

El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales¹

IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA
ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO
SUSANA PAVÓN FIGUEROA

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

TERESA PEÑA FLORES

Escuela para Maestras de Jardines de Niños, SEP, México

El desarrollo general, y en particular el de la esfera lingüística, de los niños en edad escolar, está en estrecha relación con el tipo de crianza en edades tempranas (Burchinal, Ramey, Reid y Jaccard, 1995). Las bases de la gramática y el vocabulario se forman en el periodo preescolar y determinan el patrón total del futuro de la competencia lingüística del niño. Se tiene evidencia de que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes significativamente más altos en la evaluación del vocabulario receptivo por medio del Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar (Soderberg y Howard, 1969). También se ha confirmado que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del tamaño del vocabulario de los años preescolares, debido a que en esa época existe un aumento sustancial del tamaño del vocabulario de los niños. Por otra parte se ha manifestado que el reconocimiento de palabras no sólo se da en función de los elementos acústicos, sino también en relación a la familiaridad que tienen los niños con las palabras, con su vocabulario. Dicha familiaridad redundante en una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez repercute en una lectura exitosa (Amanda, 1993).

Estas evidencias han conducido a los investigadores a emplear estrategias para incrementar el vocabulario del niño preescolar y con ello incidir en algunos de los factores intervinientes en el proceso de lecto-escritura. Una de las maneras en que se ha buscado promover el vocabulario, desde el nivel preescolar, ha sido a través de la lectura de cuentos, intervención que ha resultado positiva al incrementar el vocabulario expresivo de los niños (Hargrave y Senechal, 2000; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Wasik y Bond, 2001); lo que ha conducido a su implementación en los jardines de niños, siendo las educadoras el agente principal para promover el desarrollo lingüístico del niño en edad preescolar.

También se tiene evidencia de que el vocabulario receptivo de niños en edad preescolar incrementa a través del canto de canciones (Hoskins, 1988; Gan y Chong, 1998; Schunk, 1999, y Overy, 2000). Estos datos, de alguna manera, confirman la existencia de una estrecha relación entre el procesamiento del lenguaje y la

¹ Deseamos expresar nuestro agradecimiento a Lucina Jiménez Vega, Araceli Sampedro Pérez, Mónica Jazmín Montoya García y Rosa Elvira Villa por su ayuda en la aplicación del Test de Vocabulario de Imágenes Peabody.

música (Besson y Schön, 2001). La correlación particular entre actividades musicales y vocabulario aún no ha sido explicada convincentemente, se ha propuesto que las habilidades musicales están asociadas a una buena memoria auditiva y en especial con la memoria verbal (Chan, Ho y Cheung, 1998). También se ha considerado que se comparten los mismos mecanismos auditivos para la percepción de algunos elementos constitutivos del lenguaje y de la música, tales mecanismos implicarían la segmentación de sonidos y el reconocimiento de categorías y/o unidades sonoras independientemente de cambios en el timbre, duración, intensidad y tono (Dowling y Harwood, 1986). Los trabajos de Don, Schellenberg, Glenn, Rourke, y Byron (1999) han revelado que existe una correlación entre habilidades musicales y lingüísticas en niños, específicamente entre la discriminación de pares de fragmentos rítmicos y melódicos y el vocabulario receptivo. Otros estudios han mostrado que existe una relación entre la conciencia fonológica y las habilidades de percepción musical tales como la discriminación rítmica, melódica y armónica, así como la producción rítmica; y que no sólo correlacionan con el vocabulario sino incluso con las habilidades tempranas de lectura (Anvari, Trainor, Woodside y Levy, 2002).

