

Arturo López [1]
Yulia Solovieva [1]
Luis Quintanar [1]
Marco García [1]

Desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través del trabajo con cuentos en niños preescolares.

Development of the language regulatory function through of working with stories in preschool children.

Desenvolvimento da linguagem função reguladora por meio de histórias de trabalhar com crianças na pré-escola.

[1] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Psicología. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Puebla, México. Código Postal: 72000

Correspondencia: Vicente Arturo López Cortés. Privada Tamaulipas 3, Colonia El Carmen, Puebla, México. Código postal: 72000. Teléfono: 0052 2221608471. E-mail: vicente.lopez@correo.buap.mx

RESUMEN

El presente trabajo describe los efectos de la aplicación del 'Método de Análisis e Interpretación de Cuentos' para el desarrollo de la función reguladora del lenguaje en un grupo de niños preescolares y su comparación con un grupo control, con características sociodemográficas similares. En el grupo experimental se implementaron actividades formativas específicas para el desarrollo de la función reguladora del lenguaje, tomando como bases teórico/metodológicas a las propuestas Histórico Cultural de Vigotsky y a la Teoría de la Actividad de Leontiev. El análisis cuantitativo de los resultados se llevó a cabo a través del programa Statistic Pack for the Social Sciences (SPSS v 20) y mostró diferencias significativas ($p < 0.05$) a favor del grupo experimental. Asimismo, se observó un mayor desarrollo en la coherencia gramatical, en la intención comunicativa y en la aparición de diálogos

desplegados. Se concluye que el método permite el desarrollo de la función reguladora del lenguaje, el cual impacta no sólo en aspectos específicos escolares, sino que favorece el desarrollo socio-educacional.

Palabras clave: Lenguaje expresivo; histórico-cultural; función reguladora; análisis de cuentos; métodos de desarrollo; edad preescolar.

ABSTRACT

This paper describes the effects of applying the 'Story Analysis and Interpretation Method' for the development of the language regulatory function in a group of preschool children and its comparison with a control group with similar sociodemographic characteristics. In the experimental group specific training activities were implemented for the development of the language regulating function, taking as theoretical / methodological bases the proposals Cultural Historical of Vigotsky and the Theory of Activity of Leontiev. The quantitative analysis of the results was carried out through the Statistic Pack for the Social Sciences program (SPSS v 20) and showed significant differences ($p < 0.05$) in favor of the experimental group. Likewise, a greater development was observed in grammatical coherence, in the communicative intention and in the emergence of

deployed dialogues. It is concluded that the method allows the development of the language regulating function, which impacts not only on specific school aspects but also favors socio-educational development.

Keywords: expressive language, historical and cultural approach, regulative function, analysis of fairy tails, methods of development, preschool age.

RESUMO

O presente trabalho descreve os efeitos da aplicação do "Método de Análise e Interpretação de Histórias" para o desenvolvimento da função reguladora da linguagem num grupo de sujeitos pré-escolares e sua comparação com um grupo de controle, com características sociodemográficas semelhantes. No grupo experimental, foram implementadas atividades de treino específicas para o desenvolvimento da função reguladora da linguagem, tomando como base teórico-metodológicas as propostas Histórico Culturais de Vygotsky e a Teoria da Atividade de Leontiev. A análise quantitativa dos resultados foi realizada através do programa Sistema Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS v 20) e apresentou diferenças significativas ($p < 0,05$) em favor do grupo experimental. Do mesmo modo, observou-se um maior desenvolvimento na coerência

gramatical, na intenção comunicativa e no aparecimento de diálogos implantados. Conclui-se que o método permite o desenvolvimento da função reguladora da linguagem, que afeta não apenas os aspetos escolares específicos, mas também favorece o desenvolvimento sócio educacional.

Palavras-chave: linguagem expressiva; histórico-cultural; função reguladora; análise da história; métodos de desenvolvimento; idade pré-escolar

En México actual, así como de muchos otros países de habla hispana, la lectura de cuentos, de poemas, de novelas, de fábulas, de adivinanzas y de leyendas ocupa un nivel mínimo de importancia en la educación escolarizada, tanto a nivel preescolar, como escolar, tan es así que existen pocas investigaciones que estudien la relación entre aprendizaje y literatura infantil (Gaitán y Mosquera, 2016). A pesar de que existen programas oficiales en México para la implementación de mejoras educativas, como el programa nacional de lectura y escritura, que emite la Secretaría de Educación Pública como el del 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011), este “no cuenta con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con: El diseño y las características del programa, y la insuficiencia de información al respecto de este programa” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2013, p. 2). Y sólo contiene aspectos formales, pero no metodológicos precisos que se basen en hallazgos que la literatura actual reporta para una comprensión lectora efectiva. Desgraciadamente se desconoce también la dependencia del éxito en la lectura y su estrecha relación con diversos procesos psicológicos previos al aprendizaje escolar como adquisición comunicativa del lenguaje, la actividad intelectual en general y desarrollo simbólico (Benavides, Del Valle y Machuca, 2008; Davidov, 1988; Salmina, 1984, 2013; Solovieva y Quintanar, 2013 a, b). Entre los aspectos esenciales para el desarrollo preescolar óptimo se encuentra la función reguladora del lenguaje que se encuentra en estrecha relación con la esfera voluntaria del niño (Quintanar y Solovieva, 2010). De acuerdo a los representantes del enfoque histórico-cultural en psicología y neuropsicología, la función reguladora como parte esencial de la actividad voluntaria constituye la neoformación psicológica central de la edad preescolar (Obukhova, 1995; Akhutina y Pilayeva, 2012; Davidov, 1988; Luria, 1995, 2000). La función reguladora del lenguaje implica que el niño inicialmente se somete a las instrucciones verbales orales del adulto y gradualmente, a lo largo de la etapa preescolar, el niño se apropia de esta dirección al “hablarse externamente

