



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

EL ESPACIO SIMBÓLICO SOBRE LA NARRATIVA DE
UN CUENTO EN NIÑOS DE CUATRO AÑOS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MAURICIO CASTILLO MORENO

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

COMITÉ: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA

DR. HÉCTOR MAGAÑA VARGAS

MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ

DRA. LILIA MESTAS HERNÁNDEZ



PROYECTO FINANCIADO POR EL PAPIME

CLAVE: PE303816

CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con clave PE303816, gestionado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Dedicatoria

El presente trabajo es dedicado a mi familia cuyas enseñanzas, amor y guía fueron la motivación fundamental para terminar este trabajo. A mí padre José Luis Castillo Cancino por enseñarme a ser una persona con calidez humana. A mí madre María de Lourdes Moreno Arzate por enseñarme a ser una persona íntegra. A mí hermano Luis Arturo Castillo Moreno por mostrarme a ver lo esencial de la vida.

Asimismo, dedico este logro personal a mi familia materna y paterna, en especial para aquellos que han partido. Quienes son mis ejemplos de fortaleza y tenacidad.

A Angel Daniel Rodríguez Herrera y a Juan Carlos Vázquez Castillo; por su amistad sincera, por compartir momentos inolvidables y ser personas íntegras.

A mis compañeros Carlos Ruíz Almaraz, Dagril Alejandra Rivas Cruz, Edith Berenice Cabrera Vázquez, Elizabeth Rodríguez Flores, Frida Daniela Sandoval Caballero, Gabriel Emiliano Ortiz Ramírez, Gustavo Alfonso Carmona Santiago, Jeymi Amitai Blas Hernández, Liliana Cuevas Mireles, Nancy Meneses Corona, Omar Israel Zavala Ramos, Sandra Yareni Romo-López y Susana Martínez de la Luz. Personas honorables con un gran compromiso social.

Al maestro, mentor y psicoanalista Josafat Cuevas Salazar por mostrarme a posicionarme distinto. Con todo respeto y afecto citó algunas glosolalias de Antonin Artaud en su honor: *le ourkente kaloureno kalour kenu kleduri*.

Agradecimientos

A la Dra. Ana María Baltazar Ramos por permitirme participar en el Programa de Estimulación del Desarrollo, así como por brindarme su apoyo, enseñanzas y guía.

Al Dr. Alejandro Eduardo Escotto Córdova por su dirección e importantes aportaciones.

A la Dra. Lilia Mestas Hernández por sus enseñanzas y ser pilar importante en esta investigación.

Al Dr. Héctor Magaña Vargas por sus enseñanzas y guía.

A la Mtra. Guadalupe Mendoza Rodríguez por su apoyo y aportaciones.

A las personas que conocí durante el programa, de quienes aprendí: a las familias, los estudiantes y los pasantes.

A la sociedad mexicana; específicamente a la población infantil para la cual se originó este proyecto.

A las personas que integran, hacen posible y dan sentido de ser a la Universidad Nacional Autónoma de México, y sobre todo al personal académico de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | i |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| Capítulo I. La narración en la estimulación del desarrollo del lenguaje hablado en niños de cuatro años. | 5 |
| 1.1 Desarrollo del lenguaje hablado..... | 5 |
| 1.2 El lenguaje desde el paradigma Histórico-Cultural | 7 |
| 1.3 La narración o narrativa | 9 |
| 1.4 Elementos para estimular la narración..... | 11 |
| 1.4.1 El cuento..... | 12 |
| 1.4.2 Las actividades de juego | 18 |
| Capítulo II. El espacio simbólico sobre la narración de un cuento. | 22 |
| 1.1 Definición del espacio simbólico | 22 |
| 1.2 El espacio simbólico del cuento..... | 28 |
| Capítulo III. La gramática en la narración del cuento. | 32 |
| 3.1 Gramática..... | 32 |
| 3.1.2 Morfología | 34 |
| 3.1.3 Sintaxis | 36 |
| 3.1.4 Estructura oracional básica | 38 |
| Capítulo IV. MÉTODO | 40 |
| 4.1 Justificación..... | 40 |
| 4.2 Planteamiento del problema..... | 42 |

| | |
|--|-----|
| 4.3 Objetivo general | 42 |
| 4.4 Objetivos específicos..... | 42 |
| 4.5 Hipótesis | 42 |
| 4.6 Variables | 43 |
| 4.7 Diseño de la investigación | 44 |
| 4.8 Selección de la muestra | 47 |
| 4.9 Escenario | 47 |
| 4.10 Instrumentos | 48 |
| 4.11 Procedimiento..... | 50 |
| Capítulo. V Resultados..... | 66 |
| 5.1 .. Primera Fase | 66 |
| 5.2 Segunda Fase..... | 69 |
| 5.3 Tercera Fase..... | 74 |
| Análisis de Resultados..... | 79 |
| Conclusiones..... | 90 |
| Referencias | 94 |
| ANEXOS | 101 |
| Anexo 1. Lista de objetivos de Guía Portage para evaluar del área del lenguaje en niños de cuatro a cinco años. | 101 |
| Anexo 2. Ejemplos del contenido y el espacio simbólico de algunos de los cuentos mediante los cuales se estimuló la estructura oracional básica.. | 102 |

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Datos generales de los sujetos que participaron en el Programa de Estimulación del Desarrollo (Página 46).

Tabla 2. Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica (Página 59-65).

Tabla 3. Primera fase: evaluación diagnóstica en la formación de enunciados con una estructura oracional básica por sujeto (Página 68).

Tabla 4. Segunda fase: porcentajes obtenidos durante las evaluaciones en la formación de enunciados con una estructura oracional básica por sujeto. (Página 71).

Tabla 5. Tercera fase, primer periodo: resultados obtenidos en el Coeficiente Intelectual Verbal por sujeto. (Página 76).

Tabla 6. Tercera fase, segundo periodo: resultados obtenidos en el Lenguaje Expresivo-Examinador por sujeto. (Página 78).

Figura 1 Superestructura narrativa y gramática de narraciones del cuento (Página 17).

Figura 2. Ejemplo de diagrama arbóreo en el que se exponen los complementos obligatorios, argumentos. (Página 31).

Figura 3. Ejemplos de morfemas. (página 35).

Figura 4. Ejemplos de la estructura oracional básica (Página 39).

Figura 5. Escenario donde se realizó la investigación (Página 47).

Figura 6. Transcripción de la narración de un cuento: “El sueño de los alebrijes” (Página 54).

Figura 7. Espacio simbólico y narración del cuento: “El sueño de los alebrijes” (Página 55).

Figura 8. Reconstrucción de los sucesos narrados mediante las actividades de juego del cuento: El sueño de los alebrijes. (Página 57).

Figura 9. Formación de enunciados con una estructura oracional antes y después de la estimulación. (Página 72-73).

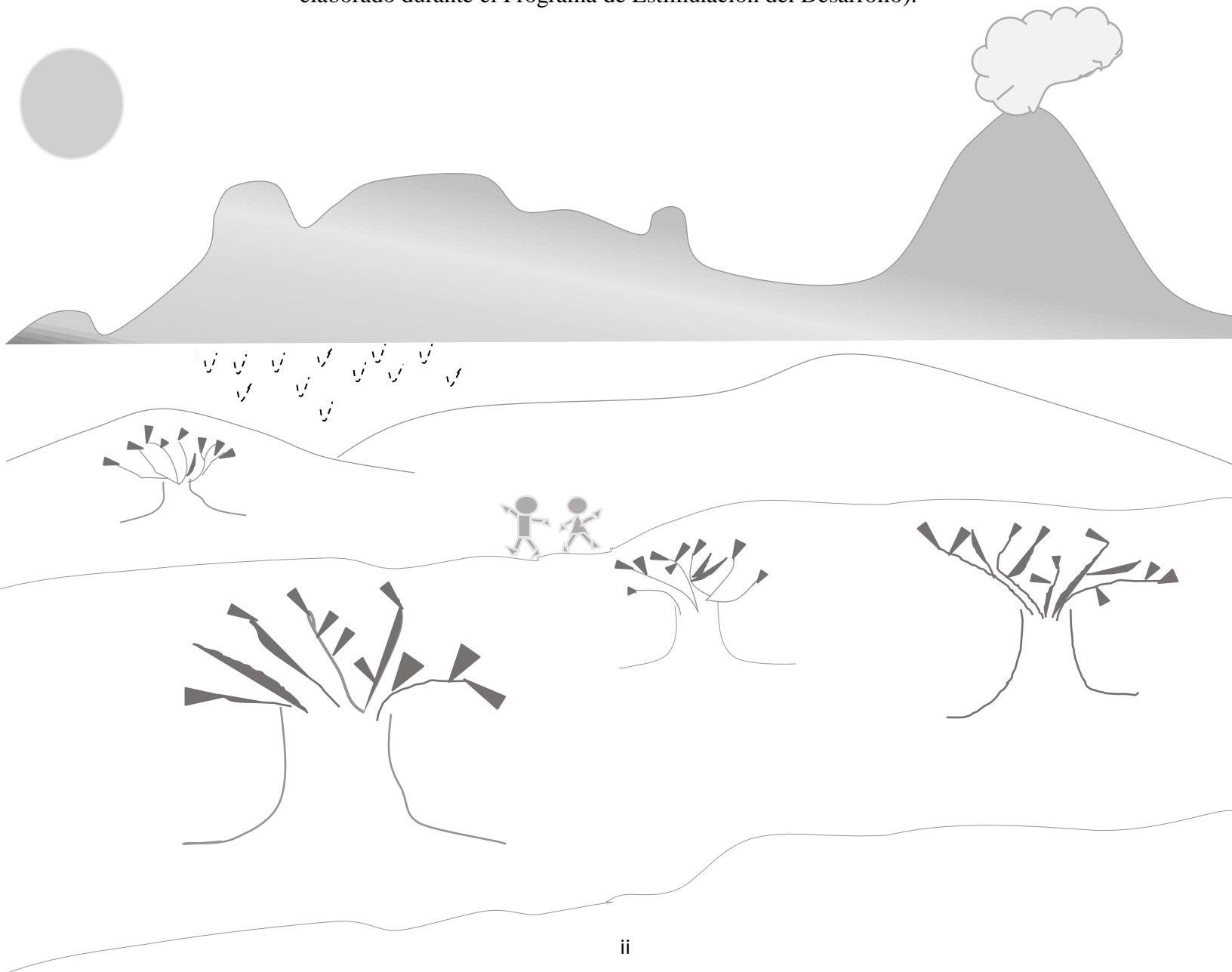
Resumen

El Programa de Estimulación del Desarrollo definido por Baltazar y Escotto (2017) como un conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por los adultos para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; ha obtenido resultados favorables en sus cinco áreas, sin embargo, en el área del lenguaje Aguilar (2017) indica que los niños no pueden formar oraciones. La estructura oracional permite construir y articular enunciados (Niño, 2018). Los niños de cuatro-cinco años de acuerdo con Baltazar et al. (2018) ya dominan el lenguaje, la lengua de su comunidad y el habla. En consecuencia, es importante estimular la formación de enunciados en aquellos niños que presenten limitantes para su construcción. Esta investigación parte del paradigma Histórico-Cultural propuesto por Vygotski, quien señala que la génesis del desarrollo del lenguaje oral infantil es producto de las relaciones colaborativas del adulto con el niño (Vygotski, 1984/2012). El objetivo fue estimular a diez niños (cinco niñas y cinco niños) de cuatro años en la formación de enunciados con una estructura oracional básica retomando el Programa de Estimulación del Desarrollo, en el cual es imprescindible la colaboración del adulto con el niño; abordando los cuentos que lo componen con espacios simbólicos para apoyar visualmente la estructura oracional; en torno a temas de elementos naturales y culturales de México. La investigación se realizó durante ocho meses con un diseño Cuasiexperimental de Series Simples Temporales en donde se evaluó y estimuló en tres fases la formación de enunciados con una estructura oracional básica —un sujeto con su verbo y sus complementos—; logrando que los niños durante el programa desarrollaran la capacidad para formar enunciados con una estructura oracional básica. Obteniendo un crecimiento promedio en la formación de enunciados con una estructura oracional básica del 30.14% con respecto la diferencia de la última evaluación (72%) y la evaluación diagnóstica (41.86%).

Palabras clave: Estimulación, desarrollo, lenguaje, sintaxis y enunciados.

A modo de epígrafe:

Narrador: Los aztecas caminaron mucho hasta que llegaron a los volcanes. ¿Han visto los volcanes que tenemos aquí? ¡no los han visto! Estos volcanes son el Iztaccíhuatl y el Popocatepetl. Cuando los mexicas estuvieron ahí, pudieron ver como el volcán hizo erupción. ¡Ellos tuvieron miedo! ¿ustedes qué se imaginan que hicieron ...? (Extracto de la transcripción del cuento: Tenochtitlán, elaborado durante el Programa de Estimulación del Desarrollo).



INTRODUCCIÓN

La adquisición de la sintaxis del idioma español durante el desarrollo del lenguaje hablado, es decir, de la propiedad lingüística sintáctica que hace referencia a la capacidad del ser humano de articular un conjunto de palabras con una ilación coherente. Permite la formación de enunciados que son actos del habla y son emitidos de acuerdo con una estructura oracional, con el propósito de comunicar. Se desarrolla a partir de la interacción social y cultural posterior al surgimiento de la función simbólica durante la niñez; entendida como la capacidad de representar cosas ausentes por otras, misma que está presente en diferentes expresiones que el ser humano utiliza y desarrolla a partir de la niñez, como es el caso del lenguaje hablado, también referido como lenguaje oral articulado, verbal o lenguaje expresivo. En consecuencia, la finalidad de esta investigación es estimular la formación de enunciados con una estructura oracional básica (un sujeto con un verbo y sus complementos) que permitan a los niños formar enunciados con una ilación coherente al hablar, sobre todo en niños de cuatro años inscritos en el Programa de Estimulación del desarrollo, donde Aguilar (2017) ha identificado que los niños tienen dificultades para formar enunciados con una estructura oracional.

Las palabras son signos que permiten percibir y transmitir la impresión del mundo que nos rodea, son producto del proceso de comunicación y colaboración que los niños tienen con los adultos (Vygotski, 1983/2017); y esto queda constatado por autores como Bluma, Shearer, Frohman y Hilliar (1978) quienes señalan que antes de que los niños puedan producir palabras, necesitan de estimulación para poder hablar, ya que el desarrollo del lenguaje oral requiere de un ambiente que proporcione modelos adecuados, así como expectativas y oportunidades por parte de los adultos que estimulen al niño para hablar.

La comunicación oral comienza entre los dos a los tres años, y a partir de los tres a los seis se encuentra en un pleno apogeo lingüístico (Aranda, 2008). Algunos autores como Niño (2018), Piaget y Inhelder (1969/2007) señalan que el lenguaje articulado comienza su desarrollo con la aparición de la función simbólica que es la capacidad de representar cosas ausentes, alrededor del año y medio a dos años; mientras autores como Vygotski (1984/212) mencionan que el desarrollo del lenguaje oral, como la combinación de palabras y en general la gramática es resultado del proceso de comunicación, colaboración y el diálogo que los

adultos tienen con los niños; en el cual está inmersa la actividad simbólica que forma parte de su desarrollo natural y el juego como el principal camino del desarrollo cultural que influye en el desarrollo del lenguaje oral infantil, es decir, del lenguaje oral que es una forma simbólica que permite al ser humano reorganizar el comportamiento propio (Vygotski, 1983/2017).

La capacidad de combinar palabras para formar enunciados (actos del habla), les permite crear mensajes coherentes; produciendo oraciones compuestas a partir de los dos a los cuatro años —aunque diferentes tipos de oraciones compuestas aparecen de forma secuenciada hasta después de los cuatro años— (Enríquez, 2017); en cambio, a los tres años tienen la capacidad de iniciar relatos como lo indica Serrat, Sadurní, Rostan y Serrat (2003); y a partir de los cuatro años tienen la capacidad de contar historias simples por sí solos (Bluma et al. 1978). Además, Tomasello y Brooks (como se citó en Enríquez, 2017) destacan que los niños de cuatro a cinco años presentan expresiones comunicativas iguales a las del adulto, y autores como Baltazar, Escotto, Hernández, Cota y Cota (2018) indican que incluso desde el primer año de vida, los niños comienzan a utilizar palabras habladas, aunque no dominan las propiedades lingüísticas sino hasta los cuatro a cinco años.

Sin embargo, en una investigación realizada por Aguilar (2017) con niños mexicanos de la zona oriente de la Ciudad de México se encontró que el programa favorecía el desarrollo de las cinco áreas de las cuales se compone (cognición, motricidad, autoayuda, socialización y lenguaje); aunque, en el área de lenguaje, el desarrollo es inferior a diferencia de las otras áreas; puesto que, Aguilar menciona que los cuidadores primarios interrumpen constantemente a los niños y no les permiten formar oraciones, teniendo como resultado que los niños no puedan combinar palabras. Mostrando con los resultados un indicador de un retraso sintáctico en el desarrollo del lenguaje oral; que debe ser estimulado en niños de tres a cinco años que no pueden combinar más de dos palabras para comunicarse; ya que, de acuerdo con la UNICEF et al. (2010) una de las señales de advertencia que hay que tener en cuenta desde los tres hasta los cinco años en adelante es la incapacidad del niño para hablar usando varias palabras.

La sintaxis, parte de la gramática, permite la transmisión de un discurso de forma coherente resultado del habla; ya que como Beristáin (2017) señala, el discurso está compuesto de sintagmas (es decir de frases u oraciones), resultado del ejercicio del habla cuya relación

gramatical produce la coherencia lógica del mensaje. La gramática se centra en la constitución interna de los mensajes y en el sistema que permite formarlos e interpretarlos (Real Académica Española, 2011). La relación gramatical se da debido a la sintaxis, que tiene como objeto de estudio a la oración, al ser la estructura básica donde se interrelacionan un sujeto con su verbo y sus complementos (Munguía, 2017). La estructura básica de la oración como menciona Niño (2018) permite la organización gramatical de los enunciados productos del acto del habla; los cuales, en cuanto al desarrollo sintáctico, Enríquez (2017) señala que se presenta desde edades tempranas.

En consecuencia, para esta investigación, se estimuló la formación de oraciones; es decir, el desarrollo sintáctico de la estructura oracional básica que es un sujeto con su verbo y sus complementos de acuerdo con Munguía (2017); ya que Niño (2018) resalta que la estructura oracional permite construir y articular enunciados. Para esto se utilizó las narraciones de los cuentos; ya que éstos como menciona Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012) poseen una microestructura que representa la organización secuencial de las oraciones, contenidas en un orden general superestructural y de acuerdo con una macroestructura (tema). En esta investigación la microestructura de las oraciones siguió un orden cronológico causa-efecto con una estructura oracional básica, de acuerdo con una superestructura que se tomó de la secuencia básica mencionada por Sulé (2010) que es una situación inicial, seguida de una transformación y una situación final; tratando con los cuentos temas (macroestructura) respecto a elementos naturales y culturales de México.

La estimulación para la formulación de enunciados oracionales con una estructura básica se realizó retomando el Programa de Estimulación del Desarrollo; el cual posee un conjunto de elementos —cuentos, actividades de juego y retroalimentación—; de los cuales se utilizaron los cuentos que fueron narrados por un adulto y con la participación tanto de los niños como de sus cuidadores primarios, y de las actividades de juegos para reconstruir la narración que contenía oraciones con una estructura básica mediante la guía verbal del adulto al niño. Los cuentos como las actividades de juego se llevaron a cabo mediante la implementación de la Zona de Desarrollo Próximo descrita por Vygotski. Asimismo, se tomó el paradigma histórico-cultural, debido a que resalta, que el desarrollo del lenguaje oral infantil, así como la combinación de palabras (gramática) son producto del diálogo, la colaboración y la comunicación que los niños tienen con los adultos (Vygotski, 1984/2012).

Los cuentos del programa se modificaron, ya que anteriormente trataban temas de fantasía o salud con un lenguaje fantasioso o técnico, respectivamente, y para esta investigación se abordaron a partir de cuentos en torno a elementos naturales y culturales de México con un lenguaje utilizado en su comunidad y ligado a objetos perceptibles por los sentidos. Ya que, el lenguaje refleja la relación del niño con lo que le rodea, por lo que es preciso cambiar la forma en que se relaciona para influir en el aprendizaje y este en su vida (Freire, 2004). Además, como señala Hedegaard (2003) el uso de las tradiciones y conocimientos compartidos aplicados a la Zona de Desarrollo Próximo mediante el diálogo, el trabajo y las soluciones de tareas incentivan a los niños a comunicarse e interactuar en equipo. Por lo tanto, el aprendizaje que el niño tenga debe estar centrado en torno a elementos de su mundo real; en donde también pueda generar su propia fantasía.

Las narraciones de los cuentos fueron apoyadas por espacios simbólicos, es decir, por un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y las relaciones de los elementos que componen los sucesos del cuento hechos con maquetas, destacando la estructura sintáctica de las oraciones. Puesto que para los niños las palabras se relacionan con las cosas a través de sus propiedades, entrelazando así una estructura general (Vygotski, 1983/ 2017 y Luria 1991); tomando para los cuentos y para el programa los elementos naturales y culturales de México con los que han tenido contacto o se les puede presentar por medio de las actividades culturales de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, de exposiciones permanentes en los museos o bien a través de las zonas arqueológicas.

