



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
Brasil

Quintanar, Luis; Solovieva, Yulia; López, Arturo
Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en
preescolares
Revista Educação em Questão, vol. 52, núm. 38, mayo-agosto, 2015, pp. 11-35
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959987002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares

Yulia Solovieva

Arturo López

Luis Quintanar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente trabajo aborda la formación de la función mediatizadora del lenguaje en un grupo de niños preescolares y su comparación con un grupo control. En el grupo experimental se implementaron actividades formativas a partir de la metodología de análisis e interpretación de cuento. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos a favor del grupo experimental. En el grupo experimental se observó una mejor coherencia gramatical, intención comunicativa y aparición de diálogos desplegados. Se concluye que el método puede ser útil para su implementación amplia en grupos de niños de la edad preescolar, en casos cuando es necesario mejorar el nivel de preparación para la escuela y la función reguladora y mediatizadora del lenguaje.

Palabras clave: Enfoque histórico-cultural. Función reguladora. Análisis de cuentos.

Formação do papel mediador da linguagem através da análise de histórias na pré-escola

Resumo

O trabalho aborda a formação do papel mediador da linguagem em um grupo de crianças pré-escolares (GP1) e comparados com um grupo controle (GP2). No treinamento GP1 da metodologia de análise e interpretação atividades que foram implementadas conto. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos. Em GP1 maior coerência gramatical, intenção comunicativa foi observado e diálogos implantados emergiu. Conclui-se que o método é útil para implantação em grupos de crianças pré-escolares, nos casos em que é necessário melhorar o nível de preparação para a escola eo papel mediador da linguagem.

Palavras-chave: Enfoque histórico-cultural. Função reguladora. Análise de contos infantis.



Formation of mediatization function of language during analysis and interpretation of tales in pre-scholars

Abstract

This paper addresses the formation of the mediating role of language in a group of preschool children and its comparison with a control group. In the experimental group, have developed training activities based on the methodology of the analysis and interpretation of children's stories. The results showed significant differences between the groups in favor of experimental group. In the experimental group improved grammatical coherence, communicative intent and appearance of deployed dialogues was observed. We conclude that the method may be useful for large groups of children of preschool age, in cases where implementation is necessary to improve the level of school readiness and regulatory and mediating function of language.

Keywords: Historical and cultural approach. Regulative function. Analysis of fairy tales.

Introducción

Desde la perspectiva histórico cultural, el lenguaje en el niño pre-escolar no sólo es el medio de comunicación con los adultos y coetáneos, sino también permite organizar los diferentes tipos de acciones objetales y adquirir las acciones simbólicas. Gracias al lenguaje, la actividad psicológica superior se modifica sustancialmente, la percepción se vuelve generalizada, objetal-categorial y consciente. Las cosas percibidas por los niños adquieren una determinada significación y destinación social. "El lenguaje – escribe Vigotsky – cambia la estructura de la percepción gracias a la comunicación. El lenguaje analiza lo percibido y lo categoriza, significando con ello "[...] la diferenciación del objeto de la acción, las cualidades y particularidades [...]" (VIGOTSKY, 1995a, p. 356). La inclusión del niño en la sociedad, la cultura, se inicia desde las primeras etapas del desarrollo con la utilización de objetos, de instrumentos, cuando la lógica misma del objeto determina la lógica de las acciones del niño. Esta lógica no es natural, sino que está determinada socialmente; las acciones del niño están determinadas por el objeto cultural desde el inicio de su uso. Durante la etapa preescolar se da el paso gradual de las

acciones orientadas hacia el resultado objetual, a las acciones reguladas por la representación mental de éstos objetos (VIGOTSKY, 1991).

Vigotsky define al desarrollo psicológico “[...] como el paso consecutivo de una etapa a otra cualitativamente diferente, donde cada una de ellas posee un carácter unitario que reestructura la esfera psicológica del niño y se manifiesta solamente como función o funciones totales en los actos comportamentales” (VIGOTSKY, 1995 p. 139). La conformación de la función mediatizadora se adquiere desde el plano externo y gradualmente se convierten en un medio interno propiamente psíquico (GALPERIN, 1992). El niño preescolar comienza a hacer consciente lo medios para la realización de las acciones y a crear dichos medios, incluso en ausencia del objeto, proceso que culminará durante la etapa escolar (VIGOTSKY, 1986).

