reflexiva</td> <td>Intuitiva</td> </tr> <tr> <td>Rápida</td> <td>Lenta</td> </tr> <tr> <td>Inteligente</td> <td>Torpe</td> </tr> <tr> <td>Concentrada</td> <td>Distraída</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><i>Disposición</i></td> </tr> <tr> <td>Dispuesta</td> <td>Fatigada</td> </tr> <tr> <td>Interesada</td> <td>Desinteresada</td> </tr> <tr> <td>Tranquila</td> <td>Intranquila</td> </tr> <tr> <td>Segura</td> <td>Vacilante</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><i>Perseverancia</i></td> </tr> </table>	Reflexiva	Intuitiva	Rápida	Lenta	Inteligente	Torpe	Concentrada	Distraída	<i>Disposición</i>		Dispuesta	Fatigada	Interesada	Desinteresada	Tranquila	Intranquila	Segura	Vacilante	<i>Perseverancia</i>		T/minut. _____ Percent. _____
Reflexiva	Intuitiva																				
Rápida	Lenta																				
Inteligente	Torpe																				
Concentrada	Distraída																				
<i>Disposición</i>																					
Dispuesta	Fatigada																				
Interesada	Desinteresada																				
Tranquila	Intranquila																				
Segura	Vacilante																				
<i>Perseverancia</i>																					
	Discrep. _____ Rango _____																				
	Diagnóstico																				