La estructura de la investigación está conformada por cinco capítulos y cuatro apartados. El primer capítulo aborda la narrativa en el desarrollo de lenguaje. En el segundo capítulo se explica el espacio simbólico, como un conjunto de representaciones en torno a las narraciones de los cuentos, cuyo relato trata de elementos naturales y/o culturales de México. En el tercer capítulo se expone el uso de la gramática para formar la coherencia lógica del mensaje, presente en las narraciones al estar formada por un conjunto de enunciados con una estructura oracional básica. En el cuarto capítulo se aborda el método que contiene la justificación, así como las características de la investigación. En el capítulo cinco contienen los resultados obtenidos de las tres fases que componen la investigación. Finalmente, en los cuatro apartados se encuentran: el análisis de los resultados, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I. La narración en la estimulación del desarrollo del lenguaje hablado en niños de cuatro años.

En este capítulo se aborda el desarrollo del lenguaje hablado infantil, haciendo énfasis en las características que presentan los niños de cuatro años; destacando que, a partir de esta edad, los niños presentan en el desarrollo del lenguaje hablado la capacidad de formar enunciados con una estructura oracional básica, sin embargo, no todos los niños pueden formarlos, y, por lo tanto, es un indicador de un retardo en el desarrollo sintáctico del lenguaje hablado. Razón por la cual, los niños de cuatro años que tienen dificultades para formar enunciados necesitan ser estimulados en el desarrollo del lenguaje hablado. Así mismo se aborda de manera breve las principales características del desarrollo del lenguaje desde el paradigma Histórico-Cultural propuesto por Vygotski; en donde el lenguaje oral, o también denominado: como lenguaje expresivo, verbal, articulado o hablado; es una función psicológica superior debido a que es producto natural y cultural, aprendido en sociedad; a diferencia, por ejemplo, de la percepción que es una función psicológica básica que se manifiesta de forma natural en el desarrollo humano. El lenguaje hablado puede ser estimulado mediante la narración o también denominada narrativa que son un conjunto de actos comunicativos, y que, al estar ligados a la transmisión de un mensaje e implicar la interacción entre un emisor y un receptor, presentan las características idóneas para estimular al niño en el desarrollo del lenguaje oral. Siendo el cuento ligado mediante las reconstrucciones del discurso a las actividades de juego guiados por el adulto, herramientas imprescindibles para estimular el desarrollo sintáctico del lenguaje hablado en niños de cuatro años.

1.1 Desarrollo del lenguaje hablado

El desarrollo del lenguaje hablado implica distinguir tres cuestiones: qué es el lenguaje, qué es la lengua y qué es el habla. De acuerdo con Saussure (1916/2014) el lenguaje es la facultad que tiene todo ser humano para comunicarse mediante signos fónico-acústicos, es decir, que el emisor produce oralmente y el receptor recibe auditivamente; mientras que la lengua es un hecho social considerada como un sistema de signos coexistentes en una época en la que las unidades básicas (signos), están relacionados entre sí; en tanto que el habla es un hecho individual para expresar un pensamiento personal mediante un conjunto de signos — la lengua—, articulados a voluntad por parte del hablante.

Sin embargo, ha habido diferentes posturas acerca de esas tres cuestiones; en las cuales Baltazar, Escotto, Cota y Cota (2018) señalan que el lenguaje es la capacidad de significar (uso, creación, modificación de signos y significados) abstrayendo los rasgos esenciales de las cosas, sus relaciones, procesos y estados mediante signos fónicos, gestuales, gráficos, imágenes, objetos, entre otros; ligados al habla, capacidad neurobiológica fonoarticuladora de signos fónicos de una lengua o idioma, que es un sistema de signos históricamente adquirido producto de la interacción con su comunidad lingüística en una época y momento determinado.

El desarrollo del lenguaje o bien adquisición lingüística de la lengua materna se presenta en el ser humano a partir desde edades tempranas, puesto que, como Niño (2018) señala el desarrollo del lenguaje se da a partir de tres etapas: etapa prelingüística que abarca de los cero a los ocho meses compuesta por las primeras verbalizaciones, el balbuceo y la expresividad kinésica; la segunda denominada la etapa lingüística, en el cual su inicio es variable de acuerdo al desarrollo intrínseco del niño que puede iniciar desde a los ocho a los doce meses y dura hasta los dieciocho meses con la diferenciación de fonemas, resaltando la aparición de la función simbólica a los dos años, y la etapa post-lingüística que corresponde al desarrollo total de la función simbólica, manifestándose con la creación y uso de los distintos signos y códigos a lo largo de toda la vida cultural del individuo.

El desarrollo del lenguaje oral con el uso de signos, propios del lengua, comienza específicamente alrededor del año y medio a dos años, edad en la que Piaget y Inhelder (1967/2007) señalan que surge de forma natural la capacidad de representar cosas ausentes, —denominada como función simbólica—, por medio de la coordinación y diferenciación de significados (término que hace referencia a los objetos, experiencias, esquemas, entre otros) y significantes (termino para aludir a las palabras que integran el lenguaje verbal, los dibujos, e imágenes mentales, entre otros). Posibilitando en conjunto con la interacción cultural que tienen el niño con su medio social a los tres años la capacidad de los niños de iniciar relatos y a los cuatro años con la capacidad de relatar cuentos con apoyo del adulto y apoyos visuales como menciona Sadurní, Rostán y Serrat (2003); sin embargo, Bluma, Shearer y Hilliard (1978) señala que la capacidad de relatar un cuento en niños de cuatro años se puede dar sin la necesidad de apoyos visuales y del adulto.

En cuanto a las características en la adquisición del lenguaje durante los cuatro a los cinco años Portellano (2008) menciona se caracteriza: la utilización de las reglas gramaticales en frases simples, la disposición de un vocabulario de 1.500 a 2.000 palabras, definir objetos familiares por su uso, expresar bien sus necesidades e iniciar la expresión de frases complejas. Sin embargo, éstas características no se dan en el desarrollo del lenguaje hablado sin la interacción cultural mediante los cuidadores primarios, puesto que, como señala Bluma et al. (1978) para que un niño hable necesita de una gran cantidad de estimulación y un ambiente que proporcione modelos adecuados, así como expectativas y oportunidades; que queda evidenciado por González y Morales (2018) quienes citan datos del Índice del Capital Humano expuesto por el Banco Mundial: un niño en un hogar con todas las facilidades escuchará 30 millones de palabras más que un niño nacido en un hogar en un hogar con una situación de desventaja económica. Por lo cual es importante la estimulación del desarrollo del lenguaje en la población con una situación de desventaja económica. Serra, et al. (2013) mencionan que el lenguaje es un sistema que necesita para su formación, desarrollo y aprendizaje de una serie de condiciones:

- Grupo social estable
- Interactuar en un tiempo amplio y espacio variado.
- Actividad organizada que requiera intercambios
- Cultura sostenida en un medio transmisible

1.2 El lenguaje desde el paradigma Histórico-Cultural

El desarrollo del lenguaje forma parte de un proceso evolutivo ontogenético (propio del individuo) y filogenético (propio de la especie); en el caso filogenético es generado por distintas raíces genéticas y líneas de evolución tanto del pensamiento como del lenguaje que inicia con una fase preintelectual del lenguaje ajena a la fase prelingüística del pensamiento; siendo un referente de la fase preintelectual los gritos, el balbuceo e incluso las primeras palabras que aparecen durante el primer año de vida como una función social hasta los dos años; donde la línea del desarrollo del lenguaje se interseca con la línea del desarrollo del pensamiento, dando como resultado que el lenguaje se intelectualice y el pensamiento se verbalice permitiéndole al niño ampliar activamente su vocabulario y aprender en consecuencia mayor cantidad de palabras, es decir comienza apropiarse de los signos con el cual nombra a las cosas de manera voluntaria y se comunica, descubriendo así la función simbólica del lenguaje Vygotski (1982/2014).

Durante el desarrollo del lenguaje infantil hay un punto de inflexión en el cual el niño utiliza el lenguaje como un instrumento para resolver problemas y esto ocurre a partir del que el lenguaje socializado que en un principio se articula para dirigirse al adulto, se interioriza (lenguaje interno) permitiéndole por primera vez recurrir a sí mismo en lugar de recurrir al adulto, lo que genera una nueva relación entre la palabra y la acción; donde ahora el lenguaje determina, guía y domina el curso de la acción; dando como resultado la función planificadora del lenguaje y la capacidad del lenguaje de reflejar el mundo externo (Vygotsky, 1982/2017) En consecuencia, el lenguaje posibilita al niño dejar de actuar en el espacio inmediato para poder planear su comportamiento, al movilizar y generalizar su experiencia anterior para organizar su actividad futura en espacio y tiempo (Vygotski, 1983/2017).

En cuanto a Luria quien trabajo de manera estrecha con Vygotski, enfocándose en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del ser humano como el lenguaje y posteriormente continuando por su cuenta. Luria (2000) menciona que las palabras permiten invocar la imagen del objeto correspondiente y operar por medio de las palabras para destacar sus propiedades esenciales e introducirlas al sistema de relaciones con los objetos. Resaltando que el niño no sólo vive en un mundo de objetos determinados en donde interioriza el sistema del lenguaje (la lengua), sino desde el inicio de su vida mediante la relación con otras personas: aprende y asimila la experiencia de generaciones (Luria,2000).

Por otra parte, Vygotski (1983/2017) señalan que la palabra, elemento que constituye al lenguaje, es considerado como una función psíquica superior a partir de los tres años, resultado de un complejo proceso de desarrollo, que inicia con la actividad simbólica y la interacción cultural; en la cual la actividad simbólica (cuya aparición se da a partir de los dos años), no la inventa ni la aprende el niño, sino forma parte de su desarrollo natural, y es el camino para el desarrollo cultural del niño; concluyendo que el lenguaje es un sistema de símbolos medios-auxiliares que está supeditado al proceso de internalización, es decir, a un proceso de apropiación a partir del desarrollo de un lenguaje social reconstruido interpersonalmente hacia un lenguaje interno intrapersonal, que ayudan a reorganizar el comportamiento propio. Cabe aclarar que el lenguaje es una función psicológica superior, puesto que, Vygotski (1983/2012) menciona que en el desarrollo del niño se presentan dos funciones mentales; las funciones psicológicas inferiores o también denominadas básicas, las cuales están determinadas genéticamente, y las funciones psicológicas superiores que se desarrollan a través de la interacción social.

Aunado al proceso de internalización del lenguaje, es decir de apropiación del lenguaje oral que es un producto social señalado por Vygotski, Escotto (2009) indica que el desarrollo del lenguaje interno está caracterizado por momentos observables en los soliloquios lúdicos que realiza desde los primeros años: el primero a partir de los dos años a los cinco años en el cual el lenguaje interno presenta la modalidad de ser un soliloquio oral silencioso que describe e imita con sus juguetes (2 ½ años a 3 años) a transitar hacia un soliloquio dialógico silenciado que representa dialogiza y personifica (3 años o 4 años), presentando a los cinco años un dialogo que anteriormente realizaba con sus familiares y ahora realiza con sus muñecos, pudiendo evocarlos con cualquier objeto a los cinco años mediante el uso de los signos; exhibiendo en el transito del lenguaje oral al lenguaje interno, un segundo momento que se caracteriza por ser una etapa de transición hacia la pubertad y apropiación de un soliloquio dialógico interno. Además, cabe aclarar, de acuerdo con González (2015) quien afirma que, desde el enfoque histórico-cultural, la función simbólica es la característica esencial del proceso psíquico a partir de los cuatro a los ocho años, que da la posibilidad al niño de utilizar signos y símbolos (externos e internos por parte del sujeto). Mientras que Niño (2018) menciona que la función simbólica se manifiesta en la creación y uso de los distintos códigos a lo largo de la vida cultura del individuo.

1.3 La narración o narrativa

La narración de acuerdo con Gerald Prince es aquella representación de acontecimientos, reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en una línea de tiempo (citado en Reyes, 2003); en cambio para Sule (2010) la narración son un conjunto de actos comunicativos integrados por varios sucesos cronológicos con una secuencia causa-efecto, que suponen la existencia de un emisor con una intención y una finalidad. La narración, al considerarse para esta investigación como una expresión del discurso; está presente el habla y por ende la lengua, ya que al narrar los sucesos el hablante necesita hilar un mensaje de forma coherente, es decir, un conjunto de enunciados con una estructura oracional básica conformados por sujetos, verbos y complementos.

La narración al ser dirigida hacia un interlocutor forma parte de la comunicación, y, por ende, del desarrollo del lenguaje hablado, ya que, como menciona Aranda (2008) en la comunicación, el desarrollo del lenguaje se da a partir de la producción y comprensión entre los dos a los tres años, adquiriendo la habilidad para formar enunciados cada vez más largos, y entre los tres a seis

años se caracteriza por un apogeo lingüístico, que entra en la consolidación del lenguaje. Actualmente en cada etapa hay un conjunto de hitos en torno al lenguaje hablado; en el cual organizaciones como UNICEF et. al. (2010) manifiestan como una señal de advertencia en el desarrollo de los niños: la incapacidad del niño para hablar usando varias palabras desde los tres a los cinco años en adelante.

La narración en niños de cuatro años Sadurní et al. (2003) mencionan que se da a partir del diálogo del niño con los adultos, apareciendo en los niños de cuatro a cinco años la capacidad de tener en cuenta el factor temporal, de manera que sus narraciones tienen acontecimientos estructurados en una secuencia (iniciales, intermedios y finales), sin embargo, sus historias carecen de una trama identificable, y todavía, no han desarrollado las relaciones de causa-efecto.

El discurso narrativo en el desarrollo del lenguaje, de los cuatro a los siete años, es importante para predecir el futuro desempeño lingüístico y cognitivo, ya que a través de la construcción de historias se reconstruye el significado, que domina todos los aspectos del aprendizaje (Abraham, Brenca y Guaita, 2009). En donde, la acción verbal narrativa requiere de la selección y organización de ideas para contar con palabras algo que está sucediendo. (González-Moreno y Solovieva, 2016). Dando como resultado del ejercicio del habla un discurso, el cual está constituido por la sucesión de sintagmas (cadenas lineales de palabras: las oraciones y las frases), cuya relación gramatical produce la coherencia lógica del mensaje (Beristaín, 2017); donde autores como Calsamiglia y Tulson (1999) sostienen que el discurso (citado en Diéguez-Vide y Peña -Casanova, 2012) puede organizarse en cuatro formas, de acuerdo con su función: descriptiva, argumentativa, explicativa o narrativa, siendo ésta última la forma de expresión más utilizada por el ser humano.

El estudio desarrollo del lenguaje hablado puede segmentarse para su estudio en actos del habla que de acuerdo con Niño (2018) que es una acción unitaria de comunicación, constituida por un enunciado con una estructura oracional con un contenido significativo y una intención comunicativa en un contexto específico y con la interacción de un hablante-oyente. En donde el desarrollo de las habilidades para producir narraciones durante la edad preescolar (de tres a seis años) forman parte del desarrollo del lenguaje, y como menciona Migni (2014) puede ser estudiado mediante la narración, señalando que ésta se enriquece con el papel del adulto quien contribuye a la construcción narrativa.

Mediante el lenguaje se puede anticipar o reconstruir secuenciadamente el curso de los acontecimientos, mismas cualidades que están presentes en el pensamiento y se asocian a la lógica, la solución de problemas o análisis de situaciones, determinadas por ser procesos dirigidos hacia una meta, secuenciados, definidos, monotemáticos y con ilación coherente (Escotto, 2009). Mismas características que presenta la narración, en consecuencia, el lenguaje cumple además como lo señala Baltazar, Roque e Irazuma (2015) con la función reguladora, mediatizadora, cognoscitiva y emocional, por lo que el lenguaje además de influir en su esfera psicológica, adaptan y organiza su memoria, atención y su vida en general, ya que por medio del lenguaje se adquieren conocimientos y experiencias.

1.4 Elementos para estimular la narración

La colaboración como factor determinante del desarrollo lingüístico queda reafirmada actualmente, desde dos principales cuestiones; la primera, hace mención que la relación entre el niño y su cuidador primario es la mejor manera de estimular el desarrollo señalada por la UNICEF (2010), y la segunda, desde la teoría del desarrollo basada en el uso que otorga prioridad fundamental al contexto y a las relaciones comunicativas, en que se ven inmersos los niños, los cuales desarrollarán la lengua haciendo uso de sus habilidades cognitivas, sociales y ayudados por los interlocutores adultos (Enríquez, 2017).

Freire (2004) menciona que es a través del lenguaje junto con la operación sobre el mundo natural al mundo cultural e histórico, que es producto de la relación de todo lo que hacemos en nuestra experiencia, se refleja la relación que tenemos entre las cosas, los objetos, las palabras, las frases y entre sí, por lo cual es preciso ir cambiando las relaciones de ser o estar para influir en el aprendizaje y este en la vida del niño.

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante, ya que una vez que se han internalizado, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño, teniendo como resultado que el aprendizaje sea un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vygotski, 2008).

Debido a que no sólo utilizamos las palabras para designar los objetos, y el lenguaje oral no sólo participa en la formación de representaciones y en el almacenamiento de la información directa;

sino que también a través del sistema discursivo se generan conocimientos al recibir informaciones orales, cuando se leen libros y se guardan en su memoria Luria (1991). Por lo tanto, el niño que juega simbólicamente es quien aporta las significaciones y sentidos de su experiencia vital (Villalobos, 2009).

Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre su historia previa; por ejemplo: los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades, que han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños, por consiguiente los niños poseen su propia aritmética preescolar, por lo cual el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño (Vygotski, 1982/2014).

La cultura en el aprendizaje del niño desarrolla sus habilidades y capacidades, componen y estructuran la lengua. Madrones (2012) señala que la cultura es el conjunto total de modos de vida, creencias y costumbres de un grupo o una época, el espacio por lo tanto para la cultura debiera ser necesariamente un ámbito colectivo y de participación; una instancia de intercambio, juego y encuentro, ante todo un campo no resuelto, donde aún hay espacio disponible para la construcción espontánea y colectiva de nuevas realidades.

En México el 35 % de los niños de 0 a 59 meses cuentan por lo menos con tres libros infantiles en sus hogares, y sólo en el 76% de entre 36 a 59 meses, un miembro adulto de la familia participó en cuatro o más actividades que promueven el aprendizaje (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF, 2016). La lectura en Educación Básica permite una interacción con el contexto social y cultural, el reconocimiento del léxico de su comunidad con reafirmación a su identidad, siempre y cuando los textos estén adaptados a su nivel de desarrollo para obtener información e incorpóralos de una manera significativa a su mundo (Calles, 2005). Siendo el discurso narrativo una de las habilidades centrales para el desarrollo lingüístico, que está conectado con el aprendizaje escolar, en general y con la comprensión lectora en particular.

1.4.1 El cuento

Según Reoyo (2005) el cuento es una de las formas de la literatura popular que actualmente suele considerarse como propio de un público infantil, éste género pertenece a la novela, ya que tras la aparición del Decamerón de Giovanni Boccaccio durante el renacimiento en Italia se le dio el sentido de novella (novela) para designar a esas narraciones cortas (el cuento), el cual se fue

consolidando con este mismo sentido en Francia como nouvelle (novela) y en España con el término novela para designar a los relatos de corta duración como cuentos; siendo asignados, como relatos imaginarios breves o relatos fantásticos; que presentan las siguientes características:

- Ser breves en su intriga y estar en mayor medida supeditados a su desenlace
- La tendencia a la unidad de tiempo
- Tener un lugar y acción
- La concentración de algún elemento dominante
- La captación del interés desde el principio hasta el final

Por otro lado, Armijo (2010) menciona que el cuento parte de la clasificación literaria en épica, que ya está en desuso debido a que el género básico ya no es la epopeya, sino que actualmente es la novela, cuyo sentido general se conoce como narración, la cual es un género vigente; en donde se encuentra la novela como una forma compleja y al cuento como una forma simple de narración. En cuanto a la narración Sulé (2010) enfatiza que es un conjunto de actos comunicativos, supeditados a la existencia de un emisor con una intención y una finalidad, un mensaje que contiene el tema o asunto, y un receptor quien es la persona a la que va dirigida el mensaje; la narración se caracteriza por tener varios sucesos integrados cronológicamente en una serie de progresiones lineales que determinan una construcción regida por un esquema causa-efecto; donde el cuento se caracteriza por ser una expresión narrativa que presenta una secuencia básica, es decir, una situación inicial, una transformación de la situación inicial y una situación final. La narración de acuerdo con Antonio Acosta y Roland Barthes (como se citó en Sulé 2010) presenta los siguientes elementos constitutivos:

1. Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido).
2. La secuencia narrativa (la historia narrada).
3. El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma cronológica).
4. Los participantes (personas o sujetos).

En cuanto al cuento en la edad infantil, Vigotski (1926/2002) menciona que tradicionalmente en Rusia se utiliza para un público infantil; tratando hechos fantásticos que dan una noción falsa que no corresponde a la verdad ni a la realidad, concluyendo:

Es indudable que una parte considerable de nuestros cuentos, por estar basados justamente en esa nociva fantasía y no encerrar ningún otro tipo de valores, debe ser abandonada y olvidada lo más pronto posible. Pero esto no implica que el valor estético de una obra fantástica esté velada al niño.

Es más importante que el niño sepa que eso jamás existió en la realidad, que es sólo un cuento y que se acostumbre a reaccionar ante eso como a un cuento, y que, por consiguiente, el interrogante de si es posible que se den o no en la realidad sucesos semejantes deje de existir para él. (pág. 383).

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (2017) de México a través del programa para la Educación de las niñas y los niños de cero a tres años, menciona que la narración de un cuento no tiene que ser una herramienta para enseñar determinados contenidos ni tampoco ausente de elementos o personajes imaginarios o fantásticos; sino que los cuentos deben brindarles una historia que los atrape, en la cual queden conmovidos por los sucesos; ya que a través de los cuentos presentes en los libros que van acompañados de la narración, los niños perciben y aprenden en simultáneo algunos de los elementos que componen los cuentos, y aunque no hablen de ello explícitamente, los niños usan los elementos vistos en el cuento en sus juegos, relatos y monólogos desde los dos años.