El desarrollo del lenguaje oral en la práctica de la enseñanza preescolar en México ocupa hasta la fecha un nivel de importancia muy pequeño si se compara con la enorme influencia que este ejerce en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, el trabajo con el lenguaje oral centra la atención de los profesores en la elaboración de técnicas especializadas para una correcta articulación, concentrándose en la emisión de sonidos aislados y su pronunciación clara. El desarrollo de la competencia lingüística en las aulas tiene como objetivo final brindar al alumno la habilidad para comunicarse con los demás, transmitiendo emociones, pensamientos e intenciones. Sin embargo, no se considera la importancia de otras funciones del lenguaje tales como mediatizadora, intelectual o reguladora que frecuentemente se consideran dentro de las formaciones centrales de la edad preescolar (LURIA, 1984). Diversos autores señalan que el lenguaje no solo sirve para la comunicación, sino también regula toda la actividad y participa en consolidación de procesos psicológicos previos al aprendizaje escolar como es la adquisición de la función simbólica (BENAVIDES; DEL VALLE; MACHUCA, 2008; DAVIDOV, 1988; SALMINA, 1984, 2013; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013, 2013a). La función mediatizadora del lenguaje se encuentra en estrecha relación con el proceso de adquisición de la función simbólica en la edad preescolar. Algunos estudios recientes han mostrado el nivel bajo en el desarrollo de la función simbólica en el plano materializado, perceptivo y verbal (BONILLA; SOLOVIEVA; JIMENEZ, 2012). En otro estudio se ha detectado que los niños preescolares manifiestan imposibilidad para utilizar los medios representativos en el plano perceptivo (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2003). En lo que se refiere al desarrollo intelectual,



se ha visto que los niños de edad preescolar logran realizar tareas complejas de clasificación y categorización siempre y cuando se les brinda una orientación eficaz por parte del adulto en el plano materializado o perceptivo. Sin embargo, la realidad actual en México es tal que es difícil garantizar una preparación adecuada de especialistas en educación preescolar que puedan conocer y utilizar correctamente la orientación para diversas acciones objetales y simbólicas de acuerdo a sus características esenciales y no solamente empíricas (ELKONIN, 1980).

El objetivo del presente trabajo es analizar los efectos de la aplicación del 'Método de Análisis e Interpretación de Cuentos' para la formación de la función mediatizadora del lenguaje en una población de niños preescolares mexicanos de acuerdo a una orientación esencial propuesta a través de interacción social. La función mediatizadora se refiere a la posibilidad de utilizar la palabra como sustituto del objeto y/o como medio de expresión verbal no referida a un contexto objetal concreto (VIGOTSKY, 1992; SALMINA, 2013; AKHUTINA y PILAYEVA, 2012). En el estudio se ha utilizado el marco teórico metodológico de la psicología del desarrollo en el enfoque histórico-cultural (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2013; QUINTANAR y SOLOVIEVA, 2010). El problema del estudio del desarrollo del lenguaje oral y su función mediatizadora tiene importancia tanto en la actividad escolarizada como en la práctica clínica. Por un lado, constituye una aportación para la elaboración de programas pedagógicos en la enseñanza preescolar y escolar; y por otro, permite analizar, desde un punto de vista novedoso y complementario a la vez, todas aquellas alteraciones que presentan los niños durante el desarrollo, llámese retardo en el desarrollo del lenguaje, retardo mental o simplemente problemas en el aprendizaje escolar.

2 Método

2.1 Diseño de Investigación

En la presente investigación se utilizó un modelo experimental Pretest-Posttest; es decir, la evaluación del grupo experimental se realizó antes y después de aplicación del programa de 'Método de Análisis e Interpretación de Cuentos.'

2.2 Participantes

Se seleccionaron 62 alumnos de 3ro. de preescolar, de 5 a 6 años de edad, todos procedentes de la comunidad San Pablo del Monte, estado de Tlaxcala (México). Como criterio de inclusión se solicitó que los participantes fueran bilingües (español y náhuatl) y que no poseyeran antecedentes neurológicos, psiquiátricos y/o neuropsicológicos clínicamente demostrables o referidos por algún tipo de antecedentes. Los participantes se dividieron en dos grupos: experimental y control. El grupo control estuvo integrado por 16 niños y 15 niñas y el grupo experimental por 16 niños y 15 niñas. La descripción de niños participantes en el estudio se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Características de los participantes

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

Fuente: Datos de la investigación

2.3 Material

Para la evaluación pre y post en ambos grupos se empleó el protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela". El instrumento valora la adquisición de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar, tales como actividad voluntaria, adquisición de conceptos empíricos, uso de signos y símbolos y aspectos de reflexión (SÁLMINA, 1984; DAVIDOV, 1988; SOLOVIEVA; GONZÁLEZ; QUINTANAR, 2012). Las áreas que componen dicho protocolo son las siguientes: "Recuerdo mediatizado"; "Esfera Voluntaria"; "Lenguaje Oral Productivo"; "Personalidad"; "Habilidades Matemáticas Previas" y "Pensamiento (formación de conceptos empíricos)". Sin embargo, para fines de nuestro estudio de este protocolo fueron seleccionadas



las tareas específicamente relacionadas con la función mediatizadora del lenguaje (Tabla 2).