Tales evidencias motivaron en un primer momento, el diseño y la implementación de un programa de actividades musicales destinado a promover el desarrollo lingüístico y en particular del vocabulario, en párvulos inscritos en el último grado de Jardín de Niños (Galicia, Contreras y Peña, 2001). En dicho programa, denominado PIMITL, se emplearon canciones y se enfatizaron actividades musicales como la repetición de patrones rítmicos, recuerdo de secuencias de sonidos, y la representación gráfica de timbres, ritmos y líneas melódicas; cabe señalar que siempre se buscó una asociación de esas actividades con estímulos visuales y con actividades motoras. Se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody² en dos momentos, previo a la implementación del programa y al término de éste. La incidencia de las actividades del programa sobre el nivel de vocabulario receptivo de los infantes expuestos al mismo se comparó con el nivel de vocabulario de otro grupo de infantes que llevaron otro programa de actividades musicales que no implicaba tales asociaciones, y/o que se presentaban en un grado mínimo. Las evaluaciones de esos dos grupos también se contrastaron con el vocabulario de niños que no fueron expuestos a actividad musical alguna en el jardín de infantes. Al finalizar la exposición a las condiciones descritas, los niños de los tres grupos aumentaron sus puntuaciones, siendo significativos sólo los incrementos presentados en el grupo que llevó el programa de intervención PIMITL. Los datos obtenidos permiten proponer que las actividades musicales que enfatizan la asociación auditiva y la asociación visual resultan adecuadas para incrementar el vocabulario receptivo de los niños de 5 y 6 años de edad.

Estos resultados condujeron a considerar la pertinencia de adecuar tal programa en las actividades del Jardín de Niños desde el primer grado e incorporarlo a las actividades cotidianas para que se aplicara en diferentes jardines, en especial en los que se encuentran infantes en condiciones de riesgo, pues permitiría que los infantes se vieran favorecidos desde edades tempranas en su desarrollo del lenguaje y con ello se facilitara, en etapas posteriores, la realización de los procesos subyacentes en la lecto-escritura.

El escaso número de profesores de música en las escuelas oficiales de nivel preescolar pudiera contemplarse como una limitante para la aplicación de tal programa, no obstante las educadoras dentro de

² Adaptación al español del Picture Vocabulary Test, de Dunn y Dunn (1981).

su formación profesional se encuentran facultadas para realizar en el aula muchas de las actividades en la asignatura de Ritmos, Cantos y Juegos (RCJ) del currículum de educación preescolar, y por ello se asumió que ellas podrían ser quienes aplicaran dicho programa. Particularmente se pensó asignarles tal actividad a las educadoras que terminan sus estudios para que experimentaran y evaluaran la importancia de las actividades musicales de RCJ, en las distintas esferas de desarrollo de los infantes y no sólo como una actividad lúdica o recreativa como regularmente lo reportan. La actuación que pueden desempeñar las educadoras en la educación musical temprana es muy importante; dentro de las directrices de la investigación en educación musical a realizar en este nuevo siglo, Scott-Kasner (1992) propone analizar las posibilidades de que los programas educativos musicales destinados a preescolar sean implementados por otros profesionistas que, aún no siendo músicos, tuvieran una capacitación para realizar actividades musicales y el contacto continuo con los infantes que les permitiera reforzar las actividades musicales en diversos momentos del acontecer educativo cotidiano, así como relacionar las propuestas musicales con los diferentes elementos del programa educativo general. Así pues, en este trabajo se tomó tal invitación y en especial se valoraron los efectos de la aplicación de un programa musical por medio de profesionales no especialistas en música.

El objetivo particular consistió en evaluar el nivel de vocabulario receptivo en niños de primer grado de educación preescolar como resultado de la exposición a dos tipos de actividades musicales impartidas por diferentes profesionales.

Específicamente se comparó el nivel del vocabulario receptivo de niños de 1er grado de preescolar que fueron expuestos a tres condiciones: a) actividades de Ritmos, Cantos y Juegos (RCJ) contempladas en el currículo del jardín de niños impartidas por profesores de música asignados a los jardines de niños participantes; b) actividades del Programa Educativo Musical Promotor del Lenguaje (Pemprol) impartidas por pasantes de educadoras y c) actividades normales del jardín, sin ninguna actividad musical, ni de RCJ.