El cuento es una herramienta que ayuda al niño a afrontar y resolver sus problemas, debido a su función educativa; puesto que, permite presentarles desde otra perspectiva las dificultades que puedan tener en las relaciones con los demás, con el mundo que le rodea y formar hábitos en temas de salud, abordar temas como la llegada de un hermano, la muerte de un ser cercano, el padecimiento de una enfermedad, el divorcio de los padres, entre otros (Lavilla, 2012).

En el caso del desarrollo del lenguaje como una función autorreguladora de la conducta en niños de cinco a seis años; López, Solovieva, Quintanar y García (2017) mencionan que la narración de cuentos por parte de los adultos con su posterior análisis mediante una serie de preguntas estructuradas, encontraron:

- Una influencia positiva en el análisis de cuentos para el desarrollo psicológico verbal.
- La elaboración de preguntas precisas beneficia el desarrollo de la función reguladora y mediatizadora del lenguaje.

- Mejora la calidad del lenguaje expresivo, permitiendo llegar a los niños a un diálogo estructurado y coherente con una mayor inserción de vocabulario de oraciones productivas e intencionadas.
- El programa de intervención puede ser recomendado para su uso psicológico y pedagógico amplio en poblaciones con niños de edad preescolar.

En cuanto a la función reguladora del lenguaje, implica que el niño se guía por las instrucciones verbales del adulto para posteriormente apropiarse de forma gradual del lenguaje para hablarse externamente a sí mismo y autodirigirse, proceso que ocurre durante la etapa preescolar (López et. al. 2017).

Por otro lado, en una investigación realizada por Sandoval, Cuevas y Baltazar (2017) encontraron que en niños con un rango de edad de uno a dos años la narración de cuentos trajo como consecuencia un incremento de lenguaje, donde los apoyos visuales (representaciones, actuaciones, muñecos y escenarios a escala) fueron de gran ayuda para que los niños imaginaran e interiorizaran el uso del lenguaje al permitirles que lo usarán para: obedecer órdenes simples, nombraran partes del cuerpo, reprodujeran el sonido que hace algún animal, concluyendo que los cuentos son una herramienta muy útil en el desarrollo del lenguaje durante el Programa de Estimulación del Desarrollo; mientras que López, Solovieva y Quintanar (2017) encontró que las narraciones de cuentos por parte de los adultos durante los cinco a seis años en un programa de intervención llevado a cabo en la maestría de Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ayuda a desarrollar en el niño la autorregulación verbal, así como el lenguaje expresivo, entre otras implicaciones. En cuanto al uso de dibujos y maquetas como apoyos visuales; Gómez (2009) encontró que éstos ayudan a representar elementos teóricos sobre los órganos de los sentidos y el sistema nervioso en niños preescolares, generando una historia narrativa que les permite crear nuevas formas de explicación, relacionar las propiedades de los objetos e integrar ideas previas de forma coherente.

La Secretaría de Educación Pública (2017) en un escrito para fomentar la lectura en la primera infancia menciona que la narración debe estar estructurada en secuencias temporales con un inicio y un final, y crear la necesidad de argumentación y conexión entre los tópicos del cuento. La elaboración de la argumentación del discurso puede ser emprendida por medio de la macroestructura, la microestructura y supraestructura; mismas que se utilizaron en esta

investigación para la elaboración de los cuentos (C. f. p. 53-54); diseñados para que el niño internalice de forma didáctica la estructura sintáctica básica oracional.

De acuerdo con la superestructura, la macroestructura y la microestructura; Van Dijk (1996) enfatiza que el discurso oral o textual como el presente en los cuentos tiene una relación lógica entre las oraciones, los párrafos y en el general en el discurso, en tres niveles:

- Macroestructura semántica, es la coherencia que tiene el discurso entorno al contenido general, la cual permite la reconstrucción teórica del tema o del asunto.
Ejemplo, en cuanto al discurso, ‘‘María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido que tuviera cuidado, comenzó a lanzar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes...’’ En cuanto al tema o el asunto del cuento anterior, trata de ‘‘cómo María rompe una ventana con la pelota’’. (p. 44).
- Microestructura, es la coherencia que tienen entre sí las oraciones. Están ligadas con la macroestructura de manera proposicional, es decir, de acuerdo con la secuencia lógica que hay entre los argumentos presentes en las oraciones.
- Superestructura, estructura esquemática en la que están ordenados los respectivos fragmentos del discurso. En los cuentos la estructura se le denomina esquema narrativo o superestructura narrativa las cuales son: introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja.

La producción de un discurso implica diversos procesos semióticos y lingüísticos, en una red compleja e íntegra de orden cognitivo, semántico, sintáctico, fonológico-fonético, pragmático y sociológico (Niño, 2018). El discurso de un cuento, por lo tanto, implica estimular el desarrollo del lenguaje oral del niño. Ya que el cuento, de acuerdo con Diéguez-Vide y-Peña-Casanova (2012) tiene una secuencia, una gramática y una estructura jerárquica (véase figura 1), es decir, con un orden general que en esta investigación sigue el orden propuesto por Sulé (2010) quien menciona s una secuencial inicial, el cambio de la secuencia inicial y una secuencia final.

a) Secuencia del cuento

- | | |
|---|--|
| 1. Había una vez un príncipe | 13. La vieja reina se lo permitió |
| 2. Que quería casarse con una princesa, | 14. y luego puso un guisante en la cama, |
| 3. Pero asegurándose antes de que lo fuera de verdad. | 15. y encima veinte colchones |
| 4. Como nunca conseguía estar seguro, | 16. y veinte edredones |
| 5. estaba muy triste. | 17. A la mañana siguiente, preguntó a la princesa |
| 6. Una tarde estalló una tempestad, | 18. que cómo había dormido |
| 7. Y en estas llamaron a la puerta de la ciudad | 19. Ella dijo que muy mal, |
| 8. y el anciano rey acudió a abrir. | 20. y que había algo tan duro en la cama |
| 9. En la puerta estaba una princesa, | 21. que tenía el cuerpo lleno de cardenales |
| 10. completamente empapada, | 22. ¡Entonces vieron que era una verdadera princesa! |
| 11. que pidió | 23. El príncipe la tomó por esposa, |
| 12. dormir en el palacio del rey | 24. convencido de que era una princesa hecha y derecha |

b) Reglas de reescritura de la gramática de narraciones:

1. Narración: Marco + tema + trama + resolución
2. Marco: Personaje+ localización + tiempo
3. Tema: Episodio
4. Trama: Episodio
5. Episodio: Subtema+ estado deseado + intento+ resultado
6. Intento: suceso/episodio
7. Resultado: suceso/estado
8. Resolución: Suceso/estado
9. Subtema/meta: estado deseado
10. Personajes/localización/tiempo: estado

c) Estructura jerárquica

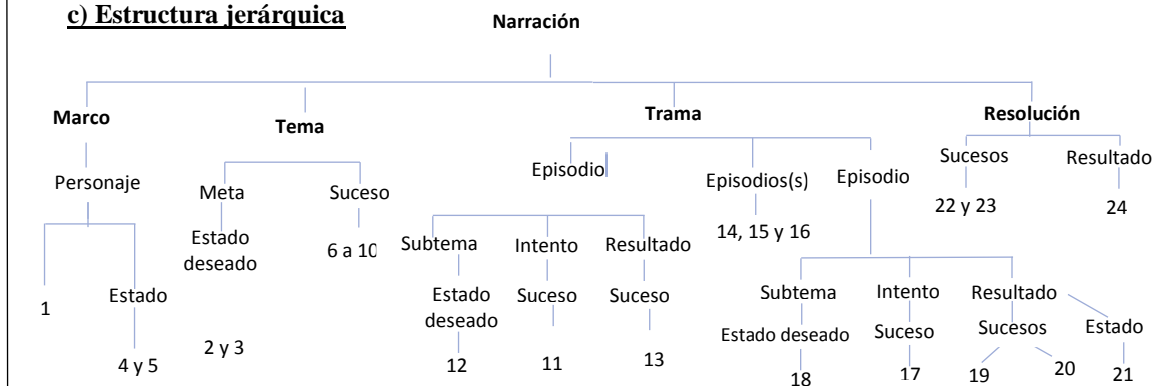


Figura 1. Superestructura narrativa y gramática de narraciones del cuento. La princesa del guisante. Tomada de Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012).

1.4.2 Las actividades de juego

Vygotski (1983/2017) menciona que el juego es la actividad principal del niño preescolar; así como el eje del desarrollo cultural, y de la actividad del signo (la palabra); que da pie al desarrollo de las funciones psicológicas superiores como el lenguaje; en el que el signo desplegado en el juego debe disponer de un soporte en las propiedades a designar. Ya que como Bonilla (2013) señala, la actividad de juego es producto de la interacción con los objetos; en donde el niño desarrolla sus funciones mentales perfeccionándolas, generalizándolas y abstrayéndolas.

En el juego, el niño utiliza el lenguaje para recordar los acontecimientos y las pautas de comportamiento, que implican ciertas limitaciones, en ocasiones presentadas como reglas y otras veces implícitas (Martínez,1998). La función dialógica y comunicativa del lenguaje desde muy temprana edad permiten al niño reproducir con sus juguetes los diálogos que tienen con los adultos, evocando personajes y éstos hablan a través de objetos físicos de carácter lúdico como los muñecos, después con cualquier objeto sin importar su forma física y finalmente dejan de depender gradualmente de los objetos, ya que con las palabras se evocan personas, objetos, animales, entre otros de su entorno inmediato (Escotto, 2009).

En cuanto a la estructura del juego Maggiolo, Coloma y Pavez (2009) mencionan que los niños de entre dos a tres años transitan de un juego basado en la organización narrativa que representan situaciones de la vida real a relatos ficticios que se sustentan completamente en el juego; y a partir de los tres a cuatro años Elkonin (1980) señala que los juegos cambian de no tener trama a seguir un argumento determinado, los cuales se van complicando y se despliega de manera metódica, produciendo un cambio de grupos reducidos en los juegos, hacia grupos más numerosos y estables.

Los espacios en donde se realizan los juegos y las narraciones de los niños no son solamente físicos, sino también imaginarios, ya que permiten la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento, posibilitando la organización de la acción lúdica, por medio de la experiencia espacial con un contexto significativo, que le permite entender la realidad y realizar transformaciones simbólicas en la interacción con los otros niños o adultos, en el espacio y con los objetos; formando así interpretaciones en relación con una determinada “escenografía” que induce a renovar y realizar

continuamente nuevas experiencias e identificaciones con la participación en una cultura lúdica, que no es sino aprender a vivir a través del juego (Velasco y Abad, 2011).

Piaget (1961/2014) plantea que el juego simbólico consiste en la capacidad de evocar una conducta fuera de su contexto de adaptación actual, en ausencia de su objetivo habitual, ya sea frente a nuevos objetos concebidos, como simples sustitutos o sin alguna ayuda material, que entra en pleno apogeo entre los dos a los cuatro años, y a partir de los cuatro a los siete años requiere de producir exactamente la realidad y sus símbolos que se hacen cada vez más imitativos; por eso mismo el juego simbólico se integra al ejercicio intelectual y se transforma en juegos de construcción; en el cual Piaget ejemplifica con un juego de una niña de cuatro años siete meses, nombrada como J, quien evoca una situación imaginaria a partir de una situación real:

“... **J.** lleva una piedra que representa el frasco de leche de Honoria (joven valense que trae la leche por la mañana): Soy la hermana de Honoria y vengo porque Honorina está enferma. Tiene tosferina. Tose y escupe un poco. Sería muy malo si a la niña (o sea a ella misma) se le contagia (todo esto está dicho con un acento valense y arrastrando la r; además, es enteramente imaginado). Señora, ¿quiere leche? -Gracias. - ¡Ah!, llegué muy tarde. Ya viene Honoria. (**J.** cambia de papel y tose). Yo no me le acerco a la niña para no pegarle la tosferina (gesto de vaciar la leche). No creo que yo le contagié la tosferina a esta leche. (**J** se convierte ahora en ella misma que está tomando leche). Necesitamos mucha, tú sabes; Marécage me ha dicho que ella traería de Arolla (donde está ese día la madre de **J**) a Julia, Claudia, Agustina y Filomena. Necesitamos mucha leche para todos estos niños (todos imaginarios), etc. ” (Piaget, 2004, p. 187).

El desarrollo del juego es una experiencia de libertad que depende de los recursos con los que cuenta el jugador para lograrlo y la creación que se permite en sus actos en el momento del juego; los niños, por lo tanto, en el juego usan elementos de su historia, de las relaciones familiares y sociales a las que ha tenido acceso (Villalobos, 2009). En el cual como menciona Escotto (2009) el habla que se expresa en la acción lúdica, en las actividades complejas y emocionalmente importantes, se interioriza hasta hacerse voluntariamente silenciosa; en el proceso de interiorización que va adquiriendo la propiedad psicológica de regular y dirigir conscientemente la actividad del niño hasta hacer voluntaria.

La actividad de juego de acuerdo a Solovieva, Escotto, Baltazar y Quintanar (2017) señalan que es la principal actividad cultural del niño, y por lo tanto, no es una actividad espontánea en su desarrollo, sin embargo, garantiza el desarrollo positivo alrededor de los tres a los cinco años; en México la actividad de juego se usa con dos orientaciones; una con fines terapéuticos y la otra, en la práctica pedagógica para el desarrollo temprano, proporcionado por programas públicos oficiales y por investigaciones psicológicas hechas por las universidades; de las cuales la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), han obtenido resultados favorables en la aplicación de la actividad de juego en niños de tres a cinco años cada una con sus respectivos programas, ambos desde un enfoque histórico-cultural, los cuales se desglosan a continuación:

- En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM) con el programa de Estimulación Temprana, la actividad de juego se trabaja en colaboración del adulto con el niño; la cual es usada como un instrumento para el desarrollo del lenguaje, la socialización, la cognición, el desarrollo motor y la autoayuda; en los cuales los autores concluyeron que la actividad de juego estimula la conducta social como la cortesía, diversos roles y reglas sociales, la solución de conflictos, las expresiones verbales sociales, el uso de instrumentos, las relaciones entre padres y niños, así como la responsabilidad de los padres en la educación y el desarrollo de sus hijos; entre otras aportaciones e implicaciones.
- En el Laboratorio de Psicología y Neurociencia (UNAM) con el estudio del lenguaje interno, sus fases iniciales y sus características mediante la observación de los niños, usando muñecos y muñecas durante la actividad de juego; los autores concluyeron que el desarrollo está caracterizado por la actividad de juego, mediante el cual el niño adquiere e internaliza las interacciones dialógicas, que comienzan a partir de la participación de los adultos con los niños, entre otras aportaciones e implicaciones de la investigación.
- En la Facultad de Psicología (BUAP) durante una parte del programa de la maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica; la actividad de juego con roles sociales es usada como un método de desarrollo de la actividad voluntaria verbal y como una actividad simbólica de desarrollo; la cual contiene el soporte del adulto para orientar la conducta del niño, concluyendo que los diálogos de los niños, de acuerdo a roles y

personajes se hacen cada vez más complejos, e incluyen una apropiada gramática, y ampliación de su vocabulario; entre otras aportaciones, implicaciones y líneas de investigación.

Los tres programas señalados, muestran la importancia que tienen la actividad de juego y la colaboración del cuidador primario en el desarrollo del niño, y reafirma lo mencionado por Serra et al. (2013) quienes remarcan que lo aprendido y practicando en el juego con el adulto sirve de soporte o ayuda para el aprendizaje y desarrollo del niño, puesto que los padres son el andamiaje principal para el desarrollo y el aprendizaje del niño.

En cuanto a la adquisición de las palabras, de sus significados y de las relaciones entre ellas no se producen de forma simultánea, ya que las estrategias de los niños para aprender los significados y relacionarlos entre sí, cambian a medida que su vocabulario crece y se organiza (Berko y Bernstein, 2010). El ser humano habita y participa en una unidad cultural que abarca elementos simbólicos y elementos materiales relacionados con el contexto; es decir, participa en una visión del mundo con un entramado de significaciones y de significatividad, que mediatiza y orienta su vida (Esquirol, 2005), y esto queda constatado con lo mencionado de acuerdo con Hedegaard (2003) quien señala que la comunicación se incentiva si se trabaja a través de las tradiciones, conocimientos y procedimientos compartidos mediante la Zona de Desarrollo Próximo aplicada en el trabajo en clase, el diálogo y la solución de tareas

Capítulo II. El espacio simbólico sobre la narración de un cuento.

En este capítulo, se aborda el espacio simbólico como un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y relaciones de los elementos naturales y culturales que componen un determinado conocimiento, y escenifican los sucesos del cuento; cuyo propósito es apoyar visualmente la estructura oracional básica destacando así, visual y jerárquicamente el sujeto, su verbo y sus complementos correspondientes (el artículo, el sustantivo, el verbo y sus adverbios con sus nexos o preposiciones, según se el caso para formar los enunciados). Las representaciones visuales se hicieron a través de modelos a escala que evocan por medio de escenarios (maquetas) cada suceso, que en conjunto conforman la narración del cuento.

1.1 Definición del espacio simbólico

La palabra espacio según la Enciclopedia Universal Ilustrada de 1915 proviene de la etimología latina spatium, ésta tiene diferentes acepciones, una de ellas define al espacio como la capacidad de terreno, sitio o lugar; mientras que la palabra simbólico según la Enciclopedia Ilustrada de 1927 proviene de la etimología del griego symbolikós que señala algo perteneciente o relativo al símbolo o expresado por medio de él; la palabra símbolo se define según Reoyo (2005) en psicología, como objeto, hecho o actividad que representa a otro y que puede ser utilizado en el pensamiento de la sustitución. Por lo cual, en términos generales, el espacio simbólico puede entenderse según sus etimologías como la capacidad de algún lugar, así como los componentes que lo integran o lo modifican, de ser representados por otros. Sin embargo, para esta investigación se propone el espacio simbólico, aplicado a las narraciones de los cuentos como un recurso didáctico para apoyar las narraciones de los cuentos, por lo tanto, el espacio simbólico se define como un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y las relaciones de los elementos que componen uno o varios sucesos, como los presentes en los cuentos. Con el propósito de destacar las estructuras oracionales básicas presentes en la narración. Aplicado a los cuentos consiste en resaltar de manera visual los acontecimientos producto del personaje, sus acciones, a quién o qué afecta, el lugar, el tiempo y la manera en las que suceden.

La facultad de narrar del ser humano oralmente, al ser parte del habla y expresión de la lengua es el resultado del desarrollo del lenguaje. El desarrollo del lenguaje como menciona Vygotski (1982/2014) proviene de un proceso biológico natural y social, que marca una serie de etapas

para su apropiación durante la niñez—lenguaje social, lenguaje egocéntrico y lenguaje interno—. La capacidad de evocar cosas ausentes por medio del lenguaje ha sido señalada por Piaget y Inhelder (1969/2007) como función simbólica; la cual de acuerdo con Vygotski (1983/2017) produce la actividad simbólica; que no se le enseña ni la aprende el niño; sino forma parte de su desarrollo natural y está orientada a una actividad mediada como la que ocurre con las operaciones prácticas del niño con las herramientas o la planificación del propio comportamiento mediante el lenguaje que es una forma simbólica así como lo es la lectura; supeditadas al significado y al sentido que conllevan. Cabe aclarar que Vygotski menciona que el significado conlleva a la generalización de la palabra que se ha formado durante en el desarrollo social del lenguaje; mientras que el sentido es la designación de las relaciones afectas al contenido señalado en la palabra, producto de la experiencia individual del sujeto (Luria, 1980).

Sin embargo, en esta investigación se hace una distinción de términos: en el cual la función simbólica es la capacidad natural presente en el niño para evocar cosas ausentes por medio de un significado y un significante de acuerdo con Piaget (1969/2007); los cuales constituyen un signo, y es un producto social. Entendiendo por signo la afirmación que Pierce (1998/2012) da de éste, como algo que está en lugar de alguna cosa para alguien. El uso de signos como medios auxiliares como señala Vygotski (1983/2012) implica el manejo de estos como parte de una actividad mediadora en alguna tarea determinada como memorizar, informar, comprar algo, entre otras. Para esta investigación se entiende que la construcción del signo (semiosis) se realiza mediante una actividad mediadora en relación con una función psicológica.

La capacidad de representar cosas ausentes se le conoce como función simbólica o semiótica, comienza de forma natural en el desarrollo del niño a partir del año y medio a los dos años, se caracteriza por evocar un significado (un objeto, acontecimiento, esquema conceptual, entre otros) mediante un significante diferenciado como el lenguaje articulado, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales, la memoria y la estructura de los recuerdos-imágenes (Piaget y Inhelder, 1969/2007).

Los primeros usos simbólicos en la conducta del niño; es decir, las acciones que un niño puede realizar con otros objetos para representar los ausentes en una determinada acción, se presentan en el niño para evocar actividades de sus experiencias cotidianas como peinarse el pelo o lavarse los dientes; las cuales están ligadas a la función simbólica que se hace con los objetos, y éstos están estrechamente ligados, a su vez, con los significados de los objetos, siendo los símbolos y

las formas simbólicas que se generan con los objetos, y son transmitidos por los tutores como herramientas de comunicación (Rodríguez, Palacios, Cárdenas y Yuste, 2017). La función simbólica además de representar la realidad permite al ser humano apropiarse de ella cognitivamente, transformarla y evocarla por medio de la comunicación, la cual implica la formación de signos (semiosis) y su función en la construcción del conocimiento mediante la configuración significativa que el ser humano realiza del mundo y de sí mismos (Niño, 2018).