Tabla 2
Tareas que evalúan la función 'Mediatizadora' del lenguaje del protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela"

Tarea	Acciones
"Recuerdo Mediatizado"	"Te voy a dar este botón, tú me lo tienes que dar al final para que recuerdes que te voy a decir algo (se le da un botón al niño)"
"Longitud de palabras"	Dime por favor que palabra es más larga: Elefante-Rana Bigotes-Bigotitos Gata-Vaca Automóvil-Tren
"Completar oraciones"	Te voy a decir unas oraciones que no están terminadas, tú debes de complementarlas con lo que tú creas que es conveniente: 1) Es necesario lavarse las manos por que... 2) Ayer no fui a la escuela porque... 3) Emma guardó silencio mientras su mamá... 4) Los niños jugaban fútbol mientras las niñas... 5) Voy al doctor cuando... 6) Antes de que saliéramos a la calle mi hermana... 7) La mamá prepara el desayuno antes de que la hija... 8) En la mañana no hizo frío pero... 9) Íbamos a salir de vacaciones pero... 10) Se ponchó la llanta después de que el muchacho... 11) Después de que los niños guardaron los juguetes su abuelita...
"Recordar figuras",	"Te voy a mostrar cuatro figuras, trata de recordarlas en el orden en que te las voy a mostrar, para que puedas recordarlas vamos a ponerles nombre a cada una". Se repiten los nombres de cada una, se mezclan con otras cuatro y se le presentan todas.

Fuente| Solovieva y Quintanar, 2009

Para caracterizar el rendimiento de los grupos experimental y control durante el protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela" se consideraron siguientes tipos de respuestas en diversas tareas que se presentan a continuación.



2.3.1 Recuerdo mediatizado ("Entregar botón")

- a) Correcto
- b) Primera ayuda
- c) Segunda ayuda
- d) Se acuerda del botón pero no para que era
- e) Imposible

2.3.2 Longitud de palabras

- a) Cuando los cuatro incisos (a, b, c, d) estuvieron correctos
- b) Un error
- c) Dos errores
- d) Tres errores
- e) Cuatro errores

17

2.3.3 Completar oraciones ("Función comunicativa")

- a) Adecuadamente desarrollada (manifiesta sus ideas y necesidades y las expresa gramaticalmente de forma correcta).
- b) Cierta dificultad en expresar lo que quiere y poca claridad en lo que dice.
- c) Inadecuado desarrollo de la función (casi no expresa lo que quiere) y/o lo hace gramaticalmente incorrecto.

2.3.4 Recordar figuras

- a) correcto;
- b) correcto con repetición y/o animación;
- c) correcto con ayuda (te acuerdas que nombres tenían?) y/o recuerda tres;
- d) recuerda dos o una;
- e) no lo realiza.



2.4 Procedimiento

Cada participante fue valorado con la metódica de valoración “Preparación del niño para la escuela” en una sesión individual, antes y después de la aplicación del “Método de análisis de cuentos en niños preescolares.” Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos.

El programa de intervención en el grupo experimental se llevó a cabo en sesiones grupales dirigidas por psicólogo de una hora semanal durante el periodo de un ciclo escolar (septiembre-mayo). Al final de aplicación de programa de intervención se realizó análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en el grupo control y experimental antes y después de trabajo con el programa en el grupo experimental. El análisis estadístico de los resultados se llevó a cabo a través del Statistical Pack for the Social Sciences (SPSS) versión 15. Por tratarse de variables cualitativas nominales, se analizaron los datos con las pruebas no paramétricas, Chi cuadrada y Mann-Whitney, con el objetivo de obtener datos de significancia y estadística descriptiva. Dichas pruebas permitieron comparar las ejecuciones realizadas por los grupos en cada una de las secciones que integran a los esquemas de evaluación. El análisis cuantitativo se llevó a cabo a través de las pruebas de Wilcoxon (al interior de los grupos) y U de Mann de Whitney (al comparar entre grupos). El análisis cualitativo consistió en comparación de parámetros de ejecución procedimental de las tareas de protocolo, uso del lenguaje y necesidad de recibir orientación por parte del adulto.

18

2.5 Programa de Intervención

El programa de intervención tuvo como objetivo general la formación del lenguaje oral productivo en el grupo experimental a través de establecimiento del lenguaje expresivo en forma de diálogos grupales y a la regulación de la actividad a través de orientación del adulto. El programa estuvo conformado por siete estadios.

a) Análisis inicial de cuentos. A partir de lectura de cuentos se alcanzaba el objetivo de control de la dinámica grupal a través del lenguaje externo del adulto durante la actividad. El adulto, durante y al final de la lectura planeaba preguntas sencillas acerca del contenido de cuento incluyendo aspectos de los personajes, sucesos, características, situaciones. El adulto los animaba



a los niños para responder a las preguntas utilizando 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.

b) Análisis de cuentos mediatizado. En esta etapa se buscaba lograr una reflexión más precisa acerca de los estados emocionales de los personajes de los cuentos. Para esto se utilizaron símbolos específicos en forma de fichas de colores. Cada color representaba la emoción humana específica. Los niños, durante la lectura, tenían que elegir la ficha de color que le corresponde a la emoción de cada personaje que aparecen en el cuento y colocarla en la mesa. Por ejemplo, se utilizaron siguientes colores (negro: malo, bueno: rojo, etc.). Esta actividad específicamente se relaciona con la función mediatizadora, debido a que le permite al niño basarse en los medios externos simbólicos para representación de los aspectos afectivos condensados en cuentos.

c) 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 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 simbolizadas. 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, mientras que la mediatización se logra sobre el apoyo en los personajes "externos".