a sí mismo” para autodirigirse. Más adelante, en los primeros años de permanencia del niño en la escuela primaria, esta función reguladora externa del lenguaje se interioriza, y se convierte en el plano interno de regulación de toda su actividad (Galperin, 1992; Galperin, 2011). Pondremos un ejemplo, Luria (1995) al investigar a qué edad el lenguaje del adulto ya dirige la acción de un niño y es capaz de superar una situación conflictiva visual, les daba la siguiente instrucción: “cuando yo levante el puño, tu levanta tu dedo, cuando yo levante el dedo, tú levanta el puño” (p. 110), con este experimento reveló que los niños de dos años diez meses no podían realizarlo, pero sí los niños de tres años medio.

En otros estudios se ha demostrado un nivel bajo de adquisición de la función reguladora en niños sanos (Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2002; Quintanar y Solovieva, 2003) y en casos de déficit de atención se ha considerado como uno de los mecanismos principales que subyacen a este síndrome a nivel psicológico (Solovieva, Quintanar, Bonilla, y Sánchez, 2001; Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003; Quintanar, Lázaro, Bonilla, Solovieva, 2007).

A pesar de estas consideraciones, se sabe que, en la edad preescolar, en México, no se presta la atención debida al desarrollo de los aspectos regulatorios del lenguaje, los cuales se encuentran en estrecha relación con la comunicación con coetáneos y con la preparación general del niño para la escuela (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012; Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2002). En el enfoque tradicional, el lenguaje se concibe solamente como una función denominativa y comunicativa individual, sin dar importancia debida a su función reguladora (Quintanar, Hernández, Bonilla, Sánchez y Solovieva, 2001). Si bien los programas preescolares de la Secretaría de Educación Pública (SEP) le dan la importancia a los aspectos de comunicación, la formación de la función reguladora no forma parte de los objetivos de los programas educativos (SEP, 2011).

La adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria depende, entre otros factores, al nivel de adquisición de la función reguladora del lenguaje y a la

posibilidad de actuar en un colectivo de acuerdo a un objetivo común previamente establecido en el grupo. El nivel bajo de preparación de los niños para la escuela en general se refleja en su bajo nivel motivacional. La ausencia de un reconocimiento social de la actividad lectora en la sociedad moderna en general tiene un reflejo negativo en la posibilidad de inclusión del niño en esta actividad fuera de la escuela. Dentro de la escuela, los maestros frecuentemente desconocen la importancia de la lectura en voz alta por parte del adulto a los niños que aun no leen; al mismo tiempo su propia experiencia lectora en la vida es sumamente baja. Se considera que una de las posibilidades efectivas para el inicio de la introducción en la actividad lectora precisamente es el trabajo grupal (no individual) en la edad preescolar (Iliasov y Liaudis, 1986; Vázquez, 2013).

La lectura no puede ser formada en un vacío comunicativo; por eso se considera que las propuestas de métodos de desarrollo en la edad preescolar deben tomar en cuenta posibilidades de despliegue y profundización de aspectos comunicativos entre los niños. La comunicación en la edad preescolar se desarrolla como actividad compartida entre coetáneos, mientras que el adulto puede impulsar y promover tipos específicos de esta comunicación (Lisina, 1986). La formación lectora depende del tipo y calidad de actividades que se realizan en la edad preescolar, siendo esta etapa esencial para la preparación del niño para la escuela primaria (Talizina, 2009; Solovieva y Quintanar, 2012).

En este artículo nos enfocamos en los aspectos de comunicación oral, debido a que precisamente este tipo de comunicación antecede a la lectura.

El trabajo con cuentos ya había sido utilizado en la educación formal por varios autores (Álvarez, 2009), destacándose el trabajo de Gianni Rodari, quien propuso una metodología que facilitaba la producción y creación de los cuentos propios (Rodari, 2000), sin embargo, para llegar a este nivel era necesario que los niños ya contaran con cierto nivel de expresión y comunicación, las cuales les permitirían crear cuentos nuevos. Posteriormente,

Liaudis y Negure (1994) retomaron la metodología de Gianni, con el objeto de promover el proceso de elaboración de texto escrito en la escuela primaria.