La creación social de signos es el proceso de la semiosis, presupone al menos dos personas para que los signos tomen un significado en un contexto comunicativo (Escotto, Sánchez y Baltazar, 2018). Los signos han sido abordados de diferentes maneras, entre las cuales destacan las definiciones acerca del signo lingüístico; de Saussure (1916/2014) quien menciona que el signo lingüístico es la unión de un concepto y una imagen acústica, y la de Peirce (1998/2012) quien enuncia al signo como algo que está en lugar de alguna cosa para alguien y es el resultado de una relación triádica entre el signo o representamen (estímulo significante), su objeto (el objeto representado por el signo o representamen) y su interprete (el resultado del signo interpretado). Ninguno de los autores anteriores, abordan la construcción del signo (semiosis) en edades tempranas y suponen la misma construcción del signo, al no describir, ni hacer estudios, ni precisar ninguna distinción en la construcción del signo durante la infancia.

Por otro lado, retomando la función simbólica, González y Solovieva (2015) mencionan que está compuesta por tres niveles que ocurren de forma gradual durante la infancia, las cuales son:

1. Las acciones materializadas simbólicas, que son aquellas acciones que le dan al niño (entre los dos a los cinco años) la posibilidad de sustituir un objeto por otro en el plano físico, para representarlo; estas acciones requieren: el uso objetal con un fin, la imitación en actividades con otros objetos para evocar los ausentes; el empleo independiente de objetos con variaciones propuestas por el adulto y actividades en que se da nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción con él o en los que se propone de manera independiente la sustitución (González y Solovieva, 2016).
2. Las acciones perceptivas simbólicas, consisten en la posibilidad de representar en el plano gráfico conceptos o situaciones, por medio del uso de símbolos, para resolver problemas diversos. Dichas acciones requieren: de condiciones para la formación de las imágenes internas de los objetos y los símbolos; la imitación de la representación y el empleo independiente de símbolos en el plano gráfico con variaciones propuestas por el adulto;

con respecto al símbolo se propone que el niño signe un nombre antes de realizar un dibujo, lo proponga de manera independiente o lo dibuje para que otros los reconozcan. (González y Solovieva, 2016).

3. Las acciones verbales simbólicas, que se refieren al aspecto lingüístico de la acción, siendo el rasgo característico la palabra, la cual define su significado según el objeto al cual subsiste (González y Solovieva, 2015). A través de las acciones materializadas simbólicas el niño logra explicar con expresiones verbales diversas representaciones mentales e ideas propias (González y Solovieva, 2016).

Los tres niveles que componen la función simbólica y sus requerimientos mencionados por González y Solovieva ponen en evidencia que el desarrollo de la expresión verbal puede ser favorecido a través de la estimulación práctica del adulto, y sobre todo a partir de los dos años con la aparición de la función simbólica; la cual no termina con la capacidad de representar un objeto ausente, sino que permite el desarrollo de otras funciones psicológicas como el lenguaje (Piaget, 1961/2014 y Vygotski, 1983/2017).

Para Vygotski (1982/2014) la evolución del lenguaje no parte únicamente de la actividad simbólica sino también de la interacción cultural que a partir de los dos años junto con el pensamiento se hace verbal, permitiéndole dominar su propia conducta (autodominio) a través de la actividad mediadora que implica el uso de los signos (palabras), y hasta los tres años el lenguaje es considerado una función psicológica superior, entendida así porque es una conducta compleja que no ocurre antes en su desarrollo natural, siendo producto de la interacción social.

Martínez (1998) señala, que desde los primeros sistemas utilizados por el hombre para facilitar el recuerdo (palos con muñecas, nudos, entre otros), le permitieron transmitir sus bienes culturales y sus saberes desde la infancia, teniendo como signo mediador por excelencia el lenguaje. En consecuencia, al referirnos a un espacio simbólico, se hace referencia a todos los elementos que componen un determinado suceso cuyo conocimiento estaría incompleto sin la integración de todos los elementos que lo componen como el caso de un fenómeno cultural o natural.

Retomando a Pierce quien refiere que el arte de razonar es el arte de ordenar signos, e implica el interés de la mediación hacia alguna cosa en la medida en que ésta transmite una idea, siendo este hecho un signo o representación, el cual se agrupa en tres clases de signos: semejanzas o

íconos que son aquellos que sirven para transmitir las ideas de las cosas que representan imitándolas como las fotografías que no parten de una experiencia previa para poder ser interpretadas; las indicaciones o índices que exhiben algo que están físicamente conectado con las cosas como los mapas que necesitan de experiencias previas para poder ser interpretados; y los símbolos o signos que a través de su uso han sido asociados con sus significados como cualquier palabra ordinaria la cual está conectada a la idea. (Pierce, 1998/2012). Los tres signos anteriores se usaron en esta investigación para escenificar los espacios simbólicos.

Mientras que para Piaget (1969/2007) los símbolos y los signos son instrumentos que presentan significantes diferenciados, resultado de la función simbólica o semiótica; en el cual los símbolos tienen la característica de presentar alguna semejanza con sus significados y poder ser contruidos solo por el individuo (como en el caso de un niño que después de ver un gato brincar en un muro toma una concha y simboliza el acto que ha visto); mientras que los signos no tienen ninguna semejanza con el significado o bien son convencionales y transmitidos por imitación. Por otro lado, Pan y Uccelli (2010) enfatizan que la relación arbitraria entre la palabra, que es un signo, así como el referente de quien se habla es simbólica, donde el referente no es el significado, ya que el significado es un constructo cognitivo.

Eco (2016) menciona que un signo está conformado por uno o más elementos de un plano de la expresión (significantes) colocados convencionalmente en correlación a uno o más elementos de un plano del contenido (significados); reconocidos por una sociedad humana, que trae como consecuencia que el signo no sea una entidad física ni semiótica, sino una función semiótica que correlaciona los elementos de la expresión con los del contenido, por ejemplo: la expresión italiana *piano*, entra en correlación con una serie de contenidos que crean cuatro funciones semióticas como *piano-nivel*¹, *piano-proyecto*², *piano-lentamente*³ y *piano-instrumento musical*⁴, entre otros, con lo cual se establece a partir de las correlaciones cuatro funciones semióticas. Las funciones semióticas señaladas hacen referencia a lo que se entiende como asociaciones, sin embargo, para Eco estas conforman planos de contenido y expresión diferentes con características propias.

Las primeras preguntas que hacen los niños Vygotski (1981/2013) señala que nunca son preguntas acerca de la denominación; sino preguntas sobre la relación del objeto con su entorno inmediato (el sentido), por lo que implica que el signo al ser usado por medio del habla tiene dos funciones las cuales son de comunicación (persona-cosa-persona) y de generalización

(significado), que conlleva a la desconexión de las estructuras tangibles y la conexión al pensamiento que forma la conciencia. Refiriendo al signo como a "todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta - propia o ajena-" (Vygotski 1984/2012, p. 83). Los niños a partir del ambiente (un escenario, un espacio, unos objetos y unos iguales) desarrollan normalmente un juego simbólico para investir los diferentes objetos, mobiliario o situaciones espaciales que componen el ambiente de su actividad lúdica, referida como simbología del espacio; es decir, como los territorios de juego que aparecen o cobran forma durante y para la actividad lúdica (Velasco y Abad, 2011).

El niño no sólo se comporta de modo simbólico en el juego, sino que desde ahí realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia; la esencia del juego por lo tanto es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual, esto es, entre situaciones imaginarias que sólo existen en el pensamiento y situaciones reales (Vygotski, 1978/2000). Puesto que, como señala Gray (2008) la mayor parte de lo que aprendemos y recordamos en nuestra vida cotidiana no resulta del esfuerzo de memorizarlo, sino que está ligado a las cosas que captan nuestro interés y estimulan nuestro pensamiento.

Las experiencias son el resultado de la actividad práctica compleja en relación con los objetos que contienen elementos tanto de las pautas motoras, visuales, táctiles y auditivas, que generan imágenes de representación con vivencias multiformes (Luria, 1991). Las cuales están presentes en la diferenciación de las propiedades del referente, producto de los elementos sensoriales que lo componen como en el caso de la comida, un medio de transporte o un fenómeno natural como un terremoto, entre otros; los cuales para ser tomados como una palabra y adquirir un significado, implican el conocimiento: del sabor, la forma y su uso; el ruido, la forma y uso; el sonido; la percepción espacial, y lo que conllevan terminan teniendo un significado.

Las imágenes de representación mencionadas por Luria en 1991 en el libro *Atención y Memoria*, se generan a partir de las experiencias prácticas que el niño tiene en relación con los objetos, y son un recurso importante que se puede escenificar. Teniendo en cuenta que Barthes (1973/2011) afirma que tanto las imágenes como el lenguaje articulado presentan dos dimensiones en sus respectivos campos; una que hace referencia al discurso constituido por significantes y otra que ordena los elementos significantes en dos ejes; el de la sustitución (paradigmático) y el de la contigüidad (sintagmático); y con lo que señala Ricoeur (2009) que incluso en la transmisión de las experiencias de manera oral el simbolismo está presente, ya que permite que las experiencias

puedan ser pintadas, contadas y mitificadas, revelando la dimensión simbólica de la cultura. Por lo que la comunicación ya sea verbal o no verbal conlleva un simbolismo que asociamos con nuestras experiencias. Con lo que el aprendizaje de acuerdo con Galperin (2009) es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades.

En cuanto al espacio simbólico como un recurso didáctico para apoyar las narraciones, éste consiste en representar de manera visual los sucesos que pueden estar ligados a las experiencias de los niños o a los lugares. Para esta investigación, el espacio simbólico se utilizó como un conjunto de representaciones visuales hechas con maquetas, que resaltan los elementos que componen los sucesos de la narración con el propósito de apoyar la estructura sintáctica de los sucesos de las narraciones de forma visual, puesto que, los niños de cuatro años de acuerdo con Sadurní et al. (2003) pueden contar historias simples con el apoyo de imágenes y del adulto. Los espacios simbólicos, por lo tanto, estuvieron asociados de forma simbólica con las narraciones de los cuentos que giraron en torno a hechos presentes en su cultura y su entorno natural.

1.2 El espacio simbólico del cuento

La representación es la unión de significantes los cuales permiten evocar los objetos ausentes por medio de las significaciones (conceptos), están relacionados con los elementos presentes en la representación; conllevan la reunión de un significador el cual al principio para el niños de entre cuatro a siete años se constituye en un símbolo concreto (una imagen mental), formado a partir de los intereses del niño, correlacionado con un significado (preconcepto), —mediante la colaboración y socialización del lenguaje que favorece el desarrollo del lenguaje conceptual utilizado en la comunicación. (Piaget, 1959/2004).

La representación ha tenido diferentes usos y expresiones, ya que permite evocar o crear situaciones con la finalidad de entretener, dejar una enseñanza moral o artística como en el teatro, la ópera, el cine, los cuentos, entre otras. En cuanto a la infancia en México son diferentes los usos que se han hecho de la representación, utilizándola tanto en obras de teatro, cuentos y canciones, a veces únicamente con el objetivo de entretener, enseñar, con fines terapéuticos, pero muy pocas dándole la importancia que está tiene en el desarrollo del niño; siendo que el niño según la Secretaría de Educación Pública (2017) utiliza lo que ve en los cuentos como materia para sus juegos.

Además, durante la época prehispánica en México se les enseñaba a los niños por medio de juegos simbólicos que asociaban elementos naturales y culturales a sus juegos y a la enseñanza; tal es el caso de Nepohualtzintzin náhuatl, que reutilizado hace algunos años en algunas escuelas de la Ciudad de México como un recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas tuvo resultados favorables (Lara y Lara, 2014). Por otra parte, Antonin Artaud a través de su propuesta del Teatro de la Crueldad menciona que es posible la presentación del mismo acto sin la necesidad de un lenguaje verbal que se anteponga o guíe los hechos, con sólo el resultado de la impresión visual presente en las escenas (Cuevas, 2017). Razón por la cual, se utilizó las impresiones visuales para ser plasmadas de manera dinámica mediante el movimiento y el pasó de una maqueta a otra con distintos elementos en movimiento, que correspondían a un escenario con el propósito de generar el interés tanto de los niños como de los cuidadores primarios, y así a través de la narración asociada simbólicamente a los escenarios se evocaban los sucesos de la narración (conjunto de maquetas), propiciando un diálogo a partir de los narrado en los cuentos por parte de los niños y sus cuidadores primarios que participaban en el Programa de Estimulación del Desarrollo.

Un caso sobresaliente, se da Japón hay una forma de expresión artística denominada Burankú que es un teatro donde los personajes son marionetas. Barthes (1971) menciona que el Burankú está constituido por tres elementos que coexisten: el manipulador del muñeco, el muñeco y el vociferador; donde la voz no es el eje central, ya que los recitadores ocupan un estrado lateral y no hay una constante utilización de ellos, dándole más peso a la escenificación hecha a partir de la marioneta. Por lo que se concluye que el espacio simbólico al ser un conjunto de representaciones de los elementos que componen los sucesos de un cuento, están ligados de al plano visual y verbal con el cual el niño puede combinar palabras debido al nivel sintagmático que presentan las representaciones visuales ligado a la narración, desarrollando su léxico y significando sucesos de manera lógica.

Los apoyos visuales mediante representaciones, actuaciones, muñecos y escenarios a escala hechos con maquetas para apoyar las narraciones de cuentos han sido de gran utilidad para estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños de uno a dos años como menciona Sandoval et al. (2017). Además, López et al. (2017) han utilizado diferentes materiales como figuras de plástico, tijeras, peluches entre otras cosas para representar los cuentos leídos y elaborados por parte de los niños de entre cinco-seis años después de hacer un trabajo de lectura por parte del

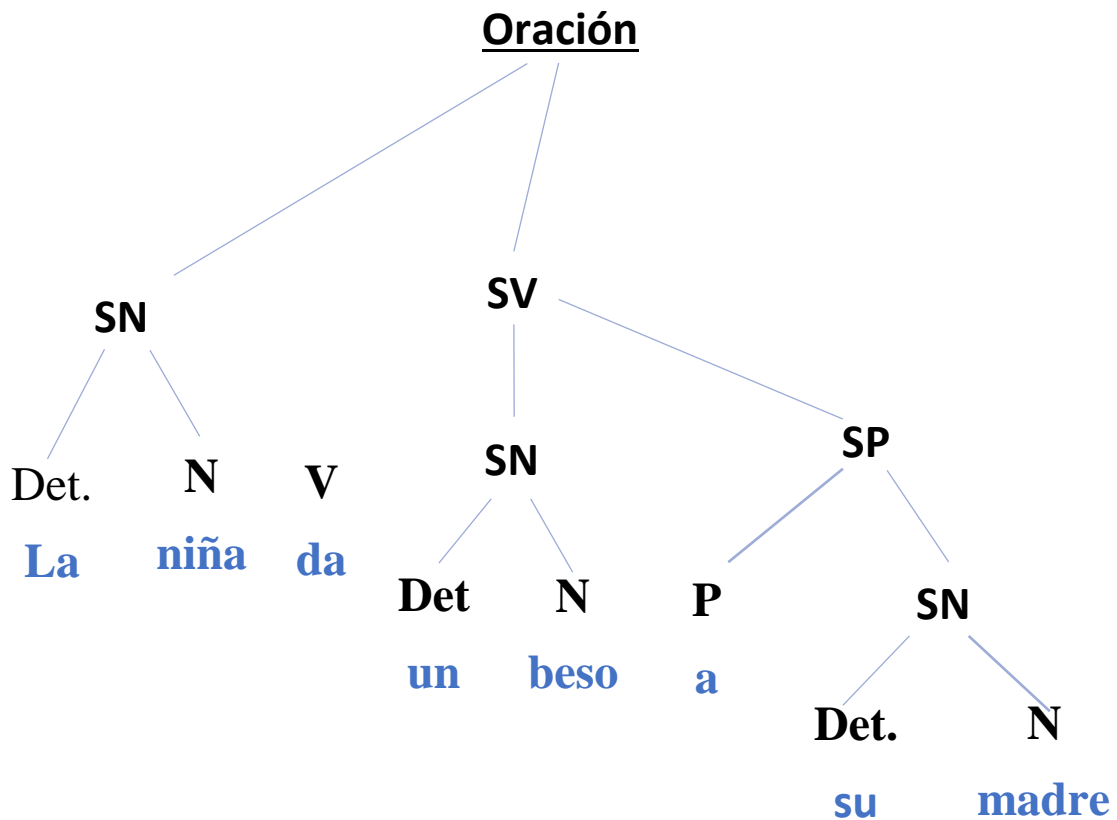
adulto con el niño y un análisis interpretativo del cuento, han obtenido resultados favorables en el desarrollo de la función reguladora del lenguaje y del lenguaje expresivo, llevándolos a un diálogo coherente y estructurado, entre otros resultados durante el programa de intervención diseñado como un instrumento de intervención neuropsicológica y psicológica en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sadurní et al. (2003) señalan que los niños de cuatro años pueden narrar una historia simple con la ayuda de láminas (imágenes) o dibujos y la ayuda del tutor. Sin embargo, las representaciones visuales de cada uno de los dos programas no tiene una estructura sistemática y únicamente cumplen con la función de representar los cuentos; en el caso del Programa de Estimulación del Desarrollo y en el caso del programa de intervención de la maestría de Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica reconstruyen el cuento posterior a la lectura; por lo cual para esta investigación se propone usar las representaciones en conjunto con la narración del cuento para resaltar las propiedades y las relaciones de los elementos que componen los sucesos del cuento, con el propósito de apoyar la estructura básica oracional presentes en los enunciados.

Las oraciones de acuerdo con Luria (1980) expresa un suceso y formula un pensamiento personal los cuales se constituyen a partir de enunciados simples que constan de la combinación de dos palabras (nombre y verbo) o (nombre-y adjetivo) o bien de enunciados más complejos que están formados por la composición de varias palabras (sujeto-predicado-objeto); con el uso de preposiciones y conjunciones que permiten expresar las relaciones espaciales que hay entre los objetos, y el lugar de la palabra en el sintagma permiten reconstruir el pensamiento y expresar cualquier nexos y relaciones del mundo real.

La estructura oracional básica que acompaña a la generación de enunciados y que en esta investigación se representó visualmente a niños de cuatro-cinco años mediante modelos a escala del sujeto, el verbo, el objeto directo e indirecto; siguiendo la generación de oraciones de acuerdo con Diéguez-Vide y Pela-Casanova (2012) quienes señalan que conlleva un marco caracterizado con un orden y una lógica, formado a partir de un Sintagma Nuclear (sujeto, agente) con un sintagma nominal (objeto directo, paciente) y un Sintagma Preposicional (objeto indirecto, meta), véase figura 2.

Estructura oracional



Simbología

SN=Sintagma Nuclear

SV= Sintagma Verbal

SP= Sintagma Preposicional

N= Núcleo

Det. = Determinante

V= Verbo

P= Preposición

Estructura Gramatical

1. Sintagma Nuclear
2. Sintagma Verbal
3. Sintagma Preposicional

Figura 2. Ejemplo de diagrama arbóreo en el que se exponen tres complementos obligatorios, argumentos. Tomado de Cerebro y lenguaje: Estructura funcional por Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012).

Capítulo III. La gramática en la narración del cuento.

En este capítulo se aborda la gramática que tiene la narración de un cuento al ser un discurso oral breve y estar conformado por un conjunto de enunciados, constituidos sintácticamente por la combinación de palabras—sintaxis—, elaborados a partir de oraciones con una estructura básica (un sujeto con su verbo y sus complementos); aunque pueden presentarse otras estructuras oracionales compuestas y complejas. La forma en que las palabras pueden conformar distintas clases de palabras a partir de las derivaciones y composiciones del lexema o raíz—morfología en conjunto con la sintaxis le dan coherencia al mensaje, y permiten la formación de enunciados con una estructura lógica del discurso. El discurso, en los cuentos está caracterizado por tener una superestructura; es decir, una estructura global, en la cual se establece la secuencia jerárquica que relaciona entre sí los diversos párrafos, y una microestructura; la cual hace referencia a la organización secuencial de las frases y las oraciones de un texto que permiten una macroestructura, es decir, un contenido general (Diéguez-Vide y Peña-Casanova, 2011). En esta investigación a la microestructura siguió una estructura oracional básica.

3.1 Gramática

La gramática según Beristáin (2017) es una disciplina científica, rama de la lingüística, que comprende el estudio de los signos lingüísticos (palabras) en cuanto a su morfología (derivaciones, flexiones y composiciones) y a la sintaxis (relación de palabras para formar oraciones y frases). Los signos lingüísticos son palabras que se expresan de forma oral por los hablantes de un idioma o lengua determinada. Siendo, la palabra, la mínima unidad lingüística separada al ser el segmento más pequeño del sintagma —cadena lineal y horizontal, de palabras articuladas como en la oración y la frase—; y es una unidad lingüística porque simultáneamente se constituye a partir de la asociación de un significante (sonidos articulados) y su significado (la idea contenida del significante) que resultan susceptibles de empleo gramatical; es decir, resultan una entidad capaz de cumplir una función dentro del sintagma, al articularse con otras palabras (Beristáin, 2017)

La lengua es un sistema abstracto de signos lingüísticos (palabras) que utilizamos entre otros para comunicarnos; producto del lenguaje, que es la capacidad humana de comunicarse simbólicamente; el cual se expresa en la lengua por medio del habla, que es una manifestación concreta e individual de la lengua, puesto que, contiene un mensaje y es realizado por cada

hablante cuando se expresa con un idioma, el cual tiene la capacidad de elegir y articular. (Beristáin, 2017 y Tejedor, 2017)

En consecuencia, cabe resaltar que la lengua o también denominada idioma es un sistema de signos social e históricamente contruidos que pueden ser no fónicas como en el caso de los sistemas de señas de sordos o la escritura, o fónicas como en el caso de los sonidos contrastados para expresar significados en el proceso comunicativo y tener propiedades lingüísticas como la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Escotto, Sánchez y Baltazar, 2018). Las propiedades lingüísticas de la lengua, Galimberti (2011) menciona que suelen estudiarse desde diferentes ámbitos disciplinarios los cuales de acuerdo con la lingüística son los siguientes:

- Fonología: Estudio de los sonidos con relación a su función comunicativa.
- Morfología. Es el estudio de la estructura de las palabras, de los procesos de reflexión (añadiduras de morfemas a los lexemas como los prefijos y sufijos), derivación (formación de una palabra mediante la añadidura de uno o más afijos) y composición. (la combinación de dos o más palabras para formar una).
- Sintaxis. Es el estudio de las reglas que presiden la combinación de los signos en su sucesión secuencial, tiene una estructura jerárquica.
- Semántica. Es el estudio entre la relación del signo lingüístico y lo que designa (significado).
- Pragmática: Es el estudio de los sonidos de las relaciones entre los signos lingüísticos y quien los usa, de acuerdo con los códigos verbales utilizados en la interacción entre organismos mediante signos en la comunicación.