d) Actividad de dramatización del cuento con ayuda de muñecos y fichas de colores. La diferencia de esta etapa y la previa consistió en que los niños tenían que simbolizar la emoción del personaje (muñeco) con ficha de color y tratar de expresar verbalmente estas emociones. Con ayuda de las fichas se les dirigía a los niños sobre la representación del comportamiento y las expresiones de los personajes. En la misma etapa, a los niños se les pedía que comparen a los cuentos y a sus personajes utilizando fichas de colores. Se continúa con la formación gradual de regulación verbal propia y con la mediatización más compleja con el uso de medios de fichas y "personajes"

e) 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. Las funciones de regulación y mediatización pasa al plano más complejo, debido a que se suspende el uso de medios reguladores y mediatizadores externos. Los niños se apoyan en su propio lenguaje y en el lenguaje del adulto.

f) 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 actividad mucho más compleja, debido que la elaboración de cuentos nuevos requiere de uso del lenguaje externo propio de los niños y del uso simbólico del lenguaje. El lenguaje deja de ser solo medio de comunicación y se convierte en el medio de la producción intelectual propia.

g) 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 mediatizador más elevado, debido a que se requiere de una representación de lo que los niños elaboran y expresan previamente.

La Figura 1 muestra dos ejemplos de mediatización con tarjetas y dibujos en diferentes tipos de actividades: A) Escenificación de las señales de tránsito, se designaron diferentes roles, tales como "agente de tránsito", "pasajeros", "chofer", "taquillero", etc. y B) Visita al cine, se asignaron los roles como el "taquillero", "acomodador", "actores", "público", "director de cámara" etc.

Figura 1

Diferentes actividades mediatizadas durante el programa de intervención



Fuente: Datos de la investigación

21

En cada una de las etapas se ocuparon diversos materiales, tales como sillas, mesas, diferentes tipos de muñecos que ayudaban a representar los cuentos que se le presentaban al grupo experimental, fichas de colores, hojas, cartulinas, plumones de colores, masking-tape, crayolas (para las construcciones de las historias), así como cuentos, fábulas y leyendas, de acuerdo a la edad psicológica de los niños. Entre los cuentos empleados en la presente investigación fueron los siguientes:

- a) Los tres Cochinitos;
- b) La Sirenita;
- c) El príncipe Iván;
- d) El gato con Botas;
- e) Caperucita Roja;
- f) La historia de Pulgarcita;
- g) El patito Feo;
- h) Blanca Nieves y los Siete Enanos;
- i) Cuentos folklóricos y leyendas tradicionales mexicanas;

j) La Figura 2 muestra un ejemplo del plan de trabajo realizado durante el cuento "Hansel y Gretel".



Figura 2
Carta Descriptiva del plan de trabajo realizado para el cuento - "Hansel y Gretel"

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	TECNICA	APOYO DIDACTICO	RESULT. Y OBS.
Apertura 7 minutos	Colocar material y escenario con ayuda de los niños	Que los niños coloquen el escenario	Oral	Cuento Hansel y Gretel	Se coloca el material y el escenario con ayuda de los niños
Desarrollo: 30 min.	Elegir personajes y coordinador del cuento Asignar papeles y ubicación Identificación de diálogos más significativos y ayudara que los niños lo repitan Con apoyo de títeres dramatizar cuento	Representar el cuento	Oral y observación	Material: - Una casa de dulces -Una canasta -Una bruja -2 niñas y un niño -Los papás -Plantas -bosques- El homo (simbolizar otros objetos)	Se reparten papeles de los niños y de los coordinadores Los niños reproducen los diálogos con ayuda del coordinador Se representa de manera que los niños puedan ubicarse en sus lugares El público y los personajes cumplen su rol adecuadamente
Cierre 5 minutos	Comentarios finales. Preguntas de 4ta etapa	Comentarios el cuento y desempeño grupal durante todo el programa	Oral	Preguntas según 4ta etapa comentarios generales	Se contestan las preguntas correctamente. Se dan las gracias a niños y a la maestra por su apoyo en el programa y se brindan aplausos.

Fuente: Datos de la investigación

Durante la realización de las actividades se utilizaban Preguntas de Orientación para garantizar mayor reflexión y uso consciente de medios de apoyo y del lenguaje propio de los niños como forma de regulación y facilitación de análisis. Algunos ejemplos de estas preguntas son:

- Quiénes eran los personajes?
- Qué hacían estos personajes?
- Cómo son ellos? o ¿Qué características tienen?
- A cuáles personajes podemos representar?
- Es fácil o difícil hacerlo?
- Qué materiales necesitábamos?
- Cómo habla este (otro) personaje?
- Qué hace mientras habla?

3 Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación revelaron diferencias significativas a nivel cuantitativo y cualitativo en la ejecución de actividades cognitivas y motoras en los grupos evaluados. El análisis de las puntuaciones obtenidas en las tareas “recuerdo mediatizado”, “longitud de palabras”, “completar oraciones” y “recordar figuras”, del protocolo “Preparación del niño para la escuela” (Solovieva y Quintanar, 2009)”, mostró diferencias significativas al comparar las ejecuciones iniciales y finales del grupo experimental.