Para la presente investigación, se considera que es importante iniciar también desde la edad preescolar y en el plano oral. Para garantizar el desarrollo es necesario ofrecer tipos de actividades que sean accesibles para los niños pequeños y que, al mismo tiempo, se encuentren en la zona de su desarrollo próximo, es decir, que impulsen su desarrollo hacia adelante (Vigotsky, 1991). A la par con el juego temático de roles, la opción de trabajo con lectura y análisis interpretativo de los cuentos mágicos parece una forma adecuada de la actividad que ofrece amplias posibilidades para el desarrollo psicológico del niño (González, Solovieva y Quintanar, 2011; Solovieva y Quintanar, 2012; Solovieva, González y Quintanar, 2012).

El objetivo del presente estudio es analizar los efectos de la aplicación del '*Método de Análisis e Interpretación de Cuentos*' para el desarrollo de la función reguladora del lenguaje en una población de niños preescolares mexicanos. Con la función reguladora se comprende la posibilidad de someterse a la regulación verbal del otro e iniciar la propia regulación (Vigotsky, 1979; Vigotsky, 1992).

A través del estudio se pretende observar los efectos psicológicos de aplicación de metodología de cuento y favorecer el desarrollo del lenguaje oral de niños preescolares. En el estudio se utiliza el marco teórico metodológico de la psicología del desarrollo en el enfoque histórico-cultural (Solovieva, 2013; Álvarez y del Río, 2013).

Método

Diseño

El diseño que se utilizó en el presente estudio es cuasi-experimental pretest-posttest, con grupo control.

Participantes

Se seleccionaron dos grupos de alumnos de 3ro. de preescolar, de una comunidad bilingüe (náhuatl-español) conformado por niños de entre 5 a 6 años de edad, todos procedentes de la comunidad de San Isidro Buen Suceso del municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala (México). Estos grupos fueron conformados desde un inicio de manera aleatoria (como lo hacía la institución) además de que se consideraron los siguientes criterios de inclusión: que no poseyeran antecedentes neurológicos, psiquiátricos y/o neuropsicológicos clínicamente demostrables o referidos por algún tipo de antecedentes. Esto se identificó con la observación clínica de dos neuropsicólogos dentro del aula regular y por entrevistas clínicas realizadas a los padres de familia. El grupo control estuvo integrado por 16 niños y 15 niñas y el grupo experimental por 18 niños hombres y 14 niñas (Tabla 1).

Material

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación se empleó el protocolo de evaluación "Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela" (Quintanar y Solovieva, 2010). El instrumento valora la adquisición de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar, tales como la actividad voluntaria, la adquisición de concepto empíricos, el uso

de signos y símbolos y aspectos de reflexión (Salmina, 1984; Davidov, 1988; Solovieva, Gonzáles, y Quintanar, 2012). Para los fines de este estudio se seleccionaron del protocolo en mención tareas específicamente relacionadas con la función reguladora del lenguaje y la actividad voluntaria (Tabla 2).

Instrumentos de Intervención

El programa de intervención consistió en una metodología que presupone el trabajo de lectura y análisis interpretativo. Las actividades siempre son grupales en las que se incluyen todos los participantes. La lectura de cuentos es realizada por el adulto y se plantean preguntas de acuerdo al contenido de cada cuento en particular. Las preguntas se realizan durante y al final de cada cuento leído. Dicho programa no está publicado hasta este momento y se utiliza como instrumento de trabajo de intervención neuropsicológica y psicológica en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Universidad Autónoma de Puebla por los autores de este artículo.

El programa de intervención tuvo como objetivo general la formación del lenguaje expresivo oral activo y creativo de los niños participantes, así como el desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través de participación de regulación externa por parte del adulto e inclusión de los medios expresivos verbales para el análisis de situaciones de los cuentos con su posterior representación.

Tabla 1. Características de los participantes.

Poblaciones Valoradas	N	Media de Edad \bar{X}	Mínimo	Máximo	Desviación Típica
Grupo Control	31	5.42	5.10	5.90	.32497
Grupo Experimental	32	5.42	5.10	5.90	.23281

Tabla 2. Tareas que evalúan la función reguladora del lenguaje del protocolo de evaluación “Preparación del niño para la escuela” (Quintanar y Solovieva, 2010).