Método

Participantes

Participaron 6 estudiantes del 7.º semestre de la Licenciatura para Maestras de Jardines de Niños, que mostraron interés en llevar a cabo actividades musicales durante su práctica educativa. También colaboraron dos egresadas de la licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala. Fueron elegidos 70 niños, la mitad de ellos varones y la otra mitad mujeres, cuya edad oscilaba en un rango comprendido entre 3 años y 6 meses y 4 años. Estos niños; estaban inscritos y asistían regularmente al primer grado de preescolar y pertenecían a 5 jardines de niños oficiales de la zona norte del D. F.

Instrumentos

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP). Este instrumento muestra la amplitud del vocabulario español del sujeto; se compone de una serie de 150 láminas y la tarea del sujeto es seleccionar

el dibujo que él considera que ilustra mejor el significado de una palabra-estímulo presentada oralmente por el examinador. En esta ocasión se empleó la adaptación hispanoamericana realizada por Dunn, Padilla, Lugo y Dunn (1986).

Procedimiento

Las estudiantes del último semestre de Licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (pasantes de educadoras), fueron capacitadas por una de las investigadoras para emplear el programa Pemprol en sus aulas. Dicha investigadora, era docente de la Licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños e impartía la asignatura de Ritmos, Cantos y Juegos. A las pasantes se les dieron a conocer los objetivos y estructura del programa, así como la programación de cada día, las actividades, su implementación y los materiales a emplear. Cabe mencionar que éstos últimos fueron elaborados por el equipo de investigación y les fueron proporcionado a las pasantes para que hubiera homogeneidad en los mismos. Además, se realizaron modelamientos de cómo llevar a cabo las actividades. La capacitación duró 10 sesiones de dos horas cada una. La implementación del programa en las aulas infantiles fue supervisada por tres de las investigadoras.

Con las egresadas de la licenciatura de psicología se realizaron 10 sesiones que fueron destinadas a que conocieran y a que aprendieran a aplicar y calificar el TVIP.

Las pasantes de educadoras se presentaron a los grupos de primer grado de preescolar que les fueron asignados para su práctica escolar, y de cada grupo en el que trabajaron, se eligieron al azar 10 alumnos para evaluar su vocabulario por medio del TVIP antes y después de la exposición al programa. Además, se administró el TVIP a 10 niños de primer grado de preescolar que no tuvieron actividades musicales, ni de RCJ y que pertenecían a uno de los jardines en los que se llevó a cabo la investigación. En todos los casos la aplicación del test fue individual, en un ambiente relajado, sin distractores y llevada a cabo por las pasantes de Psicología, quienes desconocían las condiciones experimentales a las que habían sido expuestos los niños.

Posterior a la primera administración del TVIP, las pasantes de educadoras implementaron el programa Pemprol en el grupo asignado con la totalidad de los niños que conformaban el grupo.

Condiciones

Las pasantes de educadoras fueron asignadas a dos condiciones, una de RCJ y la otra Pemprol:

- RCJ: Las pasantes que estaban en la condición RCJ, sólo tenían que registrar las actividades realizadas por el profesor de música en el espacio dedicado a Ritmos, Cantos y Juego y analizar en que medida esas actividades eran semejantes y/o diferentes al programa Pemprol en el que habían sido capacitadas.
- PEMPROL: Las actividades a realizar por las pasantes de educadoras en la condición Pemprol estaban determinadas por dicho programa, que estaba constituido por 20 sesiones con una duración promedio de 20 minutos. En cada sesión se realizaban diferentes actividades musicales consideradas como promotoras de lenguaje debido a que se enfatizaba la repetición de patrones rítmicos, recuerdo de secuencias de sonidos y la discriminación y

representación gráfica de timbres, ritmos y líneas melódicas. Dichas actividades estaban proyectadas para promover diferentes tipos de asociaciones con estímulos visuales y acciones motoras (una sesión, a manera de ejemplo, puede verse en el anexo).