3.1 Análisis Cuantitativo

La comparación de los puntajes inicial y final de la tarea “recuerdo mediatizado”, (Tabla 3) revelaron diferencias significativas en el grupo experimental. Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 100% de un 0% obtenido en la evaluación inicial.

La comparación de los resultados finales entre los grupos experimental y control mostró un grado de diferencia significativa de $P < 0.004$.

Tabla 3

Análisis Estadístico de la tarea “Recuerdo Mediatizado”

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	0	1.53	2	100	1.17	1	$P < 0.000$
	Correcto con Ayuda	0			0			
	Incorrecto	100			0			
Grupo Control	Correcto	0	1.43	1	21.2	1.37	1	$P < 0.581$
	Correcto con Ayuda	6.7			35.6			
	Incorrecto	93.3			43.2			

Fuente: Datos de la investigación

El análisis de la tarea “longitud de palabras”, (Tabla 4) reveló diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales en el grupo experimental.



Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 93.3% de un 0% obtenido en la evaluación inicial. La comparación de los resultados finales entre los grupos mostró un grado de diferencia significativa < 0.024 .

Tabla 4
Análisis Estadístico de la tarea “Longitud de Palabras”

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	0	1.53	2	93.3	1.17	1	$P < 0.000$
	Correcto con Ayuda	0			3.3			
	Incorrecto	100			3.3			
Grupo Control	Correcto	0	1.43	1	21.2	1.37	1	$P < 0.581$
	Correcto con Ayuda	6.7			35.6			
	Incorrecto	93.3			43.2			

Fuente: Datos de la investigación

El análisis de la tarea “completar oraciones” (Tabla 5) mostró diferencias significativas. Las respuestas correctas finales del grupo experimental llegaron a un 67.7% de un 3.3% obtenido en la evaluación inicial. La comparación de los resultados finales entre los grupos mostró un grado de diferencia significativa de $P < 0.014$.

Tabla 5
Análisis Estadístico de la tarea "Completar Oraciones"

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcta y Coherente	3.3	2.57	3	67.3	1.63	1.50	P<0.000
	Entendible pero Gramaticalmente imprecisa	36.7			36.7			
	No responde/Incoherente	60			13.3			
Grupo Control	Correcta y Coherente	6.7	1.63	2	23.3	1.50	1.50	P<0.424
	Entendible pero Gramaticalmente imprecisa	46.7			56.7			
	No responde/Incoherente	46.7			15.8			

Fuente: Datos de la investigación

Los resultados obtenidos de la tarea: "recordar figuras" (Tabla 6) mostraron un incremento relativo en el porcentaje de respuestas correctas en el grupo experimental. La comparación de los resultados obtenidos antes y después de aplicación del programa experimental mostró que el grupo experimental tuvo un desarrollo significativo en comparación a sus ejecuciones pasadas.

Tabla 6
Análisis estadístico de la tarea "recordar figuras" Fuente: Datos de la investigación

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	66.7	1.63	1	90	1.17	1	P<0.035
	Correcto con Ayuda	3.3			3.3			
	Incorrecto	30			6.7			
Grupo Control	Correcto	66.7	1.60	1	70	1.60	1	P<0.854
	Correcto con Ayuda	0			6.7			
	Incorrecto	30			26.7			

Fuente: Datos de la investigación



La comparación final de los resultados obtenidos entre los grupos fue favorable para el grupo experimental con grado de significancia de $P < 0.027$.

3.3 Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo de la tarea “recuerdo mediatizado” mostró que todos los niños del grupo experimental lograron retener y evocar de manera consciente y voluntaria la instrucción “Te voy a dar este botón, tú me lo tienes que dar al final para que recuerdes que te voy a decir algo”. Lo anterior está relacionado con los procedimientos culturales a partir del uso voluntario de medios externos e implican un dominio cultural de los procesos de retención y evocación voluntaria, es decir, el proceso de memorización en los niños del grupo experimental se reestructuró a través del programa de intervención de forma tal que la retención de la instrucción se hizo a través del botón que cumplió el papel de signo mnemotécnico, de esta forma se consiguió el control de los procesos de memorización a través de medios técnicos especiales. Asimismo la resolución de la tarea “recordar figuras” por parte del grupo experimental mostró que los niños basaban su retención de información a través de medios auxiliares (figuras y sus denominaciones) elaborados por los mismos niños. El desarrollo de la función mediatizadora permitió orientar el proceso de retención y evocación de la información.

Los alumnos del grupo experimental se caracterizaron por una utilización consciente e intencional de los métodos mediatizados en el proceso mismo de la memorización, así como por la búsqueda de métodos específicos para cada material. Se observó que el análisis del contenido del material, de sus peculiaridades y su lógica interna, ocupa un lugar central en la actividad del niño. La conducta de los niños del grupo experimental se caracterizó por su flexibilidad para elegir el camino del aprendizaje, se esforzaron por ordenar y elaborar lógicamente cualquier material que se les presentó. Los alumnos del grupo control no supieron concentrar sus esfuerzos en el trabajo, son intelectualmente pasivos, la actividad mnésica se distingue por basarse en estereotipos y ser rutinaria, los modos de elaborar el material son pobres, uniformes e inespecíficos. El pensamiento parece no participar en la memorización.