APARTADO	TAREA	ACCIONES
ESFERA VOLUNTARIA	Lenguaje Oral Voluntario	<p>“Cuenta por favor del 10 al 1”.</p> <p>¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda?</p> <p>¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?</p>
	Acciones Voluntarias en el Plano Gráfico. □ Por favor coloca la punta de tu lápiz sobre tu hoja, traza las líneas que te indicaré, fíjate bien en la dirección que tendrá cada línea y no despegues la punta del lápiz una vez iniciada la secuencia □.	<p>Traza una línea hacia abajo, ahora una hacia la derecha, una hacia arriba; una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia arriba; por favor continúa tu sólo la secuencia.</p>
		<p>Traza una línea hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, un hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continua tú la secuencia.</p>
Movimientos Voluntarios	<p>Muéstrame ¿Cómo maneja el chofer el autobús?</p> <p>Muéstrame ¿Cómo corre el caballo?</p>	
LENGUAJE ORAL PRODUCTIVO	Función Reguladora. “Ahora vas a brincar hacia adelante o hacia atrás”	<p>Cuando yo diga “uno” brincas hacia adelante y cuando diga “dos”, brincas hacia atrás.</p> <p>Ahora, en voz alta Tú di “uno” y brincas hacia adelante o “dos” y brincas hacia atrás”</p>

El programa fue conformado por cinco estadios que fueron trabajados de manera gradual:

1.- Análisis inicial de cuentos. El adulto, durante y al final de la lectura formulaba preguntas sencillas acerca del contenido de cuento incluyendo aspectos de los personajes, sucesos, características y situaciones.

El adulto animaba a los niños para responder a las preguntas correctamente, cuando no lo hacían les modelaba el léxico y las estructuras verbales apropiadas. Esta actividad específicamente favorece a la función reguladora desde el plan externo y dirigido desde afuera gracias a la participación constante del adulto.

Tabla 3. Carta Descriptiva del plan de trabajo realizado para el cuento “El patito feo”.

Actividad	Objetivo	Forma de presentación (técnica)	Apoyo didáctico
Mediante las preguntas guía, elaborar el plan y orden en grupo de la presentación “El patito feo”	Elaborar el plan y la secuencia de cuento	Oral	Cuento: “El patito feo”
Elegir personajes y coordinador del cuento: -Identificar el inicio, clímax y final. -Identificar diálogos más significativos del cuento y repartirlos a los niños. -Los diálogos se pueden escribir en tarjetas y con apoyo de la maestra/coordinadora. Es posible ayudar a los niños a repetir diálogos sencillos y cortos. -Con apoyo de muñecos dramatizar el cuento.	Dramatizar el cuento con apoyo de muñecos y diálogos sencillos y cortos	Oral	Preguntas del método 3era. Etapa. Material (juguetes) - 1 pato negro - 1 Cascaron de huevo - 1 Patito amarillo - Otros animales y materiales (jaula, gallina, cisnes/ pájaros, gato).
Comentarios finales	Comentar el cuento y el desempeño grupal	Oral	

2.- Actividad de dramatización del cuento con ayuda de los muñecos. Se pretendía lograr una mejor expresión oral de acuerdo al contenido de los cuentos con ayuda de la materialización de los personajes. A lo largo de esta etapa, los niños representaron diversos cuentos que ya habían sido narrados y cuyas emociones ya fueron analizadas en el grupo. El uso de los muñecos garantizaba posibilidad de simbolización y de expresión verbal de acuerdo a lo que en el cuento se planteaba. Los diálogos jamás fueron memorizados. Esta actividad intenta incluir ambas funciones, reguladora y mediatizadora. En este caso la regulación se realiza por parte del adulto y por la mediatización con los personajes “externos”, pues al estar “fuera e ellos” se tiene un mejor control del comportamiento.

3.- Actividad de dramatización del cuento a partir de roles. En esta etapa fueron suspendidos los muñecos, y los niños representaban a los cuentos con sus expresiones y acciones. La función de regulación pasa al plano más complejo, debido a que se suspende el uso de regulación externa en forma de los muñecos y los niños deben apoyarse únicamente en su propio lenguaje externo y en el lenguaje del adulto.

4.- Actividad de elaboración de cuentos nuevos. Para esta actividad, se utilizó la estrategia de análisis previo de personajes y situaciones que pueden ser reflejados en algún tipo de cuento corto. Se trata de una actividad mucho más compleja, debido a que la elaboración de cuentos nuevos requiere del uso del lenguaje externo propio de los niños y del uso simbólico del mismo.

El lenguaje, entonces, además, de ser un medio de expresión y comunicación, es un medio de regulación del comportamiento y de la actividad intelectual de los niños.

5.- Actividad de dramatización del cuento inventado con roles. De la misma manera, se intentó una dramatización de los cuentos elaborados de manera desplegada y guiada. Esta actividad representa una consolidación de todas las etapas previas y abre las posibilidades de un nivel de regulación más elevado, debido a que se requiere de una representación de lo que los niños elaboran y expresan previamente. En cada una de las etapas se ocuparon diversos materiales existentes en el salón de clases tales como hojas de libretas, colores de madera, dulces, tijeras, figuras de plástico, sillas, mesas, diferentes tipos de muñecos de madera, plástico y peluches, que ayudaban a representar los cuentos leídos y/o elaborados (Tabla 3).