Se trabajó dos veces por semana, en dos periodos de tiempo, las primeras 10 sesiones se realizaron del 2.º al 4.º mes del año escolar y las sesiones restantes se efectuaron del 6.º al 9.º mes del ciclo escolar. Hay que aclarar que, por motivos ajenos a la investigación, las actividades del programa no fueron implementadas por las educadoras en la totalidad de las sesiones, pues a mitad del año escolar (en el 5.º mes) llegaron a los jardines los profesores de música asignados por la SEP, éstos tenían establecida sólo una sesión semanal con los grupos. En ese momento se les pidió a los profesores que apoyaran a las educadoras en las actividades del Pemprol en esa sesión y a las pasantes de educadoras se les indicó que realizaran solas las actividades en la otra sesión semanal. Con esta distribución de actividades se pretendía no interrumpir la implementación del programa, no obstante ocurrió que en algunas sesiones los profesores de música no siguieran las propuestas de las pasantes realizando las actividades como ellos normalmente daban sus clases, y en otras sesiones las pasantes delegaron la dirección de la clase en los profesores.

- CONTROL: Los niños pertenecientes a una de las escuelas en las que se trabajó y que continuaron con sus actividades normales, sin música, conformaron el grupo control y se identificó como (SM). De tal forma se tuvo el siguiente diseño:

Grupo	Sujetos	Jardines	PRE test	Intervención	POST test
a	30 niños	Jardines R y E	Peabody	Pemprol	Peabody
b	30 niños	Jardines A, S y L	Peabody	R C J	Peabody
c	10 niños	Jardín L.	Peabody	S M	Peabody

Resultados

Cabe señalar que los puntajes directos obtenidos en la aplicación de las dos evaluaciones fueron interpretados con las normas mexicanas del TVIP. Los resultados se reportan en función de dos indicadores de dicho test: edad lingüística o edad equivalente y puntuación estándar.

Los datos correspondientes a la edad equivalente (Figura 1) revelan por medio de un análisis de varianza que las puntuaciones en el pre test fueron mayores para el grupo RCJ; pero no fueron significativas ($F = .978$, $p = 0.296$), lo que indicaría que al inicio de la intervención todos los sujetos tenían puntuaciones homogéneas. Los tres grupos incrementaron significativamente sus puntuaciones en el post test, pero nuevamente sin encontrarse diferencias significativas entre ellos ($F = .857$, $p = 0.282$) sugiriendo que la intervención no tuvo efectos diferenciales. No obstante, hay que hacer notar que aunque se observó que el grupo RCJ tuvo una puntuación ligeramente más alta, al prestar atención a las diferencias entre las dos evaluaciones, el incremento mayor se dio en el grupo Pemprol. La diferencia en meses entre el pre test y post test para el grupo sin música fue de 6.7, para el de RCJ fue de 10.10 y para el grupo Pemprol fue de 14.7.

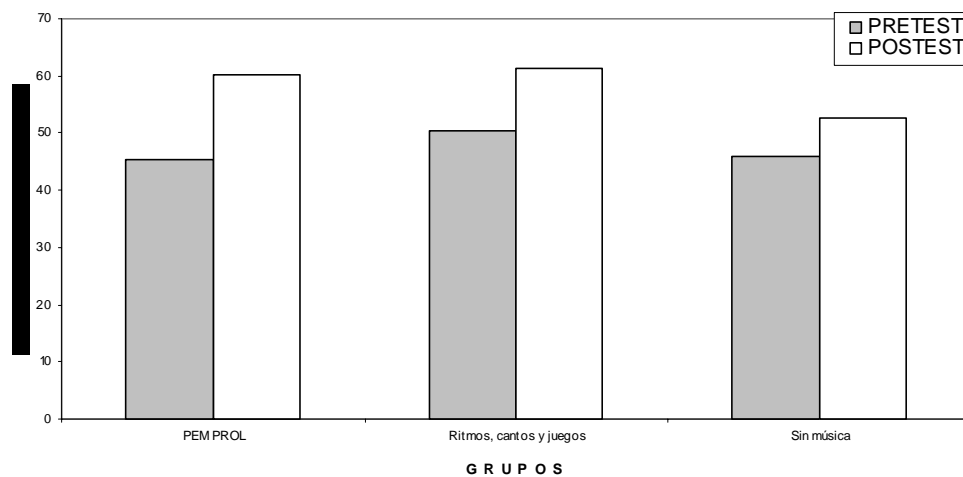


Figura 1.- Puntuaciones de edad equivalente en meses obtenidas en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody en cada grupo, en los dos momentos de evaluación