En las tareas “longitud de palabras”, y “completar oraciones” también se observaron diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales del grupo experimental y entre los grupos. En el análisis cualitativo, el grupo



experimental mejoró en las respuestas que anteriormente se mostraban incorrectas, aumentando a respuestas gramaticalmente coherentes, mostrando un lenguaje desarrollado, pudiendo describir una situación de forma narrativa e interactuando con el adulto, permitiendo que el adulto regulara su discurso y respetando los límites de ésta situación. Mejoraron en el uso de sujetos, verbos y predicados, lo que anteriormente se observaba de manera imprecisa. Disminuyeron las oraciones no gramaticales, limitadas, simples, cortas y repetitivas manifestando mayor claridad en la expresión verbal.

En relación a la tarea "completar oraciones", a los niños les fue posible transmitir ideas determinadas de forma desplegada y coherente durante la comunicación con el adulto. En la evaluación post se utilizaron correctamente los tiempos gramaticales en oraciones subordinadas de acuerdo al tiempo de la oración principal. Evidencias de estos logros no se han observado en el grupo control, ni en el grupo experimental antes de implementación de programa.

El grupo experimental mostró en su expresión comunicativa ideas y necesidades de forma clara, incrementaron los motivos de la actividad de estudio, realizaron inferencias de sí mismos, en torno a sus relaciones familiares y/ó sociales (sentido personal y reflexión), en relación a la inclusión de estructuras semánticas, sistémicas de la conciencia según los conceptos a comparar, logrando establecer semejanzas y diferencias correctas. En el caso de algunos de los niños del grupo experimental después de la aplicación del método se observó la habilidad de introducir correctamente los elementos que componen a la oración. El surgimiento de una palabra aislada no da la expresión completa de una idea, por lo que en la elaboración de una frase se plasma la expresión del pensamiento y de un acontecimiento, determinando a su vez la comunicación con el otro (LURIA, 2000). La palabra aislada apenas designa el objeto y lo generaliza. Sin embargo, esto no es suficiente para el desarrollo del lenguaje como medio intelectual. El lenguaje se debe convertir en un medio de una expresión intelectual que contenga una coherencia e intención del autor de la expresión (BAJTIN, 2009). Precisamente este aspecto de coherencia se valora en la tarea mencionada. La Tabla 7 muestra algunos de las respuestas iniciales y finales de ambos grupos ante la tarea "Completar oraciones."



Tabla 7
Calidad de las expresiones en la tarea “Completar oraciones”

Tarea	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Es necesario lavarse las manos por que...	... Porque sí	Porque me puedo enfermar	Me dice mi mamá que me lave las manos	Porque tengo bichos
Ayer no fui a la escuela porque...	No, no sé	Fue domingo	Sí vine a la escuela	No sé...no me trajo mi mamá
Emma guardó silencio mientras su mamá...	Yo veo la tele	Estaba hablando por teléfono	no conozco a Emma	estaba en la cocina
Los niños jugaban futbol mientras las niñas...	A mí me gusta el futbol	Estaban jugando con sus muñecas	Yo juego con mi batman	Fueron con mi mamá al campo
Voy al doctor cuando...	Me duele la panza	Me enfermo, mi mamá me lleva al seguro	Mi abuelita me cura	Mi mamá se enferma
Antes de que saliéramos a la calle mi hermana...	Fuimos a jugar	La Luisa se estaba peinando y se tardó en salir	No sé	Tomaba su leche

Fuente: Datos de la investigación

3.4 Discusión

Los resultados obtenidos de la segunda valoración mostraron que la implementación del método de “análisis e interpretación de cuentos en preescolares bilingües (náhuatl-español)” favoreció el desarrollo positivo de la función mediatizadora del lenguaje. El análisis de la conducta del grupo experimental, mostró que gracias a la intervención del lenguaje, los niños regulaban su propia conducta y posteriormente dominaban las actividades propuestas a través del uso de herramientas que ellos mismos creaban.

El desarrollo del “recuerdo mediatizado” les permitió a los niños del grupo experimental establecer de forma voluntaria, de manera activa y creativa, las relaciones auxiliares entre las figuras y sus denominaciones. Lo anterior está relacionado con los procedimientos culturales a partir del uso de medios