En cuanto a la sintaxis, tema de estudio de esta investigación; Piaget (1969/2007) enfatiza que, a los niños de dos a cuatro años, la constitución de las reglas sintácticas no se reduce a una imitación pasiva sino a una imitación generalizadora y a construcciones originales relacionadas a la funcionalidad para conservar un mínimo de información necesaria y la tendencia a mejorar ese mínimo de información. Mientras que para Vygotski (1984/2012) la génesis del desarrollo del lenguaje infantil, así como los elementos que la competen (la gramática o las oraciones de dos palabras, etc.) parten de las relaciones colaborativas del niño con los adultos, entendiendo el lenguaje como parte del diálogo, la colaboración y la comunicación.

Por lo tanto, la lengua para ser usada con la finalidad de comunicar necesita ser estructurada por parte de los hablantes con los elementos necesarios para conformar una oración (simple, compuesta o compleja). Puesto que las oraciones son proyecciones lineales que establecen una relación de dependencia que se forma entre las palabras que la integran; ya que la relación entre predicados y argumentos induce a un orden parcial en la oración (Subirats, 2001). Sin embargo, para poder emplear las palabras dentro de una oración no se puede dejar de lado la importancia que tiene la morfología para la designación de las categorías gramaticales.

3.1.2 Morfología

Munguía (2017) menciona que morfología es la parte fundamental de la gramática que se ocupa de estudiar la estructura interna de las palabras; además, determina el proceso morfológico —reflexión, derivación o composición— que pueden sufrir accidentes gramaticales y las clases de palabras o categorías gramaticales que se pueden distinguir de acuerdo con sus propiedades morfológicas y sintácticas como:

- Sustantivos, son palabras que se refieren al apelativo de las cosas, los procesos, los acontecimientos, las entidades, los estados, las personas y los animales. Las reflexiones que se utilizan en estas palabras marcan género, número, diminutivo aumentativo y despectivo; además son el núcleo sintáctico del sintagma.
- Adjetivos, son palabras que aluden a características o propiedades del sustantivo al que acompañan o indican la clase a la que pertenece o se pueden vincular. Se flexionan en género y número, algunos marcan grados de la cualidad a la que aluden o indican aumentativos, diminutivos y despectivos.
- Verbos, son las palabras que presentan más accidentes reflexivos en número, persona, tiempo, modo y aspecto. El verbo es el núcleo del sintagma verbal y es responsable de la arquitectura de una oración.
- Adverbios, son palabras que pueden modificar a los verbos, a adjetivos u otros adverbios.
- Pronombres, son palabras sin un significado léxico propio, ya que toman su referencia del contexto lingüístico o pragmático donde se encuentran, no pueden entenderse sin información contextual, pero suelen aparecer en las posiciones donde se colocan nombres, o más bien los sintagmas nominales.

En cuanto a los accidentes gramaticales como los cambios que presentan las palabras en género, modo, tiempo, número y persona, son producto del proceso morfológico de reflexión, el cual Beristáin (2017) menciona que se dan a partir del lexema que es la mínima unidad lingüística con significado en adición de morfemas gramaticales o gramemas, los cuales designan género y número en el sustantivo, y modo, tiempo, número y persona en el verbo.

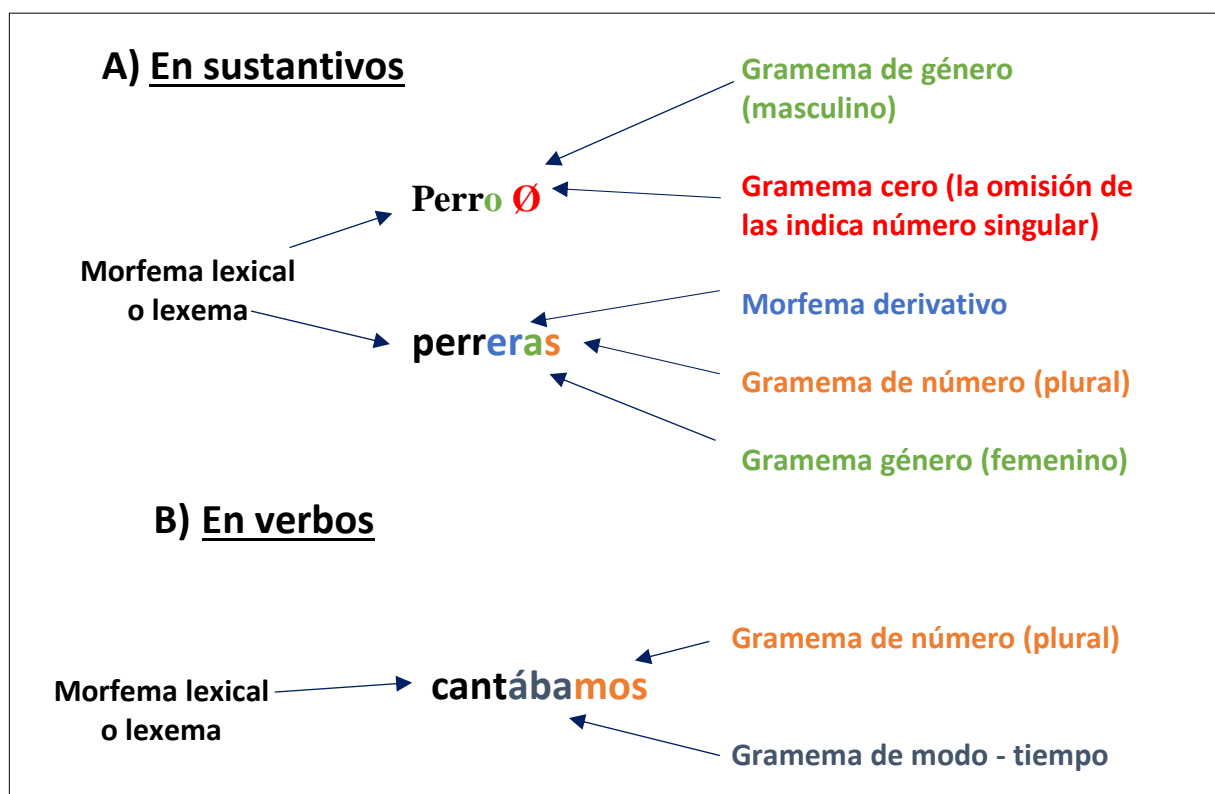


Figura 3. Ejemplos de morfemas. Adaptado de Beristáin (2017) Gramática estructural de la lengua española.

Los procesos morfológicos que pueden expresarse en las palabras según Diéguez-Vide y Peña-Casanova (2012) son:

- Morfología reflexiva (sintáctica), consiste en la presencia de morfemas gramaticales que dan lugar a diferentes tipos de palabras, ya sea por la declinación en género (masculino, femenino o neutro), número (singular, plural), caso (nominativo, acusativo, etc.) y persona (primera, segunda o tercera), o bien por la conjugación del tiempo (pasado, presente, futuro) modo (indicativo, subjuntivo, etc.) y voz (activa o pasiva). Por ejemplo: en el caso de género, *chica/chico*; de número *casa/casas*; de persona *yo como/ tú comes, él come*; y de tiempo *como/comía/comeré*. Por lo general en castellano todos los morfemas flexivos son sufijos.

- Morfología derivativa (léxica), origina nuevas palabras cuando se añade otro morfema originando en la mayoría de las veces un cambio de categoría, por ejemplo, de nación (adjetivo) puede pasar a nacionalizar (verbo) y nacionalización (nombre). Por lo general en castellano todos los prefijos y la mayoría de los sufijos son derivativos.
- Composición, consiste en la unión de dos morfemas libres lexemas. Puede haber dos tipos de compuestos; determinativos en la cual un lexema modifica al otro como la palabra bajorrelieve, donde bajo modifica a relieve, y el compuesto coordinativo en el cual hay una yuxtaposición entre los lexemas, sin modificarse el uno al otro como la palabra compraventa.

Beristáin (2017) menciona que tanto las conjugaciones, como las variantes que expresan los accidentes gramaticales, los derivados de una palabra, los morfemas derivativos, los sinónimos y los antónimos corresponden a una relación paradigmática; es decir, a una relación de semejanza entre sus significantes (morfemas), o por alguna relación entre sus significados (relaciones que se dan dentro del plano del sistema del discurso), en donde los signos lingüísticos (palabras) se asocian mentalmente en cadenas verticales, es decir, de forma paradigmática.

3.1.3 Sintaxis

La sintaxis es parte de la gramática que se encarga de estudiar las funciones de las palabras desde su relación sintagmática al formar oraciones y frases (sintagmas); es decir, las relaciones que las palabras establecen con los demás elementos formando sintagmas que son cadenas lineales, horizontales de palabras combinadas y relacionadas de acuerdo a normas de distribución, de orden (el necesario para que la cadena resulte coherente) y de dependencia (unas palabras quedan subordinadas a otras), por ejemplo las funciones entorno al sustantivo, como son el sujeto, el complemento directo, entre otras que puede presentar (Beristain, 2017).

Gutiérrez (2004) menciona que la oración se compone de diferentes elementos que desempeñan una función diferente que los caracteriza unos de otros, enmarcadas como funciones gramaticales; dentro de las cuales se diferencian las funciones primarias o funciones sintácticas que corresponden a las diferencias de los elementos que constituyen la oración como unidad y las funciones secundarias o sintagmáticas que son las relaciones dentro del sintagma-frase o grupo de palabras en torno a un núcleo nominal, adjetival o adverbial; entre los elementos que conforman las funciones sintácticas de la oración se encuentran:

- **Sujeto:** es de quien se habla en la oración y está relacionado con el verbo —en concordancia en persona y número—, su aparición es obligatoria, aunque a veces se omite, pues el contexto lo suple (sujeto implícito). Su colocación en la oración es normalmente la anteposición al verbo, aunque puede ir también pospuesto, cuando interese al enunciador destacar otros elementos, focalizándolos.
- **Verbo:** expresa acción, movimiento, existencia, consecución, condición o estado de quien se habla (el sujeto). Se relaciona con el sujeto mediante la concordancia en número y persona, y por otro lado engloba a su alrededor los complementos del área verbal como el complemento directo e indirecto.
- **Complemento directo:** es adyacente al verbo, generalmente propuesto, excepto cuando se trata de un pronombre personal o se quiere destacar con énfasis enunciativo.
- **Complemento indirecto:** es un elemento del área verbal cuyo valor significativo indica básicamente el “destinatario” de la acción verbal, quien puede recibir “daño” o provecho de ella.

Un sintagma (oración o frase) está conformado por una palabra nuclear que puede estar acompañada por complementos o modificadores, los cuales en su conjunto conforman un constituyente; existen diferentes clases de sintagmas dependiendo la categoría gramatical del núcleo, entre los cuales se encuentran el sintagma nominal que tiene como núcleo al sustantivo, el sintagma adjetivo que tiene como núcleo un adjetivo, el sintagma adverbial que tiene como núcleo un adverbio, el sintagma prepositivo o preposicional que tiene como núcleo una preposición y el sintagma verbal que tiene como núcleo un verbo no conjugado (Munguía, 2017).

Las oraciones están integradas por un conjunto de palabras que cumplen con una categoría gramatical que se usa en el español dentro de una oración como es el caso del sustantivo, el adjetivo, y el verbo, entre otros; aunque también las palabras, tienen una función gramatical, es decir, una función dentro de la oración como el sujeto, predicado, y complementos circunstanciales (estructura básica oracional). Cabe aclarar, que con anterioridad a la clasificación de palabras se le denominaba partes de la oración, aunque no es adecuado debido a que hay palabras que cumplen una función en un sintagma y no en una oración, por lo que es más adecuado nombrarlas: clases de palabras como menciona Munguía (2017).

3.1.4 Estructura oracional básica

La oración puede representar un enunciado. El enunciado es la mínima unidad de comunicación; la cual estructuralmente puede estar conformada por un grupo nominal como “los pájaros” con un grupo verbal como “volaban bajo”, cuya estructura completa expresa una oración como “los pájaros volaban bajo” (Real Academia Española, 2011). La conformación de una oración en el español tiene la cualidad de presentarse de distintas maneras y estar formada por diversas estructuras como una oración simple (sujeto y predicado), una oración compuesta (dos oraciones simples unidas por un nexos) o una oración compleja (una o varias frases subordinadas a una oración simple). En cuanto a la oración simple, generalmente está formada por un sujeto seguida de un predicado; aunque también se puede estructurar comenzando con el predicado seguido por el verbo. De acuerdo con Trejo (2017) la estructura de la oración generalmente está conformada por un sujeto compuesto por un núcleo como el sustantivo con sus modificadores y un predicado integrado por un núcleo como el verbo con sus complementos; la estructura sujeto-predicado se encuentra en las oraciones bimembres, aunque no todas las oraciones presentan la misma estructura como es el caso de las oraciones unimembres en donde el sujeto es implícito y se expresa en la terminación del verbo.

La habilidad para producir oraciones compuestas se da a partir de los dos a cuatro años, aunque diferentes tipos de oraciones compuestas aparecen de forma secuenciada hasta después de los cuatro años (Serra et. al 2013). Sin embargo, Aguilar (2017) encontró que, en niños con un rango de edad de dos a cuatro años inscritos en el Programa de Estimulación del Desarrollo, no pueden formar oraciones con un sujeto y un predicado, puesto que, los cuidadores primarios les completan o adivinan todo lo que el niño quiere expresar. La UNICEF et al. (2010) menciona que los niños de entre dos a cinco años ya pueden realizar combinaciones de palabras para comunicarse. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación comprende la estimulación de la estructura oracional básica en niños de cuatro-cinco años, rango de edad que Baltazar et al. (2018) mencionan que los niños dominan el lenguaje, la lengua de su comunidad y el habla; cuya adquisición, Escotto (2009) señala permite además regular y dirigir conscientemente la actividad del niño hasta hacerla voluntaria.

De acuerdo con Munguía (2017) la estructura básica oracional se da partir de un verbo con su sujeto y sus complementos; en el cual el verbo necesita de dos argumentos, es decir, el sujeto quien hace la acción (agente) y quien recibe la acción (paciente o tema); además puede tener elementos de tiempo, modo o lugar, entre otros (complementos circunstanciales), ver figura 4.

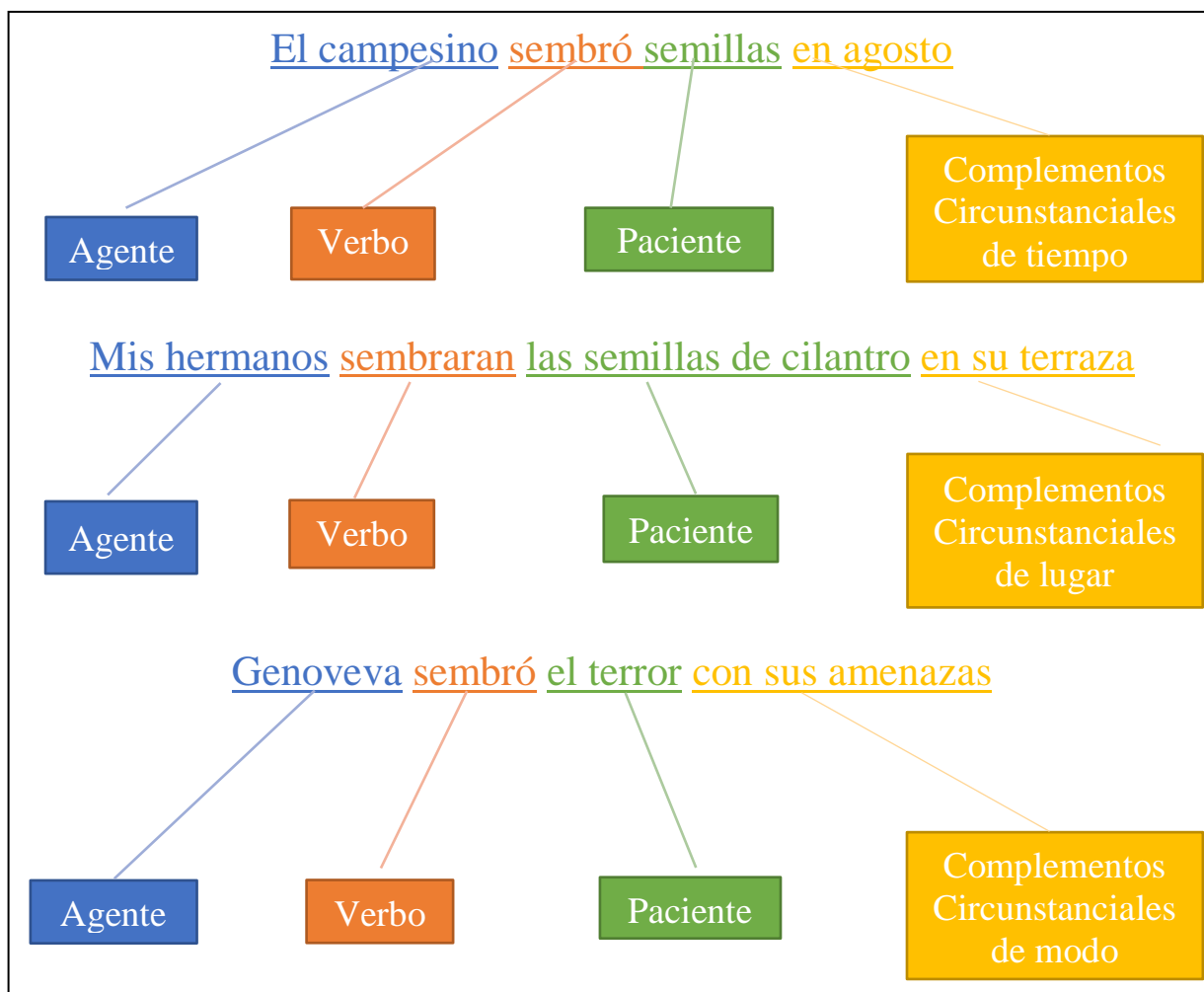


Figura 4. Ejemplos de la estructura básica oracional. Adaptado de Munguía (2017).

La estimulación se llevó a cabo siguiendo la estructura y elementos que componen el Programa de Estimulación del Desarrollo, es decir, mediante cuentos y actividades de juego, modificando los cuentos que anteriormente giraban en torno a temas de fantasía a temas que implicaban elementos naturales y culturales, presentes en su comunidad, y apoyados por espacios simbólicos que son un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y los elementos que componen los sucesos de la narración del cuento con el propósito de resaltar visualmente las estructuras oracionales de las narración.

Capítulo IV. MÉTODO

4.1 Justificación

El habla es una acción unitaria de comunicación, formada por enunciados con una estructura oracional (Niño, 2018); que de acuerdo con algunos autores como Enríquez (2017), Portellano (2008), Bluma, Shearer, Frohman y Hilliar (1978) señalan con respecto a las estructuras oracionales, los niños de cuatro años pueden formarlas e incluso con las competencias propias de los adultos; enunciado oraciones simples, compuestas y complejas para comunicar. Además, Baltazar et al. (2018) mencionan que los niños a partir de los cuatro a los cinco años: dominan el lenguaje, la lengua de su comunidad y el habla. Razón por la cual estimular el desarrollo de la estructura oracionales en los enunciados, sobre todo, la estructura oracional básica expuesta por Munguía (2017) quien menciona está compuesta por un sujeto con su verbo y su complemento; es importante, ya que, la incapacidad para articular un conjunto de palabras para formar uno o varios enunciados con una estructura oracional en niños de cuatro años es un indicador de un atraso en el desarrollo sintáctico del lenguaje hablado; reafirmando lo señalado por instituciones como la UNICEF et al. (2010) que indican como una señal de advertencia la incapacidad para combinar palabras desde los tres años en adelante.

Sin embargo, en la Zona Oriente de la Ciudad México, en una investigación realizada por Aguilar (2017) con la finalidad de conocer los efectos que tiene la estimulación temprana en el desarrollo infantil mediante el Programa de Estimulación del Desarrollo; definido por Baltazar y Escotto (2017) como un conjunto de actividades estructuradas ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; donde el adulto en conjunto con el niño debe jugar y ofrecerle ejecuciones que le ayuden a obtener información para optimizar sus destrezas, utilizando en todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto debe imperar. Aguilar encontró que los niños con un rango de edad de tres a cuatro años no pueden combinar una serie de palabras para expresarse.