Las puntuaciones estándar mostraron una tendencia similar, en el pre test los niños del grupo B y C, asignados a la condiciones RCJ y SM respectivamente, tuvieron un mayor número de respuestas en relación al grupo Pemprol; un análisis de varianza detectó que estas diferencias no fueron significativas ($F = .823$, $p = 0.444$), con lo que podría considerarse que al inicio de la intervención todos los sujetos tenían puntuaciones homogéneas.

Al término de la exposición a las condiciones realizadas, los niños de los tres grupos aumentaron sus puntuaciones (ver figura 2), sin obtenerse diferencias significativas entre las condiciones en el pos test ($F = 1.472$, $p = 0.239$). Sin embargo, atendiendo a las diferencias entre las puntuaciones estándar obtenidas entre la primera y la segunda evaluación, se observó que estas fueron mayores para los niños que estuvieron expuestos al programa Pemprol, pues fue de 8.27, en tanto que para los del grupo RCJ fue de 4.55 y los del grupo sin música fue de 1.21. Al aplicar una prueba t para muestras apareadas, sólo la diferencia encontrada en el Pemprol fue significativa ($t = 2.578$, $p = .015$).

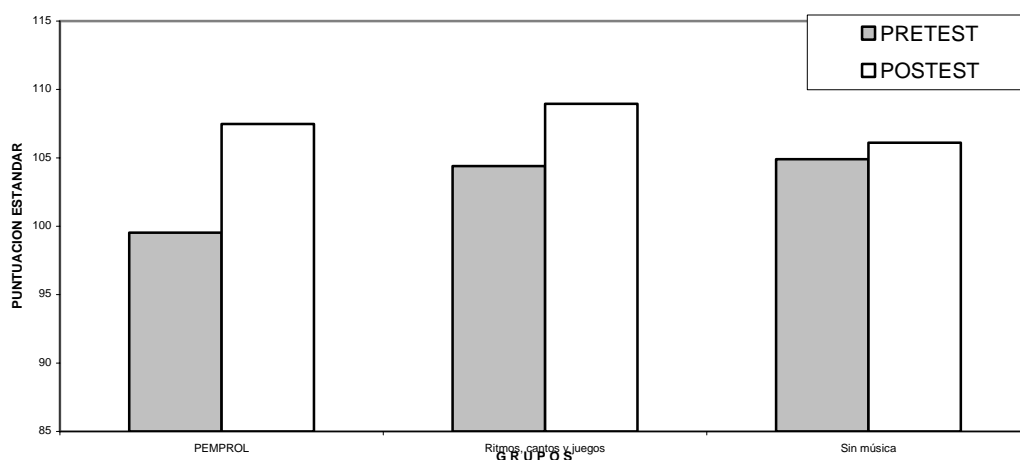


Figura 2.- Puntuaciones estándar obtenidas en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody en cada grupo, en los dos momentos de evaluación

En los reportes realizados por las pasantes que estuvieron en la condición de RCJ, destinados para identificar las diferencias entre las actividades realizadas en el espacio de RCJ por el profesor de música y las actividades del Pemprol, se advierte una primera distinción que corresponde a que los profesores de música de los grupos que llevaron RCJ no organizan las actividades de la sesión en relación a un tema. Una de las características del Pemprol es que en cada sesión todas las actividades giraban en relación a un tema, por ejemplo el circo, la granja, o la familia. Otra diferencia está en relación con las asociaciones entre estímulos y acciones motoras. Por lo general los profesores de música esperaban que los niños se familiarizaran con una canción o melodía y posteriormente, asociaban distintos aspectos de la melodía con actividades motoras, como por ejemplo ante variaciones en el ritmo los niños realizaban distintos tipos de marcha o se desplazaban a diferentes partes del salón. No obstante las asociaciones con estímulos visuales estuvieron ausentes en todas las sesiones, al igual que las actividades que establecieran representaciones gráficas de timbres, ritmos y líneas melódicas.