externos e implican un dominio cultural de la memoria (VIGOTSKY, 1995 p. 247-263; DAVIDOV; SHUARE, 1987). Esta misma habilidad para la resolución de las tareas propuestas, no se observó en la evaluación inicial del grupo experimental ni en la evaluación final de los niños del grupo control. Nuestros resultados son diferentes a los planteados por Piaget (1995 y 2001), quien describe un tipo de memoria (de evocación), en la cual el recuerdo depende de la acción y de los esquemas de la misma. Según el autor, estos esquemas aseguran la continuidad entre las constituciones de actos y la reconstrucción interiorizada (recuerdo-imagen) y está determinada por la edad cronológica o el estadio del desarrollo (PIAGET, 1984). Asimismo, siguiendo la postura de Piaget, existen estudios realizados sobre las funciones del lenguaje y señalan que entre los niños inmersos en ciertos ambientes escolares en donde trabajan, juegan y hablan, las charlas de los niños de cuatro a seis años de edad, no brindan información ni plantean preguntas (un lenguaje socializado) sino que realizan monólogos individuales o colectivos, donde cada uno habla para sí y no escucha a los demás (lenguaje egocéntrico) por lo que no es conveniente atenerse a estas charlas espontáneas (PIAGET, 1995). Lo anterior, según esta postura, demuestra la dificultad de los niños para posicionarse desde el punto de vista de su interlocutor (relacionado con la teoría de la mente), hacerlo captar la información y así modificar su comprensión inicial, dado a que habla desde su punto de vista y fracasa en la relación cooperativa (GARCIA, 2005).

Nuestro estudio muestra que el papel del recuerdo del material utilizado en la actividad de análisis de cuentos no se manifiesta simplemente por la ampliación de un cierto fragmento del pasado que viene a unirse al presente, sino por la mediatización que permite unir los elementos de la experiencia del pasado con los del presente. En el caso de nuestra experiencia fueron las acciones simbólicas y verbales (en forma de diálogo compartido) que ha permitido que el lenguaje fusiona, una y sintetiza el pasado y el presente, liberando así la acción del niño de la influencia y el dominio de la recuperación directa de información de sus acciones con los objetos (GARCIA, SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013).

En relación a las tareas que implican diferenciación entre palabra y objeto concreto, se puede comentar que Vigotsky (1979) refería un predominio inicial del objeto concreto sobre posibilidad de modificar el significado verbal (objeto/significado). Más adelante predomina el significado sobre el objeto (significado/objeto), cuando un objeto puede ser sustituido por otro, de tal



forma que surja una sustitución simbólica comprendida y utilizada por el niño de manera reflexiva (ILIASOV; LIAUDIS, 1986). Es posible suponer que más adelante tiene que surgir iniciativa propia en el niño por uso y modificación consciente de diversos significados verbales. El hecho de lograr determinar correctamente la longitud de palabras y no basarse en los objetos concretos ni sus imágenes, significa que los niños del grupo experimental en la evaluación final lograron abstraerse de la imagen del objeto y reflejar la estructura de sonidos que conforman a la palabra (LIAUDIS; NEGURE, 1994).

El surgimiento de una palabra aislada no da la expresión completa de una idea, por lo que en la elaboración de una frase se plasma la expresión del pensamiento y de un acontecimiento, determinando a su vez la comunicación con el otro (LURIA, 2000). La palabra aislada apenas designa el objeto y lo generaliza. Sin embargo, esto no es suficiente para el desarrollo del lenguaje como medio intelectual. El lenguaje se debe convertir en un medio de una expresión intelectual que contenga una coherencia e intención del autor de la expresión (BAJTIN, 2009; LURIA, 1985). Precisamente este aspecto de coherencia en la expresión propia se logró observar en niños del grupo experimental después de trabajo con nuestro programa de intervención. La aportación de nuestro estudio tiene relevancia tanto a nivel teórico como práctica pedagógica y clínica. Por una parte, nuestros resultados dan una aportación para la elaboración de programas pedagógicos en la enseñanza preescolar y escolar; y por otro, permite analizar, desde un punto de vista psicológico tanto el desarrollo normal como patológico que presentan los niños durante el desarrollo (retardo del lenguaje, retardo mental o problemas en el aprendizaje escolar, problemas de déficit de atención, etc.).

En el plano de la educación especial y grupos integrados, nuestra investigación brinda la posibilidad de observar los diferentes componentes que se ven afectados durante la realización de actividades y acciones diversas (OBUKHOVA, 1995). Lo anterior permite la elaboración de programas psicopedagógicos correctivos adecuados a la alteración (es) específica (s) que presenta el niño para la formación y el desarrollo óptimo de las funciones psicológicas superiores que le serán necesarios para su actividad escolar y su actividad psicológica en general (LISINA, 1986).

Asimismo, el desarrollo de la función mediatizadora del lenguaje permite superar el desarrollo natural de la memoria, ya que el método tradicional

utilizado para el aprendizaje de nuevos conocimientos en la escuela de educación básica, propicia el aprendizaje de “memoria” sin la formación de conceptos, sin reflexión y generalización de conceptos (GONZÁLEZ, SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2011). Nuestro trabajo propicia que el niño mismo, partiendo de la ayuda especializada que se le brinda (base orientadora de la acción) y de sus propias necesidades y exigencias, construya nuevas formas de acción e interrelación con los objetos y fenómenos de la realidad.

Las limitaciones de nuestro estudio consisten en no contar con la posibilidad de aplicar mismo procedimiento de evaluación y tratamiento para el idioma náhuatl en la misma población de los niños, así como no poder continuar con el apoyo formativo en el grupo en la edad escolar. 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 par a la escuela.

4 Conclusiones

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 la función mediatizadora del lenguaje. La función mediatizadora del lenguaje puede ser desarrollada adecuadamente en la edad preescolar, siempre y cuando se utilicen métodos dirigidos a ella específicamente. El programa indirectamente mejora la 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.