De la misma manera se utilizaron fichas de colores, hojas, cartulinas, plumones de colores, masking-tape, así como cuentos, fábulas y leyendas, de acuerdo a la edad

psicológica de los niños. Algunos de los títulos leídos fueron: “*Mamá dame un beso*” (Palafox y Valderrama, 2002), “*El patito Feo*”; *Hansel y Gretel*; etc. Cada cuento se trabajó dos veces por semana. La figura 1 muestra un ejemplo del plan de trabajo realizado durante el cuento “*El patito feo*”.

La lectura de cuentos se llevó a cabo junto con preguntas que orientaron la actividad de los niños del grupo experimental. A continuación, se describen algunas de las preguntas utilizadas durante el programa de intervención.

Preguntas de Acciones Iniciales

- 1.- ¿De qué puede tratar el cuento, ¿qué creen que suceda?
- 2.- ¿Cómo podría terminar este cuento (antes de que se termine de leer)?



Figure 1.

Preguntas Concretas:**Contenido de análisis grupal de cuentos**

- 1.- ¿De qué o de quién se habla en el cuento?
- 2.- ¿Quiénes son los personajes?
- 3.- ¿Dónde viven?
- 4.- ¿Qué hacen?

Características de los cuentos utilizados para desplegar el análisis

- 1.- ¿Quién es el más alegre de todos?
- 2.- ¿Quién molesta a los demás o es el malo?
- 3.- ¿Quién ayuda a los demás?
- 4.- ¿Cómo son los demás?

Causas del comportamiento de los personajes

- 1.- ¿Por qué hicieron...los personajes...?
- 2.- ¿Qué hubieran hecho ustedes?

Emociones grupales reflejadas en los niños y analizados de manera grupal

- 1.- ¿Este cuento es para nosotros alegre o triste?
- 2.- ¿Cómo qué personaje les gustaría ser?
- 3.- ¿Les gustaría ser como...?
- 4.- ¿Qué sintieron los personajes del cuento?
- 5.- ¿Qué sintieron ustedes?
- 6.- ¿Qué creen que sientan otras personas cuando escuchan este cuento?

Elección del personaje preferido de cada niño en el cuento

¿Quién nos gusta más a nosotros en este cuento?

Elección del cuento preferido

¿Qué cuento nos gustó a todos más, por qué?

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases; en la primera fase se conformaron los grupos, en la segunda y cuarta fase se administró un instrumento de evaluación en ambos grupos (control y experimental). En la fase tres se aplicó el programa de 'Análisis e Interpretación de Cuentos' sólo en el grupo experimental y el grupo control llevó a cabo el programa oficial de la SEP.

Cada participante fue valorado con el protocolo antes mencionado en una sesión individual. Cada sesión de evaluación tuvo una duración de 60 minutos.

El programa de intervención fue aplicado en sesiones grupales de una hora diaria a la semana durante un ciclo escolar como actividad dirigida y organizada por el adulto (80 sesiones).

Al finalizar el programa y evaluaciones, los resultados obtenidos se sometieron al análisis cuantitativo a través del programa Statistic Package for Social Sciences, v15. Se utilizó una estadística no paramétrica a través de la prueba U de Mann de Whitney por que los puntajes recabados de la evaluación neuropsicológica de los participantes no superaron la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov ($p \leq 0.05$) así como la prueba Levene de homogeneidad de varianza ($p \leq 0.05$). Lo anterior permitió comparar las ejecuciones realizadas por los grupos en cada una de las secciones que integran al esquema de evaluación.

Resultados

Para el análisis de resultados se establecieron criterios de puntuación para cada tarea que fueron los siguientes:

Lenguaje Oral voluntario ("Conteo Inverso del 10 al 1"):

- 1 correcto
- 2 correcto con repetición y/o animación
- 3 correcto con ayuda (10, 9, 8, 7.....);
- 4 lo realiza con errores
- 5 no lo realiza.

Tabla 4. Análisis Estadístico de la Tarea “Acciones Voluntarias, Ejecución de Trazo”.

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
	Correcto	0	2.93	3	73	1.43	1	P<0.000
Grupo Experim	Correcto con Ayuda	6.7			20			
	Incorrecto	93.3			6.7			
	Correcto	0	2.93	3	20	2.43	3	P<0.074
Grupo Control	Correcto con Ayuda	6.7			23.3			
	Incorrecto	93.3			56.7			

Lenguaje voluntario (¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda? y ¿cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?)

- 1 la respuesta es gramaticalmente correcta y coherente;
- 2 la respuesta es entendible pero gramaticalmente imprecisa;
- 3 la respuesta es incoherente;
- 4 no responde el niño;

Acciones voluntarias en el plano gráfico (“Trazo”)

- 1 - correcto;
- 2 - correcto con repetición y/o animación;

- 3 - correcto con ayuda: de la flecha, correcto con ayuda de los puntos
- 4 - no lo realiza.