Discusión

Los datos encontrados en este estudio concuerdan con los obtenidos al aplicar el programa Pimitl con niños de 5 años (Galicia, Contreras y Peña 2001), con lo que puede contemplarse que la adecuación realizada del Pimitl para ser aplicado en niños más pequeños fue apropiada. Se encuentra como constante que los niños que recibieron actividades musicales, en las que se enfatizó la repetición de patrones rítmicos, recuerdo de secuencias de sonidos, y la representación gráfica de timbres, ritmos y líneas melódicas, incrementan su vocabulario receptivo en mayor medida que los niños que tuvieron actividades musicales sin esas características y que los niños que no fueron expuestos a ninguna actividad musical. Aunque en este trabajo no se encuentren diferencias significativas entre las puntuaciones estándar de los tres grupos en el post test; el hecho de que se replique el dato de que el incremento del pre al post test sea significativo sólo para el grupo que recibió el programa Pemprol, abre la posibilidad de considerar que las actividades propuestas en ambos programas, Pimitl y Pemprol, sean las promotoras del cambio en el vocabulario receptivo. También es conveniente destacar que en ambas investigaciones, los grupos que no tuvieron actividades musicales, presentan un incremento menor, lo que sugiere que las actividades musicales si posibilitan un desarrollo lingüístico, pero que se refleja de manera importante en el aumento del vocabulario siempre y cuando de manera sistemática incluyan las discriminaciones antes descritas y la asociación de actividades auditivas con estímulos visuales y con actividades motoras.

Las diferencias entre los estudios, como la edad de los niños y la formación de las profesionistas que aplican el programa, pueden ser las responsables de que no se presente diferencias estadísticas significativas. En la primera intervención (Galicia, Contreras y Peña, 2001) el programa fue aplicado por dos de las investigadoras, educadoras con formación musical. El grupo que llevó el programa tuvo incrementos estadísticamente significativos en comparación con los dos otros grupos, uno que no llevaba música y el otro que llevaba las actividades normales de ritmos, cantos y juegos. En esta ocasión el programa Pemprol fue aplicado por pasantes de la licenciatura para Maestras de Jardines de Niños, educadoras generales en ciernes, sin conocimientos musicales ni formación musical, y los resultados fueron similares. Las actividades del Pemprol promovieron el desarrollo del vocabulario de manera más pronunciada que las actividades de

Ritmos Cantos y Juegos impartidas por los profesores de música. Esto es un índice de que las actividades musicales *per se* no son las que promueven el desarrollo lingüístico, si no más bien los procesos implicados en dichas actividades. En el Pemprol se resaltaron las asociaciones auditivo visuales y auditivo motoras; también se enfatizaron la repetición de patrones rítmicos, el recuerdo de secuencias de sonidos y la discriminación y representación gráfica de timbres, ritmos y líneas melódicas; actividades que implican la discriminación rítmica, melódica y armónica, y que como señalaran Anvarí y cols. (2002), en un trabajo de tipo correlacional, son las que se encuentran relacionadas con la conciencia fonológica y el vocabulario. Este trabajo de alguna manera corrobora esa relación, ahora encontrada en una situación natural, no de laboratorio, y en la que se manifiesta que la ausencia de alguno de esos procesos o su escasa facilitación, como ocurre en la condición de RCJ, no promueve de manera similar el desarrollo del vocabulario receptivo.