Por lo que, el propósito de esta investigación es estimular la formación de enunciados con una estructura oracional básica en niños de cuatro de la zona oriente de la Ciudad de México quienes han presentado dificultades en la articulación de un conjunto de palabras para formar enunciados con estructuras oracionales; mediante la narración de cuentos que son un conjunto de actos comunicativos con una secuencia causa-efecto de acuerdo con Sulé (2010), e integrados por un

conjunto de enunciados con una estructura oracional básica que conforman el discurso del cuento. Los cuales los hacen una herramienta imprescindible para el desarrollo del lenguaje hablado, como lo muestra debido a que Sandoval et al. (2017) quienes mencionan que la narración de cuentos con apoyos visuales es de gran ayuda para que los niños de un año imaginen e interiorizaren el uso del lenguaje.

Los cuentos para esta investigación se diseñaron resaltando la estructura oracional básica de los enunciados mediante espacios simbólicos, que son un conjunto de representaciones visuales que resaltan las relaciones y propiedades de los elementos que componen los sucesos del cuento con la finalidad de resaltar visualmente la estructura de la narración, ya que como menciona Sadurní et al. (2003) los apoyos visuales favorecen el relato de un cuento en niños de cuatro años. Las narraciones de los cuentos giraron en torno a los elementos naturales y culturales de México, puesto que, éstos al estar presentes alrededor del desarrollo cultural del individuo y de sus cuidadores primarios, generan y motivan un mayor recursos para entablar diálogos complejos, trabajar de forma colaborativa y evocar los elementos de la narración mediante las actividades de juego del programa; refirmando lo expuesto por Hedegaard (2003) quien enfatiza que la práctica de las tradiciones, costumbres y procedimientos incentivan a los niños a comunicarse e interactuar en equipo.

Asimismo, esta investigación además de favorecer la formación de enunciados con una estructura oracional básica mediante la narración de cuentos en torno a elementos naturales y culturales de México con apoyo de espacios simbólicos; también favorece el desarrollo de un mayor léxico contrarrestando los datos emitidos el ranking del Índice de Capital Humano que indican que un niño en un hogar con todas las facilidades escuchará en promedio 30 millones de palabras más que un niño nacido en un hogar con una situación de desventaja económica (González y Morales, octubre de 2018). Sobre todo, en zonas como el de la presente investigación en donde la población presenta el menor nivel de ingresos, mayor pobreza y menor nivel de estudios con respecto a la Ciudad de México según datos del Contexto Sociodemográfico del Centro de Integración Juvenil Iztapalapa oriente. Los cuales están relacionados con el contexto de los cuidadores primarios y al aspecto socioeconómico de los niños, quienes viven en esta zona, afectando su desarrollo; por lo que, esta investigación brinda una propuesta para trabajar con niños que se encuentran en una situación de desventaja económica y desigualdad, o presentan dificultades en el desarrollo sintáctico del lenguaje hablado.

4.2 Planteamiento del problema

¿La narración de cuentos con elementos naturales o culturales de México favorece la formación de enunciados con estructuración oracional básica (un sujeto con su verbo y sus complementos) en niños de cuatro años inscritos en el Programa de Estimulación del Desarrollo?

4.3 Objetivo general

Estimular la formación de enunciados con una estructura oracional básica en niños de cuatro años inscritos en el Programa de Estimulación del Desarrollo, en donde es imprescindible la colaboración de los cuidadores primarios, mediante las narraciones de cuentos con espacios simbólicos en torno a elementos naturales y/o culturales de México.

4.4 Objetivos específicos

1. Capacitar a los cuidadores primarios para estimular en sus hijos la formación de enunciados con una estructura oracional básica (un sujeto con su verbo y sus complementos) mediante narraciones de cuentos que contengan un espacio simbólico en torno a elementos naturales y culturales de México.
2. Conocer la capacidad para formar enunciados con una estructura oracional básica mediante una evaluación diagnóstica (línea base).
3. Evaluar mensualmente la capacidad para formar enunciados con una estructural oracional básica.
4. Evaluar con WPPSI-III para comparar el desarrollo por sujeto en el Coeficiente Intelectual Verbal que implica la combinación de palabras para formar oraciones.
5. Evaluar con Merrill-Palmer-R para comparar el desarrollo de la expresión de sujeto por medio de la subprueba "Lenguaje Expresivo-Examinador".

4.5 Hipótesis

La narración de cuentos con espacios simbólicos en torno a elementos naturales y culturales de México permitirá que los niños de cuatro años, inscritos en el Programa de Estimulación del Desarrollo, adquieran la capacidad de utilizar la estructura oracional básica para formar enunciados.

4.6 Variables

Variable independiente: Narración de cuentos en torno a elementos naturales y culturales de México.

- Definición conceptual: La narración son un conjunto de actos comunicativos integrados por varios sucesos cronológicos con una secuencia causa-efecto, que suponen la existencia de un emisor con una intención y una finalidad (Sulé, 2010). Aplicada a los cuentos conlleva un conjunto discursos orales breves que relatan una serie de sucesos en torno a hechos reales o ficticios, están compuestos por un conjunto de oraciones relacionadas, cuya correlación gramatical produce la coherencia lógica del cuento. La narración de cuentos giro en torno a elementos naturales y culturales de México los cuales fueron apoyados por espacios simbólicos, es decir; por un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y las relaciones de los elementos que hay entre los personajes, sus acciones, el lugar donde ocurren, la manera en que los afectan y a quienes afectan los personajes.
- Definición operacional: 28 narraciones de cuentos cada uno con una temática en torno a un elemento natural o cultural de México; es decir, de elementos presentes en la vida cultural de una sociedad determinada. Asociados a un espacio simbólico (C.f. p. 55), en donde se representaron los sucesos de los cuentos; evocando así, festividades, tradiciones y costumbres en diferentes momentos, lugares y tiempo de la república mexicana, véase anexo 2.

Variable dependiente: Formación de enunciados con una estructura oracional básica.

- Definición Conceptual: Ilación de palabras con un orden lógico de acuerdo con la narración del cuento para formar enunciados con una estructura oracional básica como la señala Munguía (2017), es decir, constituido por un sujeto con su verbo y sus complementos.
- Definición Operacional: Estabilidad, aumento o disminución en el porcentaje obtenido en el área de lenguaje durante el Programa de Estimulación del Desarrollo; apoyados por evaluaciones mediante la Lista de Objetivos de la Guía Portage, el Coeficiente Intelectual Verbal de WPSI III y el Lenguaje expresivo-examinador de las Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer.

4.7 Diseño de la investigación

Se estructuró a partir de un diseño Cuasiexperimental debido a la falta de un grupo control y al tener una selección de muestra no aleatoria, es decir, una selección de acuerdo con las características de la investigación; ya que, como menciona Kerlinger y Lee (2002); Hernández, Fernández y Baptista, (2010) el diseño cuasiexperimental se diferencia del diseño experimental por presentar uno o más de los siguientes elementos: la falta de manipulación de la variable independiente, la asignación no aleatoria de los participantes y la implementación aleatoria de la intervención a los grupos (grupo control y grupo experimental). Asimismo, a partir del diseño Cuasiexperimental, se retomó la modalidad Cuasiexperimental de Series Simples Temporales; la cual Tejedor (2000) menciona que consiste en la medición de la variable dependiente durante y después de la intervención de la variable independiente, para evaluar el posible efecto mediante la discontinuidad que presentan las medidas tomadas; ya sea por un cambio de nivel o por un cambio de tendencia o inclinación.

En esta investigación, por lo tanto, se llevó a cabo un diseño Cuasiexperimental de Series Simples Temporales; en donde la variable independiente fue la narración de cuentos en torno a elementos naturales y culturales de México y como variable dependiente la formación de enunciados con una estructura oracional básica (un sujeto con su verbo y sus complementos) durante el Programa de Estimulación del Desarrollo. Las evaluaciones para medir los resultados producto de la intervención (variable dependiente, formación de enunciados) se realizó en la primera y segunda fase, y para apoyar los resultados obtenidos se realizó la tercera fase, que contiene dos evaluaciones con pruebas psicométricas.

A continuación, describen a detalle el contenido de cada fase:

-Primera fase: Al iniciar el Programa de Estimulación del Desarrollo se le informó a cada participante de manera oral y textual; por medio de un consentimiento acerca del carácter de la investigación, en la cual la participación era de manera voluntaria, y, por lo tanto, podrían dejar de participar en el momento que así lo desearan. Cada cuidador primario responsable del menor firmó un consentimiento. Posteriormente a cada niño que participó se le realizó una evaluación diagnóstica diseñada para evaluar la estructura oracional básica tomando como referencia la lista de Objetivos de la Guía Portage de Bluma, Shearer, Frohman y Hilliar (1978) en el área de

lenguaje con un rango de edad cuatro a cinco años para obtener la Zona de Desarrollo Actual (línea base) Cabe aclarar que la Guía Portage no es una prueba estandarizada.

-Segunda fase: Se compone del primer periodo (de enero a abril) y del segundo período (de agosto a noviembre), existiendo un receso vacacional de dos meses entre los dos periodos (del 1° de junio al 7 de agosto). Durante los periodos se trabajó con los niños en colaboración con sus cuidadores primarios, enseñándoles a estimular la formación de enunciados con una estructura oracional básica mediante las narraciones de los cuentos apoyados por espacios simbólicos (representaciones visuales) hechos con maquetas. En esta fase se hicieron ocho evaluaciones mensuales para evaluar la posible incidencia que tenía la narración para la estructuración oracional básica.

-Tercera fase: Para apoyar los resultados de los dos períodos que corresponden a la segunda fase; se evaluó al finalizar el primer período por medio de la prueba de inteligencia WPPSI III y al finalizar el segundo período mediante las Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer-R. En cuanto a la prueba de Inteligencia de WPPSI-III se consideró únicamente la escala correspondiente al Coeficiente Intelectual Verbal, ya que éste da una puntuación promedio compuesta a partir de la evaluación del uso de los conocimientos, la conceptualización de las palabras, el razonamiento verbal y la comprensión y expresión verbal, y con respecto a las Escalas de Desarrollo Merrill Palmer- R se tomó en cuenta únicamente la escala del Lenguaje Expresivo-Examinador que proporciona un indicador del desarrollo general compuesto por aspectos que evalúan la sintaxis y el léxico.

4.8 Participantes

Se trabajó con diez sujetos a los cuales se les asignó una letra para diferenciarlos. El orden que se les asignó fue de acuerdo con la duración en el programa; en donde al primer sujeto se le denominó A, el segundo sujeto B y así respectivamente hasta llegar al sujeto J. Los participantes fueron cinco sujetos de género femenino (sujeto B, C, D, E y F) y cinco sujetos de género masculino (sujeto A, G, H, I y J), véase tabla 1.

Tabla 1. Datos generales de los sujetos que participaron en el Programa de Estimulación del Desarrollo

| Sujetos | Género | Porcentaje de Duración | Edad al Iniciar | Edad al Terminar |
|----------|-----------|------------------------|---------------------|--------------------|
| Sujeto A | Masculino | 100% | 3 años con 4 meses | 4 años con 0 meses |
| Sujeto B | Femenino | 87% | 3 años con 5 meses | 4 años con 1 mes |
| Sujeto C | Femenino | 87% | 4 años con 11 meses | 5 años con 2 meses |
| Sujeto D | Femenino | 50% | 3 años con 4 meses | 3 años con 8 meses |
| Sujeto E | Femenino | 50% | 3 años con 10 meses | 4 años con 2 meses |
| Sujeto F | Femenino | 50% | 4 años con 0 meses | 4 años con 4 meses |
| Sujeto G | Masculino | 50% | 5 años con 10 meses | 6 años con 1 mes |
| Sujeto H | Masculino | 37.5% | 4 años con 1 meses | 4 años con 3 meses |
| Sujeto I | Masculino | 37.5% | 4 años con 1 mes | 4 años con 3 meses |
| Sujeto J | Masculino | 37.5% | 4 años con 10 meses | 5 años con 1 meses |

Nota: El orden de los participantes está en función de la duración en el programa. Sólo uno tuvo el 100% de participación. Cabe aclarar que los sujetos B y C son hermanas. Los cuidadores primarios que no continuaron se retiraron por cuestiones de tiempo, ya que no había nadie que no había quien llevase a los niños.

4.8 Selección de la muestra

Los participantes fueron seleccionados de manera no aleatoria, es decir, fue una muestra no probabilística, donde los elementos dependen de las causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los criterios de inclusión debido al proyecto consisten en conocer el efecto de la estimulación en niños de cuatro años son:

- Encontrarse estimulados en el área de cuatros a cinco años, independientemente si tenían una edad dentro o fuera del rango.
- No presentar riesgos biológicos altos que dificulte la estimulación del desarrollo.
- No presentar carencias sociales altas que impidan desarrollar hábitos alimenticios de salud e higiene.
- Ser habitante de la Zona Oriente de la Ciudad de México o de sus respectivas periferias.

4.9 Escenario

Una Clínica Universitaria para la Atención a la Salud de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, que proporciona atención psicológica, ayudando a la población infantil en su desarrollo integral y capacitando a los cuidadores primarios en la estimulación del desarrollo. En la misma clínica se encuentra un anexo con una sala de espera de 15m²; un salón principal de 63 m² donde hay diversos materiales didácticos, sillas y mesas para preescolares; un jardín principal de 78 m²; una zona de juegos de 63m² en donde se encuentran juegos columpios, una resbaladilla y un pasamanos; un jardín trasero de 25 m²; 7 cubículos donde hay mesas y sillas, cada uno de 12m²; un pasillo de 40m² que conecta el Jardín Principal con la zona de juegos y el salón principal, véase figura 4.

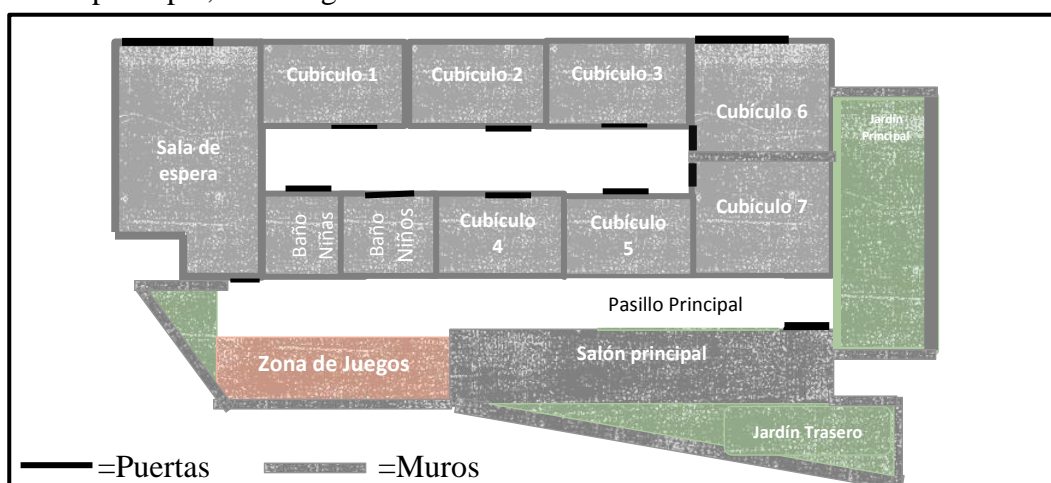


Figura 5. Escenario donde se llevó la investigación.

4.10 Instrumentos

- Lista de Objetivos de Guía Portage de Educación Preescolar: es un conjunto de actividades de evaluación no estandarizada de cinco áreas del desarrollo (socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz); con base a patrones de crecimiento y desarrollo normales plasmados en los objetivos que van de acuerdo con la edad mental del individuo desde el nacimiento hasta la edad de seis años. Las edades están enumeradas en intervalos de un año, permitiendo así la variación en el ritmo de adquisición de destrezas que ocurren en el desarrollo; es decir, para determinar lo que ya domina, o las que le falta adquirir y aprender (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1978).

Para esta investigación se utilizó la Lista de objetivos de Guía Portage de Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard (1978) en el área de lenguaje de cuatro a cinco años; la cual se concentra en el contenido y la forma en que el niño expresa el lenguaje. Los 15 objetivos que componen el área del lenguaje fueron tomados como criterios de evaluación, siempre y cuando, éstos fueran usados en un enunciado con una estructura oracional básica —un sujeto con su verbo y sus complementos—. Durante la evaluación diagnóstica y las evaluaciones mensuales, los porcentajes de los resultados obtenidos por sujeto se obtuvieron mediante el número de objetivos realizados por 100 entre quince.

- WPPSI-III. Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles de Preescolar y Primario -III: Es un instrumento clínico de evaluación individual de inteligencia para niños con edades de dos años con seis meses hasta siete años con tres meses. Estandarizado para la población infantil mexicana que consta de 14 subpruebas (siete verbales, cinco manipulativas y dos de velocidad de procesamiento) que brindan cuatro escalas: Coeficiente Intelectual Verbal, Coeficiente de Ejecución, Coeficiente de Velocidad de Procesamiento y el Compuesto General de Lenguaje.

Para esta investigación se le aplicó toda la prueba, pero sólo se utilizó la escala del Coeficiente Intelectual Verbal que es la suma de las puntuaciones escalares que evalúan el uso de los conocimientos, la conceptualización de las palabras, el razonamiento verbal, la comprensión y expresión verbal.

- Escala de Desarrollo Merrill-Palmer-R: es una batería de test de aplicación individual destinada a la evaluación global del desarrollo infantil (de cero a seis años y medio) que examina el nivel de desarrollo en cada una de las cinco áreas (cognitiva, desarrollo del lenguaje y comunicación, desarrollo motor, desarrollo socioemocional y conducta adaptativa) que permiten identificar los posibles retrasos, logros evolutivos alcanzados, evaluar la progresión y los cambios (Raid y Sampers, 2011).

Para esta investigación se aplicó toda la prueba, pero sólo se tomó los resultados del porcentaje típico Lenguaje Expresivo-Examinador por sujeto; que indican el nivel del desarrollo general obtenido en comparación con los sujetos de la muestra de tipificación, que evalúa la ejecución del niño en varias tareas lingüísticas relacionadas con aspectos léxicos y sintácticos.

- Programa de Estimulación del Desarrollo: son un conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; donde el adulto en conjunto con el niño debe jugar y ofrecerle ejecuciones que le ayuden a obtener información para optimizar sus destrezas, utilizando en todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto, debe imperar (Escotto y Baltazar 2017). El programa se compone de cuentos, actividades de juego y la retroalimentación; cuya estructura se da en tres etapas:

- Etapa 1.- Sesiones Grupales: Se trabajan los lunes y se estimula el área de socialización y desarrollo motriz. Durante cincuenta minutos en colaboración de sus cuidadores primarios en grupos con niños de diferentes edades (1-5 años), las sesiones comienzan con un cuento con apoyos visuales (títeres, imágenes, muñecos y peluches) con una duración de cinco minutos que da el marco contextual para las actividades de juego que duran cuarenta minutos y cinco minutos para la retroalimentación.

- Etapa 2.- Sesiones Individuales: se trabajan los jueves y se estimula el lenguaje y cognición con niños de la misma edad de desarrollo. Durante cincuenta minutos en cooperación con sus cuidadores primarios. En esta etapa, es donde se aplicó la investigación que consistía: en la narración de un cuento que contenía elementos naturales

y culturales de México apoyado por espacios simbólicos, es decir por un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y las relaciones de los elementos que componen los sucesos de la narración mediante maquetas, seguidos de cuatro actividades de juego que reconstruían los sucesos de la narración, sin la necesidad de la retroalimentación.

- Etapa 3.- Actividades para casa: son actividades de juego para estimular la independencia en casa y realizar de manera conjunta entre el cuidador primario y el niño, los días viernes, sábado y domingo. Sin embargo, para esta investigación se le pidió al cuidador primario de cada niño, como parte de las tareas de autoayuda, la asistencia a actividades en exteriores como fueron museos, zonas arqueológicas y exposiciones gratuitas, retomando los elementos naturales y culturales vistos en las narraciones de los cuentos de las sesiones individuales.

4.11 Procedimiento

Antes de iniciar el Programa de Estimulación del Desarrollo a los cuidadores primarios se les explicó y pidió su autorización por medio de un consentimiento que contenía los objetivos y las condiciones para participar. Posteriormente se les asignó un horario de asistencia por semana, los lunes y jueves, con un horario de 8:30-9:20 o de 9:30-10:20.

La forma de trabajo consistió en una evaluación diagnóstica para obtener la Zona de Desarrollo Actual (línea base), que toma en cuenta lo que el niño es capaz de resolver por sí mismo. En este caso la capacidad para formular enunciados con una estructura oracional básica, es decir, un sujeto con su verbo y sus complementos de acuerdo con el cuento narrado por un adulto y reconstruido verbalmente por el niño; mediante un diálogo guiado en las actividades de juego el niño reconstruye los sucesos del cuento.

Se tomó como criterio de evaluación la Lista de Objetivos de Guía Portage del área de lenguaje de cuatro a cinco años hecha por Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard (1978); la cual evalúa un conjunto de actividades plasmadas en objetivos no estandarizados con base en patrones de crecimiento y desarrollo normal, véase anexo 1. De la evaluación se desprende un conjunto de objetivos que el niño es capaz de realizar por sí mismo, es decir la línea de desarrollo real descrita

por Vygotski, y un conjunto de objetivos que no es capaz de hacer por sí mismo, pero de acuerdo con la edad de estimulación si lo podría hacer, siendo ésta la Zona de Desarrollo Potencial. La cual se estimuló mediante el cuento (véase a nexos 2) y las actividades de juego (C. f. p. 56-57), en colaboración de sus pares y bajo la guía de los adultos, es decir, utilizando la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotski (1982/2014), quien la define como la capacidad del niño de resolver un problema que anteriormente no podría realizar por sí mismo, pero al estar bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más competente, el niño adquirirá la capacidad para resolver el problema por sí mismo.