Movimientos voluntarios Muéstrame ¿Cómo maneja el chofer el autobús? Muéstrame ¿Cómo corre el caballo?), Función reguladora del adulto (Brincar con lenguaje del adulto)

- 1 - correcto;
- 2 - correcto con repetición y/o animación;
- 3 - correcto con muestra
- 4 - correcto haciéndolo juntos
- 5 - no lo realiza.

Función reguladora (“Brincar con lenguaje del niño”)

- 1 - correcto
- 2 - incorrecto

Tabla 5. Análisis comparativo final entre los grupos experimental y control a través de la prueba U de Mann Whitney.

Prueba Estadística	Acc. Vol (Trazo)
U de Mann W.	252.000
W de Wilcoxon	915.000
Z	.000
Asymp. Sig.	.002

Se realizó el análisis entre los grupos experimental y control antes y después de aplicación del programa de intervención (Tabla 4).

El análisis de las puntuaciones obtenidas en las tareas relacionadas con la actividad voluntaria, mostró que las tareas “acciones voluntarias, ejecución de trazo”, “brincar (regulado por el adulto)”, “brincar (regulado por

Tabla 6. Análisis Estadístico de la tarea “Brincar, regulado por el lenguaje del adulto”.

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{x}	M_e	%	\bar{x}	M_e	
Grupo Experim	Correcto	21.1	1.57	2	90	1.18	1	P<0.004
	Correcto con Ayuda	35.6			10			
	Incorrecto	43.3			0			
Grupo Control	Correcto	23.2	1.63	2	43.2	1.50	1.50	P<0.424
	Correcto con Ayuda	42.7			43.2			
	Incorrecto	35.1			15.6			

el niño), fueron sensibles programa de intervención psicopedagógico basado en el método de análisis de cuentos en el grupo experimental.

El análisis de la tarea “*acciones voluntarias, ejecución de trazo*” mostró diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales en el grupo experimental (Tabla 5). Las respuestas correctas se incrementaron en un 73%. En el grupo control no se observaron cambios significativos en las ejecuciones iniciales y finales.

La comparación de las ejecuciones finales entre los grupos experimental y control mostró presencia de diferencias significativas a favor del grupo experimental en el momento final de evaluación. A través de la prueba U

de Mann Whitney, se evidenció un grado de significancia de $P \leq 0.002$, cabe señalar que dichas diferencias no fueron de carácter significativo en la evaluación inicial.

El análisis de la tarea “*brincar, regulado por el lenguaje del adulto*” (Tabla 6), mostró diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales en el grupo experimental. Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 90%. Cabe señalar que el grupo control también tuvo un incremento en el porcentaje de respuestas correctas, sin embargo, este no llegó a ser significativo ante comparación de datos de evaluación inicial y final.

La comparación de los resultados obtenidos entre grupos en esta misma tarea mostró la diferencia significativa de $P \leq 0.006$, favoreciendo al grupo experimental (Tabla 7).

El análisis de la tarea “*brincar, regulado por el lenguaje del niño*”, (Tabla 8) mostró diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales en el grupo experimental. Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 83.3% de un 46.7% que fue obtenido en la evaluación inicial.

La comparación de los resultados finales entre los grupos mostró un grado de diferencia significativa de $P \leq 0.007$, (Tabla 9).

Tabla 7. Análisis final comparativo entre los grupos experimental y control través de la prueba U de Mann Whitney. “Brincar lenguaje Adulto”.

U de Mann-Whitney	299
W de Wilcoxon	762
Z	-2.715
Asymp. Sig.	0.006

Tabla 8. Análisis de la tarea “Brincar, regulado por el lenguaje del niño”.

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{x}	M_e	%	\bar{x}	M_e	
Grupo Experm	Correcto	46.7	1.53	2	83.3	1.17	1	P<0.003
	Correcto con Ayuda	0			0			
	Incorrecto	53.3			16.7			
Grupo Control	Correcto	36.7	1.63	2	50	1.50	1.50	P<0.424
	Correcto con Ayuda	0			0			
	Incorrecto	63.3			50			

Tabla 9. Análisis comparativo final entre los grupos experimental y control través de la prueba U de Mann Whitney, en la tarea “Brincar lenguaje niño”.

U de Mann-Whitney	300
W de Wilcoxon	765
Z	-2.716
Asymp. Sig.	.007

Discusión

A lo largo de aplicación del programa interventivo se observó su utilidad para el desarrollo psicológico de los niños. Para poder resumir estos efectos positivos, comentaremos los datos que se han obtenido a partir de comparación de la posibilidad de realización de las tareas de protocolo antes y después por parte del grupo experimental y control. Los resultados obtenidos en nuestra investigación mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, en la función reguladora del lenguaje que fue valorada a través de tareas de protocolo. Estas mismas diferencias fueron notorias al comparar la evaluación inicial y final del mismo grupo experimental, mientras que estos cambios no se observan en el grupo control.