El que las educadoras en formación hayan implementado dicho programa con los resultados encontrados, pone de manifiesto que son las actividades propuestas en el Pemprol las que incidieron en el incremento del vocabulario, pues las actividades de RCJ llevadas a cabo por profesionistas especializados en música, no produjeron el mismo incremento. Estos resultados sugieren que las pasantes de educadoras, e incluso las educadoras ya formadas, pueden llevar a cabo las actividades de RCJ con una preparación adicional, sin que ello implique una especialización. Con esa preparación las educadoras pueden promover no sólo las actividades de la asignatura de RCJ, sino también ayudar a promover diversas esferas del desarrollo de los niños. Específicamente se propone que pueden habilitarse para realizar actividades como las propuestas en el Pemprol, con lo que ayudarían al desarrollo lingüístico de los niños a su cargo. De tal suerte que se sugiera que es posible llevar a cabo lo propuesto por Scott-Kasner (1992): incrementar las actividades musicales en los jardines de niños siempre y cuando se capacite adecuadamente a las educadoras y se les provea de una serie de objetivos, materiales y actividades claramente especificados.

En el caso del maestro de música que ejerce la docencia en los jardines de niños, podría sugerírsele que se capacitara, no para enseñar música o RCJ, sino para que las actividades realizadas en su espacio curricular las diseñe para incidir de manera particular en diversas áreas del desarrollo infantil. Esto redundará no sólo en el goce de la actividad artística, sino que influirá positivamente en el desarrollo de los infantes y, en el caso particular, en el lingüístico. Si bien los docentes de música pudieran argumentar que éste no es el fin último en su asignatura, deberían tomar en cuenta que las tendencias en la educación temprana contemplan las interrelaciones entre profesionales.

Una reflexión derivada de esta intervención es el considerarla análoga a las intervenciones con las lecturas de cuentos como estrategias educativas para incrementar el vocabulario de niños en edad preescolar. Tal apreciación surge al advertir que el programa implementado en este trabajo comparte algunas características con programas para desarrollar el vocabulario en preescolares, tales como las sesiones temáticas, dialogar sobre los temas y/o personajes de los cuentos y de las canciones, lo que posibilita introducir el discurso de los participantes, profesoras y alumnos, en un contexto significativo (Wasik y Bond, 2001). El tiempo de la intervención también fue semejante, lo que hace pensar que los resultados obtenidos con el Pimitl y el Pemprol pueden reconocerse como válidos. Por lo anterior se sugiere que las educadoras empleen actividades musicales, similares a las propuestas en el PIMTL, como una estrategia para desarrollar el vocabulario del niño preescolar.

Bibliografía

- AMANDA, W. (1993): "The Role of Vocabulary Development in Children's Spoken Word Recognition and Segmentation Ability". *Development Review*, vol. 13, n.º 3, pp. 286-350.
- ANVARI, S.; TRAINOR, L.; WOODSIDE, J., y LEVY, B. (2002): "Relations Among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children". *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 83, 2, pp. 11-130.
- BESSION, M., y SCHÖN, D. (2001): "Comparison Between Language and Music". *Annals of the New York Academy of Science*, 930, pp. 232-258.
- BURCHINAL, M.; RAMEY, S.; REID, M., y JACCARD, J. (1995): "Early Child Care Experiences and their Association with Family and Child Characteristics During Middle Childhood". *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, n.º 1, pp. 33-61.
- CHAN, Y.; HO, y CHEUNG, M. (1998): "Music Training Improves Verbal Memory". *Nature*, 396, p. 128.
- DON, A.; SCHELLENBERG, E.; GLENN, R., y BYRON, P. (1999): "Music and Language Skills of Children with William's Syndrome". *Child Neuropsychology*, vol. 5 (83), pp. 154-170.
- DOWLING, W., y HARWOOD, D. (1986): *Music Cognition*, Academic Press, Orlando.
- DUNN, L. M., y DUNN, L. M. (1981): *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Press, M.N., American Guidance Service. Adaptación al español: PEREDA, F. (1986): *Test de vocabulario a través de imágenes Peabody*. Ed. TEA.
- DUNN, L.; PADILLA, E.; LUGO, D., y DUNN, L. (1986): *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Adaptación hispanoamericana del *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Minnesota, American Guidance Service Publisher.
- HARGRAVE, A., y SENECHAL, M. (2000): "A Book Reading Intervention with Preschool Children who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading". *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, n.º 1, pp. 75-90.
- HOSKINS, C. (1988): "Use of Music to Increase Verbal Response and Improve Expressive Language Abilities of Preschool Language Delayed Children". *Journal of Music Therapy*, vol. 25, 2, pp. 73-84.
- GALICIA, I. X.; CONTRERAS, I., y PEÑA, T. (2001): "Programa educativo musical para el desarrollo del vocabulario en niños de edad preescolar". Ponencia presentada en el XX Coloquio de Investigación, efectuado el 29 y 30 de noviembre de 2001.
- GAN, L., y CHONG, S. (1998): "The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School Children Through and Integrated Music and Language Arts Programs". *Early Child Development and Care*, vol. 144, pp. 39-45.
- OVERY, K. (2000): "Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as a Early Learning Aid for Dyslexic Children". *Psychology of Music*, vol. 28 (2), pp. 218-229.
- PENNO, J.; WILKINSON, I., y MOORE, D. (2002): "Vocabulary Acquisition from Teachers Explanation and Repeated Listening to Stories: Do they Overcome the Matthew effect?" *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n.º 1, pp. 23-33.
- SCHUNK, H. (1999): "The Effect of Singing Paired with Signing on Receptive Vocabulary Skills of Elementary ESL Students". *Journal of Music Therapy*, vol. 36 (2), pp. 110-124.
- SCOTT-KASNER, C. (1992): "Research on Music in Early-Childhood". En R. COLWELL (ed.): *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Schirmer Books, New York, pp. 633-650.
- SODERBERG, G., y HOWARD, M. (1969): Effect of Preschool Education on Receptive Vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, vol. 2, n.º 3, pp. 220-223.
- WASIK, B., y BOND, M. A. (2001): "Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms". *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n.º 2, pp. 243-250.