El Programa de Estimulación del Desarrollo está compuesto por tres etapas en donde participan y colaboran tanto los estudiantes inscritos como los pasantes, para el desarrollo de las sesiones. La investigación se desarrolló durante la etapa dos, en donde se llevó a cabo la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica a partir de cuentos diseñados con elementos naturales y/o culturales de México. A continuación, se describen con una sesión cada etapa del programa, haciendo énfasis en la etapa dos:

Etapa 1

Se llevó a cabo los lunes, consistiendo en sesiones grupales con niños de distintas edades, de uno a seis años. Al iniciar la sesión los cuidadores primarios y los niños pasaron al salón principal a sentarse en dos hileras de sillas puestas en semicírculo. En la primera hilera se sientan los niños y en la segunda los cuidadores primarios. Posteriormente se les da una introducción con los objetivos a desarrollar para estimular las áreas de socialización y motricidad; seguido de un cuento con apoyos visuales (peluches, imágenes, muñecos y escenarios a escala); después se pasa a realizar las actividades de juego que son producto del contexto del cuento; seguido de una retroalimentación de las actividades de juego. Los cuentos son en torno a temas de salud, animales y fantasía.

Para esta etapa se describe la sesión del lunes 18 de septiembre de 2017 durante el segundo horario nombrada el Cuerpo Humano:

- Cuento: se les narró la historia de un niño que va al hospital; en donde junto con el médico hacen un recorrido por las instalaciones, explicándole la función del cerebro, el corazón y el aparato digestivo. Después, a los niños y cuidadores primarios se les formó en cuatro

grupos con cuatro integrantes de diferentes edades (de uno a seis años) para realizar actividades de juego; estimulando así las áreas de desarrollo motriz y socialización.

- Actividad de juego 1: se llevó a cabo en el pasillo principal, en donde se les explicó en qué lugar se encuentra el cerebro, cuáles son sus principales funciones y el por qué tienen que hacer ejercicio y comer saludable para mantener sanos y fuertes sus cerebros. A través de un circuito motriz que consistía en identificar imágenes con hábitos saludables y llevarlas a través de diferentes obstáculos motrices (brincar objetos, caminar sobre una cuerda y caminar de espaldas). Los niños hacían la actividad bajo la guía y colaboración de sus cuidadores primarios.
- Actividad de juego 2: Se llevó a cabo en el cubículo 1, en donde se les mostró a los niños la representación de un corazón a escala que contenía las arterias y las venas. Acompañada de una breve explicación de cómo se bombea la sangre a través de las arterias y cómo se tapan, con la finalidad de informar a los cuidadores primarios acerca de la importancia de formar buenos hábitos en su familia. Para esta actividad de juego se hizo que los niños elaboraran un corazón de papel en conjunto con sus tutores y escucharan su corazón por medio de un estetoscopio.
- Actividad de juego 3: Se llevó a cabo en el Jardín Principal, en donde los niños seleccionaron y depositaron frutas y verduras de plástico en una canasta con forma de boca conectada a un pedazo de hule que llegaba al estómago, simbolizando el camino del bolo alimenticio.
- Retroalimentación: Se juntaron a los niños de diferentes edades (de un año a seis años) en el jardín principal y se les preguntó lo que habían hechos en la sesión en colaboración con los cuidadores primarios, usando lenguaje verbal y no verbal, para finalmente despedirse haciendo un círculo para cantar la “canción de despedida”.

Etapa 2

Se llevó a cabo los jueves, consistió en sesiones grupales con niños de la misma edad de desarrollo; para esta investigación de cuatro años; en donde se estimuló la formación de enunciados con una estructura oracional básica, mediante la narración de cuentos con apoyo de espacios simbólicos, es decir mediante las representaciones visuales de los sucesos que componen el cuento, resaltando la estructura oracional básica con maquetas de los escenarios. Al iniciar la sesión, los cuidadores primarios y niños pasaron al salón principal a sentarse en dos hileras puestas en semicírculo. En la primera hilera se sentaron los niños y en la segunda los cuidadores primarios. Posteriormente, se les dieron las instrucciones a seguir durante la sesión y los objetivos a desarrollar para estimular el área de lenguaje y cognición, continuado con el cuento, apoyado de espacios simbólicos. Finalmente se llevaron a cabo las actividades de juego, que a diferencia de la etapa uno, éstas reconstruyen los sucesos del cuento con la finalidad de apoyar con el diálogo guiado por los adultos la estructura oracional básica del discurso. Los cuentos se diseñaron en torno a temas naturales y culturales de México.

Para esta etapa se describe la sesión del jueves 9 de septiembre de 2017 durante el segundo horario de estimulación nombrada El sueño de los alebrijes:

- Cuento: Narra la historia de Pedro Linares López, ciudadano mexicano quien inventó los alebrijes, un tipo de artesanía originaria de México. Después de una grave enfermedad; en donde soñó con seres conformados por diferentes partes de animales. A quienes nombro Alebrijes, y se han convertido en un referente de la cultura de México. La historia se adaptó en un cuento para un público infantil. El cuento está constituido para tener una microestructura con una sucesión lógica e interrelacionada entre cada una de las oraciones, a su vez formados por una estructura oracional básica, generalmente; una superestructura caracterizada por una situación inicial (presente en el suceso 1), una transformación de la situación inicial (suceso 2 y 3 del cuento) y una situación final (suceso 4) de acuerdo con la secuencia descrita por Sulé (2010), y una macroestructura, es decir, un tema que explica un determinado elemento natural y/o cultural de México, véase figura 6.

Título: El sueño de los alebrijes

Suceso 1.

Narrador: Hace mucho tiempo había una persona que hacía piñatas en su taller. Él se llamaba Pedro y vivía en la Ciudad de México. Él fue quien inventó los alebrijes. ¿Qué invento el fabricante?

—Niños. Los alebrijes

—Narrador: ¡Sí! Pedro inventó los alebrijes en su taller. ¿Saben qué es un alebrije?

—Niños. ¡no!

— Narrador. Un alebrije es un animal imaginario hecho con diferentes partes de animales de cartón, ninguno existe. Pedro los inventó. Él no ganaba mucho dinero con sus piñatas. Apenas tenía lo suficiente para vivir. ¿Niños me pueden decir cómo se llamaba la persona quien además de hacer piñatas, inventó los alebrijes?

— Niños: Pedro

— Narrador: ¡Sí! La persona que inventó los alebrijes se llama Pedro.

Suceso 2

Narrador: Un día a causa de no comer bien y el frío. Pedro tenía mucha fiebre. Además, él tosía mucho, le dolía la garganta y se sentía muy cansado. Así que ese día no pudo hacer piñatas y se fue a acostar a su cama para poder descansar.

Suceso 3

Narrador. -Esa noche cuando se quedó dormido tranquilamente, Pedro soñó con animales mágicos. ¡Los animales que soñó no eran un solo animal, sino que estaban hechos de partes de más de una criatura! En su sueño todas esas criaturas gritaban ¡Alebrije! ¡Alebrije! ¡Alebrije!

Suceso 4

Narrador. – A la mañana siguiente Pedro ya se sentía mejor. Por lo que se levantó y enseguida fue al taller para hacer lo que había soñado. En la tarde, cuando terminó de hacer los alebrijes y algunas piñatas, Pedro trató de vender sus piñatas para poder comprar comida. Las personas que pasaban por el taller, al ver los coloridos Alebrijes quisieron comprarlos.

—Narrador: ¿Qué habría pasado si Pedro no se hubiera enfermado?

—Niños: No contestan.

—Narrador: Pedro no hubiera soñado con los alebrijes.

Figura 6. Transcripción de la narración: ‘El sueño de los alebrijes’. Elaborado durante el Programa de Estimulación del Desarrollo.

- **Espacio simbólico:** Los sucesos de la narración del cuento “El sueño de los alebrijes” se escenificaron utilizando un conjunto de representaciones visuales que resaltan las propiedades y las relaciones de los cuatro sucesos, que componen un espacio simbólico. Se presentaron de acuerdo con el orden de aparición en la narración con el propósito de apoyar visualmente la estructura oracional básica del cuento, véase figura 7.

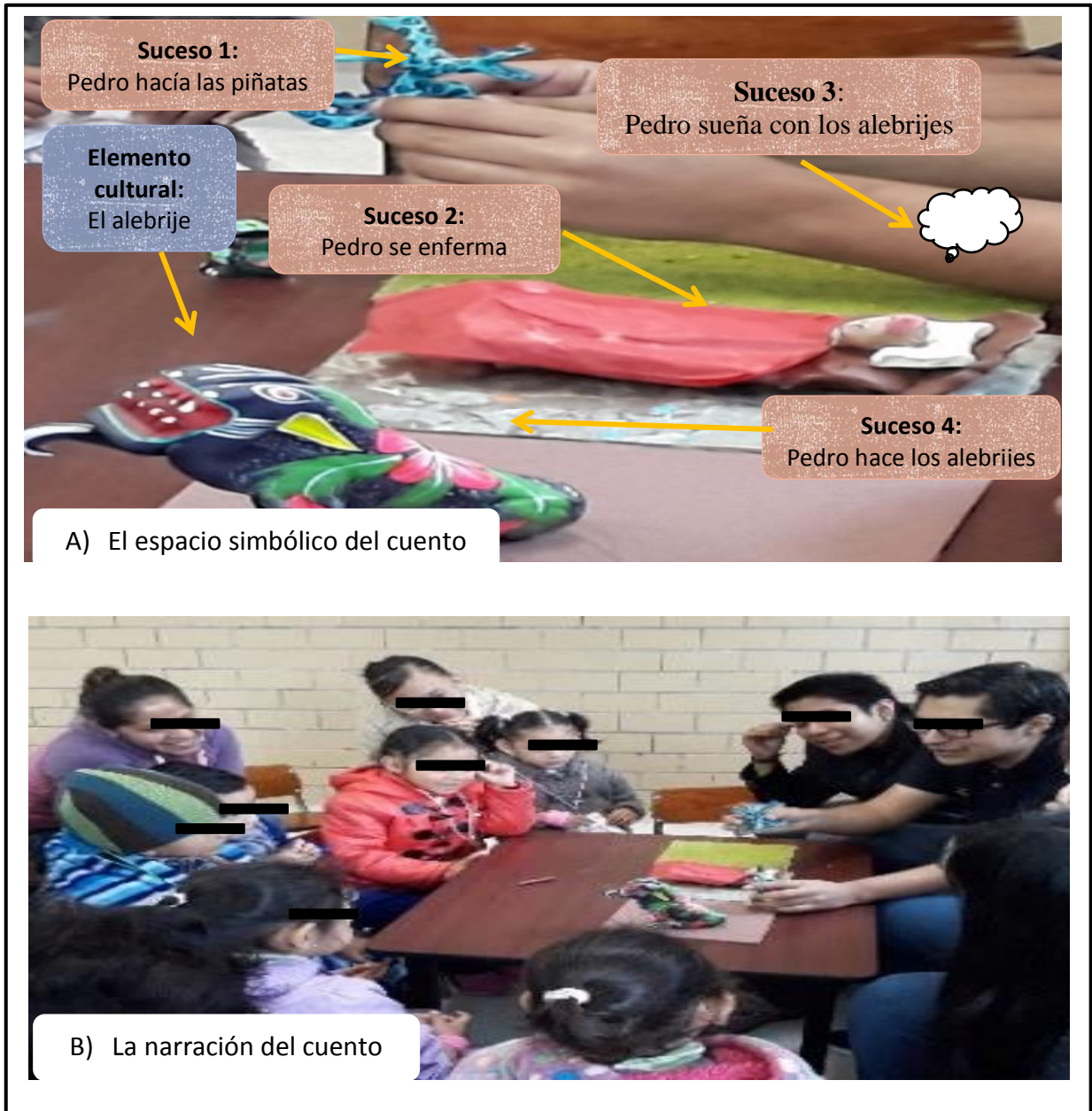


Figura 7. Espacio simbólico y narración del cuento: “El sueño de los alebrijes”.

➤ Actividades de juego: Una vez narrado el cuento a los niños y cuidadores primarios, se llevaron a cabo las actividades de juego que reconstruirían los sucesos de la narración, creando así un diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, con la finalidad de que los niños estructuraran enunciados con una estructura oracional básica. A continuación, se describen las actividades de juego:

-Actividad de juego del suceso uno: se les colocó tanto a los cuidadores primarios como a los niños en un círculo y parados dentro de un aro en el Jardín Trasero. Posteriormente se les pregunto a los niños ¿Qué hacía Pedro antes de que se enfermará? Algunos niños respondieron piñatas. A lo que el narrador reafirmó: Sí, Pedro hace piñatas, pero ahora ustedes con la piñata que acaba de hacer Pedro, tienen que romperla. El narrador explico a los cuidadores y a los niños el orden para romper la piñata; pasando a los niños más inquietos al final con la finalidad de estimular la capacidad de gratificación retardada. Todos los niños y cuidadores primarios se les indico que apoyarían cantando la canción: “dale, dale, dale, no pierdas el camino...”.

-Actividad de juego del suceso dos: “Fiebre” Cuidadores primarios y niños pasaron al Jardín Principal para reconstruir el suceso de la fiebre que tuvo Pedro. Donde se les pregunto qué hacían sus papas cuando se enfermaban. A los que algunos niños contestaron: cuidarme. Posteriormente, se les pidió a los niños que les preguntaran a los cuidadores primarios que era lo que hacían cuando se enfermaban. Quienes respondieron que los llevaban al médico, los abrigaban, los ayudaban a comer y les daban sus medicinas. A continuación, con el material que se les había pedido a los cuidadores primarios, los niños empezaron a abrigar a sus papas, les ayudaron a comer una gelatina y les dieron unas pastillas (dulces, que simbolizaban la medicina).

-Actividad de juego del suceso tres: “Sueño” Esta actividad también se realizó en el Jardín Principal donde se jugó memorama con las imágenes acontecidas con el suceso tres; en la cual se puso énfasis en lo que hacían cuando se iban a la cama. Utilizando las imágenes para construir enunciados con una estructura oracional básica, guiados por lo adultos.

-Actividad de Juego del suceso cuatro: "Alebrijes" Se les dio un conjunto de partes de animales para construir un Alebrije usando los condicionales para explicar qué pasaría si el Alebrije tuviera esa parte del animal. Las actividades de juego tenían como objetivo reconstruir la narración de los sucesos del cuento por medio de cuatro actividades ligadas en orden cronológico con los acontecimientos, véase figura 8.



Figura 8. Reconstrucción de los sucesos narrados mediante las actividades de juego del cuento: "El sueño de los alebrijes".

Etapa 3

Las tareas para casa se entregaban todos los jueves al finalizar las sesiones individuales con el propósito de estimular la independencia de los niños y la formación de enunciados con una estructura oracional básica hechas a partir de la etapa dos del programa.

Para el diseño de las actividades de juego que se dejaron de tarea se tomó la narración individual realizada el 19 de mayo de 2017 intitulada "La Paloma y el Sapo". La narración trató de los diferentes sucesos en la vida de Frida Kahlo; resaltando su enfermedad de poliomielitis que inicio a los cinco años, la relación solidaria que vivió con sus padres, el desastroso accidente que tuvo en el tranvía, el cual la llevó a pintar, y la forma en que conoció a Diego Rivera. Esta sesión comprendió cuatro actividades de juego en las cuales los niños colaboraron con su cuidador primario, realizando las siguientes acciones:

- Un autorretrato de sí mismo.
- Dibujaron un modelo de su juguete favorito,
- Pintaron con acuarelas una parte del cuento,
- Pintaron un mural de su familia.

A partir de la sesión individual de la etapa 2 se dejaron las actividades de juego para casa. La tarea del 19 al 20 de mayo de 2017 queda descrita a continuación:

- Viernes, 19 de mayo: Retomando la actividad de juego "el mural", en una cartulina con cualquier tipo de pinturas, se pintó en conjunto con todos los integrantes de la familia un mural que representó a su familia, desatacando una de las cualidades físicas que distinguen a cada integrante.
- Sábado 20 de mayo: Niño y cuidador primario visitaron la exposición "Frida y yo" la cual fue una exposición infantil interactiva que destaca las etapas más importantes de la vida de Frida Kahlo, la exposición fue abierta al público y de manera gratuita en la Sala de Exposiciones del Centro Médico Nacional Siglo XXI-
- Domingo 21 de mayo: Cada niño hizo una historieta en colaboración con uno de los integrantes de la familia con respecto a lo que más le gusto de la exposición.

Cada sesión era entregada en un formato escrito; en donde cada actividad por día tenía un espacio para que le cuidador primario anotara observaciones conductuales de su hijo.