Nuestro programa puede ser recomendado para uso psicológico y pedagógico amplio con poblaciones de niños de la edad preescolar.

En prácticamente todas las tareas la zona de desarrollo actual fue más rica en el grupo experimental que en el control.



Referências

AKHUTINA, Tatiana y PILAYEVA, Natalia. **Metódica para el desarrollo de la atención en niños preescolares y escolares**. México, Universidad Autónoma de Puebla, 2012.

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. **Cultura y Educación**, España, v. 25, n. 2, p. 137-152, junio, 2013.

BAJTÍN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI Editores, 2009.

BENAVIDES, Gustavo, DEL VALLE, Sara; MACHUCA, Silvia. **La diversidad lingüística en México y Puebla**. Colegio de Lingüística y literatura hispanoamericana. Facultad de Filosofía y letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008.

BONILLA, Rosario; SOLOVIEVA, Yulia y JIMÉNEZ, Nancy. Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. **Revista CES Psicología**, Colombia v. 5, n. 2 p 56-69, ago./dic. 2012.

DAVIDOV, Vasily y SHUARE, Martha. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil. **Psicología del Juego**. España: Visor, 1980.

GALPERIN, Piotr. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. **Journal of Russian and East European Psychology**, Rusia v.30, n. 4, p. 60-80, dic. 1992.

GALPERIN, Piotr. La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Ed.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2011.

GARCÍA, Marco. **El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares**. 2005. Tesis de Maestría (Maestría en Neuropsicología) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2005.

GARCÍA, Marco, SOLOVIEVA, Yulia. y QUINTANAR, Luis. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y cuento. **Cultura y Educación**, v. 25, n. 2, p. 183-198, jun. 2013.

GONZÁLEZ, Claudia, SOLOVIEVA, Yulia, y QUINTANAR, Luis. Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas pedagógicas y educativas. **Revista Universitas Psicológica**, Bogotá, v.10, n. 2, p. 423-440, may.ago. 2011.



ILIASOV I.I.; LIAUDIS Valentina. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

LIAUDIS, Valentina; NEGURE, I. P. **Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1994.

LISINA, Maia. **Problemas de la ontogenia de la comunicación**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1986.

LURIA, Alexander. **El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta**. México: Editorial Cartago, 1984.

LURIA, Alexander. **Conciencia y lenguaje**. España: Visor Distribuciones, 1985.

LURIA, Alexander. **Las Funciones Corticales Superiores del Hombre**. México: Fontamara, 2000.

OBUKHOVA, Liudmila. **Psicología infantil**. Teorías, hechos, problemas. Moscú: Trivola, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicología del niño**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

PIAGET, Jean. **Le structuralisme**. France: Presses Universitaires de France, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicología y Pedagogía**. España: Editorial Crítica, 2001.

QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia. **Manual de evaluación neuropsicológica infantil**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2010.

SALMINA, Nina. **Signo y símbolo en la educación**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1984.

SALMINA, Nina. La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis (Ed.). **Antología del desarrollo psicológico en la edad preescolar**. México: Trillas, 2013. p. 75-84.

SOLOVIEVA, Yulia. **Desarrollo del intelecto y su evaluación**. Una aproximación histórico-cultural. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012.



SOLOVIEVA, Yulia; GONZÁLEZ, Claudia y QUINTANAR, Luis. **Juego de roles en la actividad reflexiva en preescolares**. Experiencia y resultados. Editorial Académica Española: Espanha, 2012.

SOLOVIEVA, Yulia. El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. **Cultura y Educación**, España v. 25, n. 2., p. 131-135, jun. 2013.

SOLOVIEVA Yulia. QUINTANAR Luis. Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. **Cultura y Educación**, España, v.5, n. 2, p. 167-182, jun. 2013a.

SOLOVIEVA, Yulia. QUINTANAR, Luis. **Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar**. México: Trillas, 2013b.

TALIZINA, Nina. **Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2009.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1992.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid, Visor, 1995

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor, 1995a.

VIGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo, 1979.

VIGOTSKY, Lev. **El arte y la imaginación en la infancia**. 6. ed. España: Akal Básica de Bolsillo, 1986.

VIGOTSKY, Lev. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: VIGOTSKY, Lev. **Psicología pedagógica**. Moscú: Pedagogía, 1991.

Profa. Dra. Yulia Solovieva
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Javeriana de Cali | Colombia
Directora del Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla
Coordinadora General de la Unidad Universitaria de Neuropsicología, del Hospital
Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Miembro del Sistema Nacional de investigadores de México
E-mail | yulia.solovieva@correo.buap.mx



Prof. Dr. Luis Quintanar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Universidad Javeriana de Cali | Colombia

Coordinador de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

E-mail | luis.quintanar@correo.buap.mx

Prof. Ms. Arturo López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Psicología

Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología | SLAN

Coordinador del Área de Neuropsicología de la Unidad Gerontológica Casa del

Abue, del DIF Estatal | Puebla

E-mail | vicente.lopez@correo.buap.mx