ANEXO 1

14. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN				
TEMA: mi familia PROPOSITO: Respetar las características y cualidades de otras personas.				
OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	MATERIAL	TIEM.
<i>Expresión motora</i> Realizar acciones cotidianas	Entrada “El cochesito de papá”	Entrarán formando conjuntos de diferentes miembros de la familia, cantando y moviéndose por todo el salón.	Canto “El cochesito de Papá”	1’
<i>Memoria secuencial auditiva</i> Repetir secuencia de palabras	Rima: La familia	Con la rima digital se irán nombrando a los diferentes miembros de la familia	Rima “La familia” Digitales de diferentes miembros de la familia.	1’
<i>Memoria secuencial auditiva</i> Ordenar una secuencia de imágenes	Canto “La florecita” Y rima “El caracol”	La mamá sale al jardín y observa las flores	Canto “La florecita” de Padilla. Marote de Flor Rima “El caracol”	4’
<i>Expresión motora</i> Vocabulario: repaso de estirar, molinillo, aseo, manzanas, ingredientes, bebidas, alimentos nutritivos, masa, etc.	Expresión corporal	Con el canto “Muy temprano” se harán diferentes movimientos de acuerdo a lo que los niños propongan	Canto "Muy temprano"	5
<i>Asociación visual</i> Relacionar dibujos con expresiones faciales y corporales Vocabulario: repaso de enojado, cansado, sorprendido, alegre,	Juego de las expresiones	Un niño pasará a sacar de la caja las diferentes estampas de expresiones y los otros niños la realizarán, posteriormente se hará sin estampas para que los niños recuerden	ilustraciones	5’
<i>Asociación visual</i> Relacionar figuras en tarjetas Integración gramatical Completar frases Expresión motora	Juego modificado de los “Traviesos conejitos” Movimientos corporales	Se jugará el juego modificado de “Los traviesos conejitos” y los niños propondrán a qué jugar	Canto modificado “Los conejitos traviesos” Estampas.	5’
<i>Memoria visomotora</i> Utilizar patrones definidos y señalados. <i>Asociación visual</i> Describir lo dibujado	Cromofonía	Dibujarán a sus abuelitos con el fondo musical “El ropero” y “Dí por qué”, utilizando diferentes materiales de expresión graficoplástica. Al terminar se recogerán los materiales y saldremos al salón.	“El ropero” y “Dí por qué” de Cri-cri Hojas blancas Lápices de colores, gises de colores	9’