Los datos de la implementación del programa experimental mostraron que el trabajo con cuentos es una actividad recibida positivamente por los niños bilingües en idiomas español y náhuatl. El nivel general del manejo del idioma español se elevó notablemente en el resultado de implementación del programa. Estos aspectos de mejoría en el idioma lo intentamos presentar a través de formación de la categoría de función reguladora del lenguaje.

En la tarea “*brincar lenguaje niño*” que valora a la función reguladora del lenguaje se demostró que los niños del grupo experimental lograron adquirir y trasladar la instrucción del adulto a sí mismos al término del programa interventivo, lo que no sucedió con el grupo control. Lo anterior implica el comienzo de su autorregulación, reorganización de su actividad y funcionamiento psíquico interno (Akhutina y Pilayeva, 2012). Según Vigotsky (1995 a, b), al subordinarse el menor primero a la instrucción verbal del adulto, es posible que supere las conductas inertes y reacciones ante impresiones visuales inmediatas, esto demuestra tanto el inicio de la organización del lenguaje interno como la regulación propia (Salmina, 2013; Salmina y Filimonova, 2001). Esta característica de regulación de la acción propia fue observada en el grupo experimental como resultado de aplicación del programa.

En cuanto a la tarea “*brincar lenguaje adulto*” que también evalúa a la función reguladora, dado a que tiene

una relación íntima con la tarea “Brincar lenguaje niño” y considerando que el origen de la función reguladora no sólo surge con la capacidad de subordinarse a la instrucción verbal del adulto sino a través de que el niño pueda trasladar dicho proceso hacia el plano interno, queda demostrado que el grupo experimental logró incluir tanto la regulación del adulto como la autorregulación propia (Elkonin, 1980; Davidov y Shuare, 1987). Los niños del grupo experimental no sólo mostraron la capacidad para subordinarse al lenguaje del evaluador y dejar a un lado el reflejo de orientación provocado por la fuerza del estímulo o de su novedad, sino que lograron regular su propia acción a través de su lenguaje externo. Dicha situación marca el inicio de la autorregulación, para posteriormente iniciar su paso gradual al plano interno o psíquico (Galperin, 1992). Esta situación no fue observada para las mismas tareas en el grupo control. De manera adicional, los niños del grupo experimental lograron ampliar su zona de desarrollo próximo después de la aplicación del método: tendían a lograr una mayor independencia al realizar la tarea, mientras que el grupo control, seguía requiriendo la ayuda del adulto (García, 2005; García, Solovieva y Quintanar, 2013, Solovieva, 2004).

Al final de la aplicación del programa fue posible apreciar que las ayudas requeridas por parte del adulto se disminuyeron en algunas de las tareas. Con mayor claridad esto se evidenció en la evaluación de las acciones voluntarias. Los niños mostraron mayor independencia y menor cantidad de errores en aspectos tales como la proporción de las figuras, identificación de derecha-izquierda, secuencia motora, distribución del trazo, seguimiento y control. Los niños en su mayoría inclusive le preguntaban al adulto si su trazo lo realizaban “bien o mal”, situación que en el grupo control no se presentó. En la tarea de “nombrar trazo”, los niños del grupo experimental en la segunda evaluación colocaron una mayor diversidad de nombres en relación a las figuras trazadas sin repetir el mismo nombre para diversas figuras. A diferencia de ello, en el grupo control, con alta

frecuencia, un mismo nombre fue repetido para diversas figuras. Lo anterior se puede explicar a partir de posibilidad de uso imaginario simbólico del lenguaje propio en lugar de un uso comunicativo simple. *“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y diversidad de la experiencia creada por el hombre, esta experiencia es la que ofrece el material con la cual se erigirá la fantasía”* y *“Cuanto más rica sea la experiencia humana mayor será el material del que dispone esa imaginación* (Vigostky, 1986, p4).


A lo largo del protocolo fue posible observar diferencias cualitativas entre los grupos en la evaluación final (tablas 5, 7 y 9), así como entre grupo experimental en la evaluación inicial y final. Lo anterior se manifestó en expresión más clara de las necesidades propias en la conversación con el evaluador, en mayor grado de coherencia gramatical oral y mayor iniciativa y control que permitía mantener la conversación durante mayor tiempo y con mayor grado de profundidad.

Las limitaciones de nuestro estudio consisten en no contar con la posibilidad de aplicar el mismo procedimiento de evaluación y tratamiento en demás niños de la misma procedencia, así como no poder continuar con el apoyo formativo en el grupo en la edad escolar (Manríquez y Tomasini, 2006). Nuestras investigaciones futuras se relacionarán con uso de misma metodología en otras poblaciones de niños mexicanos para mostrar su efectividad para el desarrollo psicológico, riqueza léxica y preparación para la escuela.

Conclusiones

1. Nuestro estudio confirma la influencia positiva de la actividad de análisis de cuentos para el desarrollo psicológico verbal de la edad preescolar en niños de la población valorada.
2. Los tipos de actividades utilizados en el programa (elaboración de apoyos externos en forma de preguntas precisas que facilitaban el análisis del cuento, interpretación del cuento mediante preguntas

específicas y dramatización de los cuentos leídos) benefician el desarrollo de funciones reguladora y mdiatizadora del lenguaje.

3. La función reguladora del lenguaje puede ser desarrollada adecuadamente en la edad preescolar, siempre y cuando se utilicen métodos dirigidos a ella específicamente.
4. El programa indirectamente mejora calidad del lenguaje expresivo de los niños llegando a un diálogo estructurado y coherente, con mayor inserción de vocabulario como de oraciones productivas e intencionadas.
5. Nuestro programa puede ser recomendado para uso psicológico y pedagógico amplio con poblaciones de niños de la edad preescolar. 

Received: 04/04/2017

Accepted: 29/08/2017

REFERENCIAS

- Akhutina, T. V. y Pilayeva, M. N. (2012). *Metódica para el desarrollo de la atención en niños preescolares y escolares*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (2013). El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. *Cultura y Educación*, 25(2), 137-152. doi: 10.1174/113564013806631309
- Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educare*, 13(44), 83-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- Benavides, G., Del Valle, S. y Machuca, S. (2008). *La diversidad lingüística en México y Puebla*. Colegio de Lingüística y literatura hispanoamericana. Facultad de Filosofía y letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539471005>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 – 2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el programa: Programa Nacional de Lectura*. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S128/11_S128_Completo.pdf
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Davidov, V. V. y Shuare, M. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del Juego*. España: Visor.
- Gaitán Castro, A. L. y Mosquera Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades pedagógicas*, (67), 135-172. doi: 10.19052/ap.3210.
- Galperin, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80. doi: 10.2753/RPO1061-0405300460
- Galperin, P. (2011). La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: L. Quintanar y Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 64-75). México: Trillas.
- García, M. A. (2005). *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares* (Tesis de maestría inédita). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestría en Neuropsicología, Puebla, México.
- García, M., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y cuento. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198. doi: 10.1174/113564013806631255
- González, C., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares. *Perspectivas pedagógicas y educativas. Revista Universitas Psicológica*, 10(2) 423-440.
- Iliasov, I. I. y Liaudis, V. Y. (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Liaudis, V. Y. y Negure, I. P. (1994) *Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Lisina, M. I. (1986). *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. España: Visor Distribuciones.

- Luria, A. (2000). *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. México: Fontamara.
- Manriquez, L. y Tomasini, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 267-274. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440302>
- Obukhova, L. F. (1995). *Psicología infantil. Teorías, hechos, problemas*. Moscú: Trivola.
- Palafox, V. y Valderrama, R. (2002). *Mamá dame un beso*. México: CONACULTA.
- Quintanar, L., Hernández, A. L., Bonilla, M. R., Sánchez, A. R. y Solovieva, Y. (2001). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* (9)2, 164-180.
- Quintanar, L., Lázaro, E., Bonilla, R. y Solovieva, Y. (2007). Análisis neuropsicológico del déficit de atención. Alternativas del tratamiento. En E. A. Escotto Córdova, M. Pérez Mendoza y N. A. Sánchez Cortés (Eds.), *Lingüística, neuropsicología y Neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil* (pp. 123-140). México: UNAM.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2010). *Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Rodari, G. (2000). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Salmina, N. G. (1984). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. G. y Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la Actividad voluntaria en niños preescolares y escolares*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N. G. (2013). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Y. Solovieva y L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico en la edad preescolar* (pp. 75-84). México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf>.
- Solovieva, Y. (2004). *Desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2013). El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación*, 25(2), 131-135. doi: 10.1174/113564013806631291
- Solovieva, Y., Gonzáles, J., y Quintanar, L. (2012). Juego de roles en la actividad reflexiva en preescolares. Experiencia y resultados. Lugar: España, Editorial Académica Española.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *Actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013a). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167-182. doi: 10.1174/113564013806631273
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013b). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. Trillas: México.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Bonilla, R. (2003). Propuesta de corrección neuropsicológica en niños con trastorno por déficit de atención. En: R. Santana, H. Paiva. y I. Lustenberger (Eds.) *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (pp. 315-337). Montevideo: Printer.

- Solovieva, Y., Quintanar, L., Bonilla, R. y Sánchez, A. (2001). Corrección neuropsicológica en niños con déficit de atención. *TDAH-Journal*, 2(4), 7-17.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 217-235.
- Talizina, N. F. (2009). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vásquez, N. (2013). *Entrenamiento y aplicación de estrategias en lectura compartida, para familias con hijos en edad preescolar, dentro del municipio de San Luis Potosí* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1986). *El arte y la imaginación en la infancia*. (Sexta Edición). España: Akal Básica de Bolsillo.
- Vigotsky, L. S. (1991). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En L.S. Vigotsky (Autor), *Psicología pedagógica*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1992) *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.