A continuación, se presenta el cronograma de las actividades realizadas durante la etapa dos del programa llevada a cabo los jueves durante el ciclo 2017-2018 en donde se estimuló la estructura oracional básica para formar enunciados a excepción de los días inhábiles y por suspensión de clases, entre ellos el del 21 de septiembre del 2017 por el terremoto, véase tabla 2. Tanto las evaluaciones como las sesiones de estimulación para la formación de enunciados con estructuras básicas oracionales conllevaron la narración de cuentos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|----------------------------|---|--|
| Fecha | Actividades realizadas | Observaciones |
| 9 de febrero de 2017 | <p>-Primera evaluación (diagnóstica, línea base) para conocer la capacidad de los niños en la formación de enunciados con una estructura oracional básica en sus enunciados.</p> <p>-Obtención del porcentaje del número de objetivos cumplidos en el área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, utilizando la estructura oracional básica.</p> | <p>-Se les dificulta elaborar enunciados con una estructura básica oracional, sobre todo, omiten los complementos del verbo.</p> <p>-Usan muy pocos adverbios en sus enunciados, y la mayoría son adverbios de modo —mal, bien, rápidamente, lento, entre otros.—.</p> <p>-No utilizan adjetivos para formar enunciados por iniciativa propia.</p> <p>-No utilizan adecuadamente los tiempos verbales.</p> <p>-Llegan a omitir en quien recae la acción (el paciente) en sus enunciados.</p> <p>-Usan muy pocos conectores en sus enunciados y estos se centran para explicar consecuencias (porque) y en conjunción (y), y, por ende, la elaboración de oraciones compuestas y complejas es escasa.</p> |
| 16 y 23 de febrero de 2017 | <p>Sesiones de estimulación.</p> <p>-Narración de un cuento diferente para cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología en las actividades de juego</p> <p>-Obtención del porcentaje en la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica, empleando el verbo en futuro (16 de febrero), y la aclaración de cosas que no van relacionadas al cuento (23 de febrero).</p> | <p>-Estructuran oraciones con un sujeto y su verbo, pero omiten los complementos del verbo para formar enunciados.</p> <p>-Ningún niño puede emplear correctamente el verbo en futuro para formar enunciados.</p> <p>- Todos los niños logran formar enunciados aclarando que cosas no van relacionadas con el cuento.</p> |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica (continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|------------------------------|---|--|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 2 de marzo de 2017 | <p>-Segunda evaluación para la formación de enunciados con una estructura básica oracional.</p> <p>-Obtención del porcentaje del área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, utilizando una estructura oracional básica en sus enunciados.</p> | <p>-Comienzan a utilizar los verbos en futuro, aunque únicamente los utilizan en oraciones con un sujeto y un verbo.</p> <p>-Siguen omitiendo los complementos del verbo, sin embargo, ya empiezan a usar los adjetivos en sus oraciones para formar enunciados por iniciativa propia.</p> <p>-Realizan aclaraciones pertinentes, cuando no están de acuerdo con el narrador, o bien preguntan el porqué de lo que se les dice.</p> |
| 9, 23, y 30 de marzo de 2017 | <p>Sesiones de estimulación</p> <p>-Narración de un cuento diferente para cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego.</p> <p>-Obtención del porcentaje para la formación de uno o más enunciados con una estructura básica, empleando adverbios del lugar (9 de marzo), identificando adjetivos y utilizándolos para hacer rimas (23 de marzo), y comprendiendo, explicando y llevando a cabo el procedimiento constituido en tres etapas (30 de marzo).</p> | <p>-Comienzan a usar por iniciativa propia adverbios de lugar en sus enunciados.</p> <p>- Identifican cuándo se les guía con preguntas específicas sobre el adjetivo y proponen otro diferente para usarlo.</p> <p>-Recuerdan el procedimiento completo y se lo explican a otros mediante tres enunciados, aunque la mayoría de las veces no utilizan nexos y omiten el verbo, señalando o ejemplificando visualmente la acción.</p> |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica. (continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|---------------------------|---|--|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 6 de abril de 2017 | -Tercera evaluación para la formación de enunciados con una estructura básica oracional, empleando adverbios de lugar, identificación de adjetivos y explicando algún procedimiento en tres enunciados. -Obtención del porcentaje del número de objetivos cumplidos del área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, usando en sus enunciados una estructura oracional básica. | -Usan la mayoría del tiempo adverbios de lugar, cuando los necesitan, para formular enunciados. -Cuando forman oraciones usan adjetivos, aunque la mayoría se centran en el tamaño o apariencia de algún objeto. -Explican a otra persona un procedimiento con la ayuda del cuidador primario, utilizando nexos, haciendo enunciados con estructuras básicas pertinentes, así como también enunciados con estructuras oracionales básicas. |
| 20 y 24 de abril de 2017 | Sesiones de estimulación -Narración de un cuento diferente para cada fecha con apoyo de su espacio simbólico. -Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego. -Obtención del porcentaje para formar enunciados con una estructura oracional básica, empleando verbos en futuro al hablar (20 de abril), y usando el condicional en los enunciados (24 de abril). | -Emplean verbos en futuro que manejan en su cotidianidad como: iré, jugaré, comeré, entre otros, en estructuras simples (sujeto y verbo, sin complementos). -Usan muy poco el condicional "si", y generalmente lo omiten o bien lo cambian por un nexo de consecuencia cómo "porque". -Estructuran enunciados oracionales simples (sujeto y predicado), sin embrago, los cuidadores primarios los tienen que guiar para completar toda la estructura básica (un sujeto con su verbo y sus complementos). |
| 5 de mayo de 2017 | -Cuarta evaluación para la formación de enunciados con una estructura básica oracional, empleando los condicionales y los verbos en tiempo futuro. -Porcentaje del número de objetivos cumplidos del área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, usando una estructura oracional básica en sus enunciados. | -Usan verbos en tiempo futuro en sus enunciados con una estructura oracional simple (un sujeto y un verbo, sin complementos). -Usan pocas veces los nexos condicionales, y generalmente, los cambian por nexos causales, sobre todo el nexo "porque". -La formación de enunciados con las diferentes clases de palabras (artículos, sustantivo, verbo, adjetivo, entre otros) para formar enunciados con una estructura oracional básica. |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica (continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|----------------------------------|--|--|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 11, 18 y 25 de mayo de 2017 | <p>Sesiones de estimulación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Narración de un cuento diferente en cada fecha con apoyo de su espacio simbólico. -Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología en las actividades de juego. -Porcentaje de la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica, empleando verbos reflexivos como peinarme, bañarme, entre otros (11 de mayo), formar enunciados con adverbios de tiempo (18 de mayo), y con adjetivos (25 de mayo). | <ul style="list-style-type: none"> -No utilizan verbos reflexivos por iniciativa propia en sus enunciados, sino son guiados por los cuidadores primarios. -La gran mayoría utiliza adverbios de tiempo, los vistos en los cuentos, para formar enunciados con una estructura oracional básica, sobre todo aquellos que hacen referencia a sus actividades (adverbios de tiempo: hoy y mañana). -Usan adjetivos en sus enunciados por iniciativa propia, aunque, estos se remiten a cuestiones de tamaño y aspecto. |
| 1° de Junio-7 de agosto de 2017. | - Receso Vacacional | -Al regreso del receso, se identificó que los niños mostraron una baja en la capacidad e iniciativa para formar enunciados con una estructura oracional básica. |
| 17 de agosto de 2017 | <ul style="list-style-type: none"> -Quinta evaluación para obtener la capacidad de formar enunciados con una estructura oracional básica. -Obtención del porcentaje con respecto con número de objetivos cumplidos en el área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, utilizando una estructura oracional básica en sus enunciados. | <ul style="list-style-type: none"> -Los niños que continuaron en el programa muestran un retroceso con respecto a la cuarta evaluación, debido a la falta de estimulación durante el receso. -Los niños forman enunciados con una estructura oracional básica si son guiados por los cuidadores primarios; sin embargo, volvieron a formar enunciados sólo con un sujeto y un verbo, buscando que los cuidadores primarios completen sus oraciones -El vocabulario y conectores que usan se ha vuelto limitado, así como las interacciones que tiene con sus pares y cuidador primario. |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica(continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|---------------------------------|---|--|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 24 y 31 de agosto de 2017 | <p>Sesiones de estimulación</p> <p>-Narración de un cuento diferente en cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego.</p> <p>-Obtención del porcentaje en la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica para reafirmar que entendió dónde está el objeto que se le indico (24 de agosto de 2017), y dice si dos palabras riman o no, y lo utiliza en un enunciado (31 de agosto de 2017).</p> | <p>-Forman un enunciado usando el sujeto para encontrar el objeto que se le pidió, sin embargo, para reafirmar que entienden, usan en sus enunciados sólo el sujeto y el verbo, pero la mayoría de las veces omiten los complementos.</p> <p>-Mencionan cuando dos palabras riman y las utilizan en enunciados con un sujeto y un verbo, aunque la mayoría sigue omitiendo los complementos; que los cuidadores primarios completan.</p> |
| 7, 14, 21 de septiembre de 2017 | <p>Sesiones de estimulación</p> <p>-Narración de un cuento diferente en cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego.</p> <p>-Cuantificación del porcentaje obtenido para la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica; comprendiendo, he indicado mediante un enunciado cuando algo no va de acuerdo con el cuento (7 de septiembre) y emplea el futuro al hablar (14 de septiembre).</p> | <p>-Forman enunciados con una estructura oracional básica, la mayoría de las veces, para indicar cuando un objeto no va de acuerdo con el contexto del cuento.</p> <p>-Emplean el futuro, sólo cuando son guiados verbalmente por el cuidador primario y no lo hacen por iniciativa propia en sus diálogos.</p> <p>-Los diálogos entre cuidadores primarios y niños han ayudado a que los niños nuevos comiencen rápidamente a tratar de comunicarse con enunciados con estructuras simples (sujeto y predicado).</p> <p>-La mayoría de los niños emplean enunciados con una estructura simple para indicar cuando algo no va de acuerdo con el cuento.</p> <p>-Usan verbos en futuro con estructuras simples.</p> |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica (continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|--|--|---|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 28 de septiem bre de 2017 | <p>-Sexta evaluación para obtener la capacidad en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.</p> <p>-Obtención del porcentaje con respecto al número de objetivos cumplidos en el área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, usando una estructura oracional básica en sus enunciados.</p> | <p>-Los niños que presentaron un retroceso al volver del receso vacacional (sujetos A y B) han alcanzado al porcentaje que mostraban antes de irse para la formación de enunciados con una estructura oracional básica.</p> <p>-Los niños de nuevo ingreso (sujetos H, I y J) presentan dificultades para enunciados por iniciativa propia, y generalmente, copian las estructuras de sus pares o cuidadores primarios.</p> |
| 5, 12 y 19 de octubre de 2017. | <p>Sesiones de estimulación</p> <p>-Narración de un cuento diferente en cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego.</p> <p>-Obtención del porcentaje obtenido para la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica; comprendiendo una oración de tres etapas y haciéndola (5 de octubre), indica la parte de arriba o de abajo de una ilustración (12 de octubre), y responden a la pregunta ¿Qué le pasaría si...? (19 de octubre).</p> | <p>-Elabora por iniciativa propia enunciados con una estructura oracional básica, indicando donde se encuentra el objeto.</p> <p>-Responde a preguntas con respuestas con una estructura oracional básica, sin embargo, algunos forman enunciados incoherentes.</p> <p>-Pueden comprender y desarrollar un procedimiento de tres etapas, aunque explicándolo a otros presentan dificultades y la mayoría de las veces usan el nexos copulativo y, y casi no utilizan preposiciones.</p> |

Nota: Cada fecha es una sesión realizada durante 50 minutos.

Tabla 2.

Cronograma de actividades realizadas durante la estimulación para la formación de enunciados con una estructura oracional básica (continuación).

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | |
|------------------------------|--|---|
| Fechas | Actividades realizadas | Observaciones |
| 26 de octubre de 2017 | <p>-Séptima evaluación para obtener la capacidad de formar enunciados con una estructura oracional básica.</p> <p>-Obtención del porcentaje con respecto al número de objetivos cumplidos en el área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, utilizando una estructura oracional básica en sus enunciados.</p> | <p>-Forman enunciados por iniciativa propia, aunque algunos todavía buscan el apoyo del adulto, aunque ya puedan formar enunciados con una estructura oracional básica.</p> <p>- Han comenzado a usar diferentes nexos y preposiciones para construir enunciados con estructura oracionales básicas.</p> |
| 9 y 16 de noviembre de 2017. | <p>Sesiones de estimulación</p> <p>-Narración de un cuento diferente en cada fecha con apoyo de su espacio simbólico.</p> <p>-Reconstrucción del discurso del cuento mediante el diálogo entre los niños y los cuidadores primarios, mediado por los estudiantes de psicología, en las actividades de juego.</p> <p>-Obtención del porcentaje obtenido para la formación de uno o más enunciados con una estructura oracional básica; diciendo el momento del día en relación con los sucesos del cuento (9 de noviembre) y canta versos de una canción (16 de noviembre).</p> | <p>-Forman enunciados con estructuras oracionales, aunque regularmente llegan u omitir los complementos a pesar de que son necesarios para darse a entender.</p> <p>-Usan preposiciones para formar enunciados con complementos de tiempo.</p> <p>-Pueden estructurar oraciones compuestas usando nexos a partir de una estructura oracional básica con respecto al cuento.</p> |
| 23 de noviembre de 2017. | <p>-Octava Evaluación para obtener la capacidad de formar enunciados con una estructura oracional básica.</p> <p>-Obtención del porcentaje con respecto al número de objetivos cumplidos en el área de lenguaje en niños de cuatro a cinco años de la Lista Guía Portage, utilizando una estructura oracional básica en sus enunciados.</p> | <p>-Forman enunciados con una estructura oracional básica por iniciativa propia, aunque algunos aún cometen errores. Sin embargo, ya no buscan ayuda de su cuidador primario para formar enunciados, y ahora ellos primero enuncian y después el cuidador primario los corrige.</p> <p>-Tienen un incremento en el uso de diferentes clases de palabras, sobre todo el uso de diferentes adverbios, nexos y preposiciones, así como de vocabulario en torno a los elementos de las narraciones.</p> |

Nota: Cada fecha es una sesión realizad a durante 50 minutos.

Capítulo. V Resultados

En este apartado se muestran los resultados de las tres fases que conformaron la investigación. La primera fase consiste en una evaluación diagnóstica (línea base) que midió la capacidad de los niños para formar oraciones con una estructura oracional básica, es decir, un sujeto con su verbo y sus complementos. La segunda fase se dividió en dos periodos, con un receso de dos meses por vacaciones en la Clínica Universitaria. Durante los dos periodos se estimuló la capacidad del niño para formar enunciados con una estructura oracional básica, compuesta por cuatro evaluaciones mensuales por periodo. La tercera fase contiene las evaluaciones hechas al finalizar la estimulación de los periodos de la segunda fase; las cuales se utilizaron para apoyar los resultados obtenidos y conocer si la estimulación mediante la narración de cuentos con espacios simbólicos propició la capacidad para formar enunciados con una estructura oracional básica; utilizando para la evaluación del primer periodo el Coeficiente Intelectual Verbal de las Escalas de Desarrollo de WPPSI -III y para el final del segundo periodo, el Lenguaje Expresivo-Examinador de las Escalas de Desarrollo Merrill Palmer-R.

5.1 Primera Fase

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas del área de lenguaje de cuatro a cinco años se componen del porcentaje obtenido por sujeto en la formación de enunciados con una estructura oracional básica tomando como criterio de evaluación los objetivos de la Guía Portage. El porcentaje promedio de la muestra fue de 41.86%. Los resultados de los porcentajes obtenidos por sujeto muestran:

- Sujeto A: de género masculino con tres años y cuatro meses obtuvo una línea base de 46.6% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto B: de género masculino con tres años, cinco meses obtuvo una línea base de 40% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto C: de género femenino con cuatro años, once meses obtuvo una línea base de 80% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto D: de género femenino con tres años y cuatro meses obtuvo una línea base de 46.66% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto E: de género femenino con tres años, diez meses obtuvo una línea base de 40% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

- Sujeto: F: de género femenino con cuatro años y un mes obtuvo una línea base de 40% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto: G: de género masculino con cinco años y diez meses obtuvo una línea base de 46% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto H: de género masculino de cuatro años y un mes obtuvo una línea base de 33% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto I: de género masculino con cuatro años y un mes obtuvo una línea base de 0% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.
- Sujeto J: de género masculino con cuatro años y diez meses obtuvo una línea base de 53% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

Se puede observar que hay sujetos de tres años (sujeto A, B, D y E) que tienen una la capacidad para formar enunciados con una estructura oracional básica, a veces igual o mayor que niños de cuatro y cinco años. Con respecto a los niños (sujeto C, F, H y J) de cuatro años, tienen la capacidad para formar enunciados con una estructura oracional básica, sin embargo, regularmente cometen errores en sus estructuras y generalmente, omiten los complementos del verbo; el sujeto I presenta la incapacidad para formar enunciados con una estructura básica e incluso en aquellos enunciados que llevan un sujeto y un verbo. En cuanto al sujeto G que tiene una edad mayor a la edad cronológica de estimulación, presenta dificultades para formar enunciados con una estructura oracional básica con respecto a lo esperado para su edad de cinco años.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por sujeto en la evaluación diagnóstica (línea base) para permitir una observación general:

Tabla 3.

Primera fase: evaluación diagnóstica en la formación de enunciados con una estructura oracional básica por sujeto.

| Sujetos | Género | Edad Cronológica | Porcentaje Obtenido |
|----------|-----------|------------------|---------------------|
| Sujeto A | Masculino | 3 años, 4 meses | 46.66% |
| Sujeto B | Femenino | 3 años, 5 meses | 40% |
| Sujeto C | Femenino | 4 años, 11 meses | 80% |
| Sujeto D | Femenino | 3 años, 4 meses | 46.66% |
| Sujeto E | Femenino | 3 años, 10 meses | 33.33% |
| Sujeto F | Femenino | 4 años, 1 mes | 40% |
| Sujeto G | Masculino | 5 años, 10 meses | 46% |
| Sujeto H | Masculino | 4 años, 1 mes | 33% |
| Sujeto I | Masculino | 4 años, 1 mes | 0% |
| Sujeto J | Masculino | 4 años, 10 meses | 53% |

Nota: La evaluación diagnóstica se realizó utilizando como criterios la Lista de objetivos de Guía Portage en el área del lenguaje de cuatro a cinco años, y la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

5.2 Segunda Fase

La segunda fase se compone por dos periodos con cuatro evaluaciones mensuales por periodo, que en conjunto conforman ocho evaluaciones; donde el porcentaje promedio final obtenido de la muestra fue de 72% a diferencia del 41.86% obtenido en la línea base, teniendo un crecimiento de 30.14%. A continuación, se hace un desglose por sujeto a partir de los resultados de la primera evaluación (línea base) y la última evaluación que tuvo cada sujeto en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

- Sujeto A: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 87% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 47%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 40%.
- Sujeto B: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 67% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 40%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 27%.
- El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 100% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 80%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 20%.
- Sujeto D: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 80% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 53%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 27%.
- Sujeto E: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 86% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 46%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 40%.
- Sujeto F: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 66% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 44%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 22%.

- Sujeto G: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 87% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 46%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 41%.
- Sujeto H: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 53% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 33%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 20%.
- Sujeto I: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 20% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 0%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 20%.
- Sujeto J: El porcentaje obtenido durante la última evaluación fue del 73% en contraste con el porcentaje obtenido en la evaluación diagnóstica (línea base) que fue del 53%, teniendo un crecimiento para la formación de oraciones con una estructura oracional básica durante la estimulación del 20%.

Los resultados obtenidos de las ocho evaluaciones de la segunda fase arrojan un crecimiento entre el 20% al 40% con respecto de la evaluación diagnóstica de cada sujeto. En donde tres sujetos alcanzaron un crecimiento del 40% (sujetos A, B y G) y los restantes un crecimiento del 20% para los sujetos (B, C, D, F, H, I y J).

La participación de cada sujeto en el programa fue variable, es decir, hubo sujetos que se integraron al programa tiempo después de la fecha de inicio y sujetos que dejaron el programa antes de la fecha de término, debido a la falta de un cuidador primario que los llevará a la Clínica Universitaria. A continuación, se desglosan los datos obtenidos para una observación general de las evaluaciones mensuales por sujeto del primer y segundo período, véase tabla 4, y el porcentaje antes y después de la estimulación de la estructura oracional, véase figura 8.

A continuación, se exponen en una tabla los resultados para permitir una observación general por sujeto de los dos periodos de evaluación mensuales durante la estimulación:

Tabla 4.

Segunda fase: porcentajes obtenidos por sujeto las evaluaciones en la formación de enunciados con una estructura oracional básica.

| Sujetos | 1° Período | | | | Receso Vacacional | 2° Período | | | |
|----------|------------|------|-----|------------|----------------------|------------|------|------|-------------|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | | 5° | 6° | 7° | 8° |
| Sujeto A | *47% | 67% | 73% | 87% | | 73% | 80% | 87% | 87% |
| Sujeto B | | *40% | 47% | 60% | | 37% | 60% | 60% | 67% |
| Sujeto C | | *80% | 86% | 93% | | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Sujeto D | *53% | 53% | 67% | 80% | | | | | |
| Sujeto E | *46% | 53% | 53% | 86% | | | | | |
| Sujeto F | *44% | 53% | 60% | 66% | | | | | |
| Sujeto G | *46% | 60% | 73% | 87% | | | | | |
| Sujeto H | | | | | | | *33% | 40% | 53% |
| Sujeto I | | | | | | | *0% | 13% | 20% |
| Sujeto J | | | | | | | *53% | 60% | 73% |

Nota: en esta tabla se puede observar el porcentaje obtenido de los dos periodos por sujeto en cada una de las evaluaciones del área del lenguaje que compone la segunda fase, en donde se utilizaron los objetivos de la Guía Portage del área de lenguaje de cuatro a cinco años, tomados como criterios de evaluación para formar enunciados con una estructura oracional básica. El período vacacional está marcado en gris; en donde continuaron los sujetos A, B y C. Los asteriscos (*) hacen referencia a su primera evaluación diagnóstica (línea base). Los espacios en blanco que aparecen en la primera evaluación de los sujetos B y C hacen referencia a la entrada posterior al programa, los espacios en blanco de las evaluaciones 5°, 6°, 7° y 8° (sujetos D, E, F y G) hacen referencia al término de la participación de los sujetos en el programa y los espacios en blanco de las evaluaciones de la 1° a la 5° hacen referencia a la entrada posterior al programa (sujetos H, I y J).

A continuación, se muestra los resultados antes y después de la estimulación del segundo periodo para formar enunciados con una estructura oracional básica, mediante los porcentajes obtenidos en la evaluación diagnóstica de la primera fase y los resultados obtenidos de la segunda fase, véase figura 9.

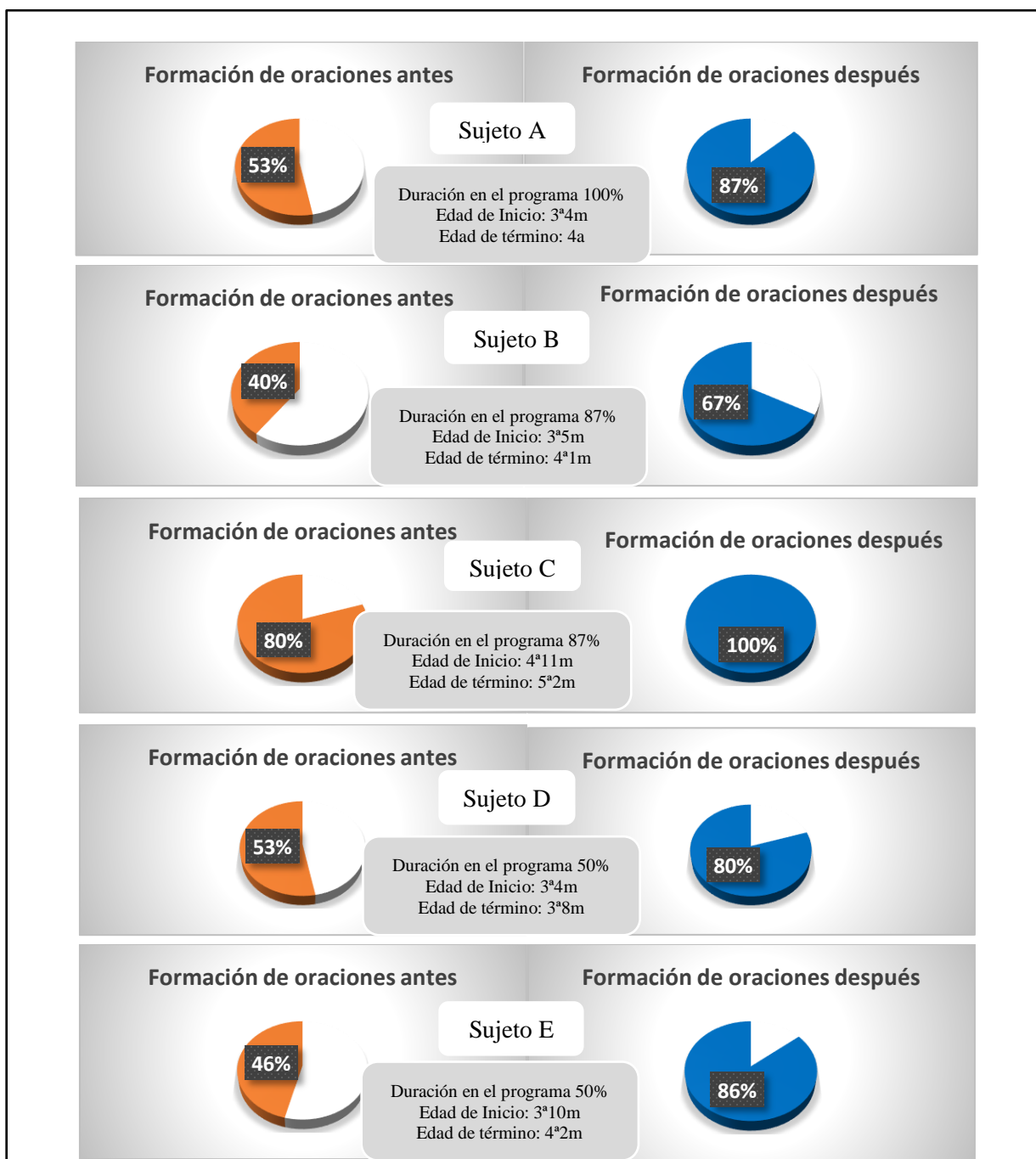


Figura 9. Formación de enunciados con una estructura oracional básica por participante antes y después de la estimulación. En esta figura se puede observar la comparación de los resultados obtenidos en la primera fase (evaluación diagnóstica) con el resultado obtenido en la última evaluación de la segunda fase por sujeto, notándose un incremento significativo.

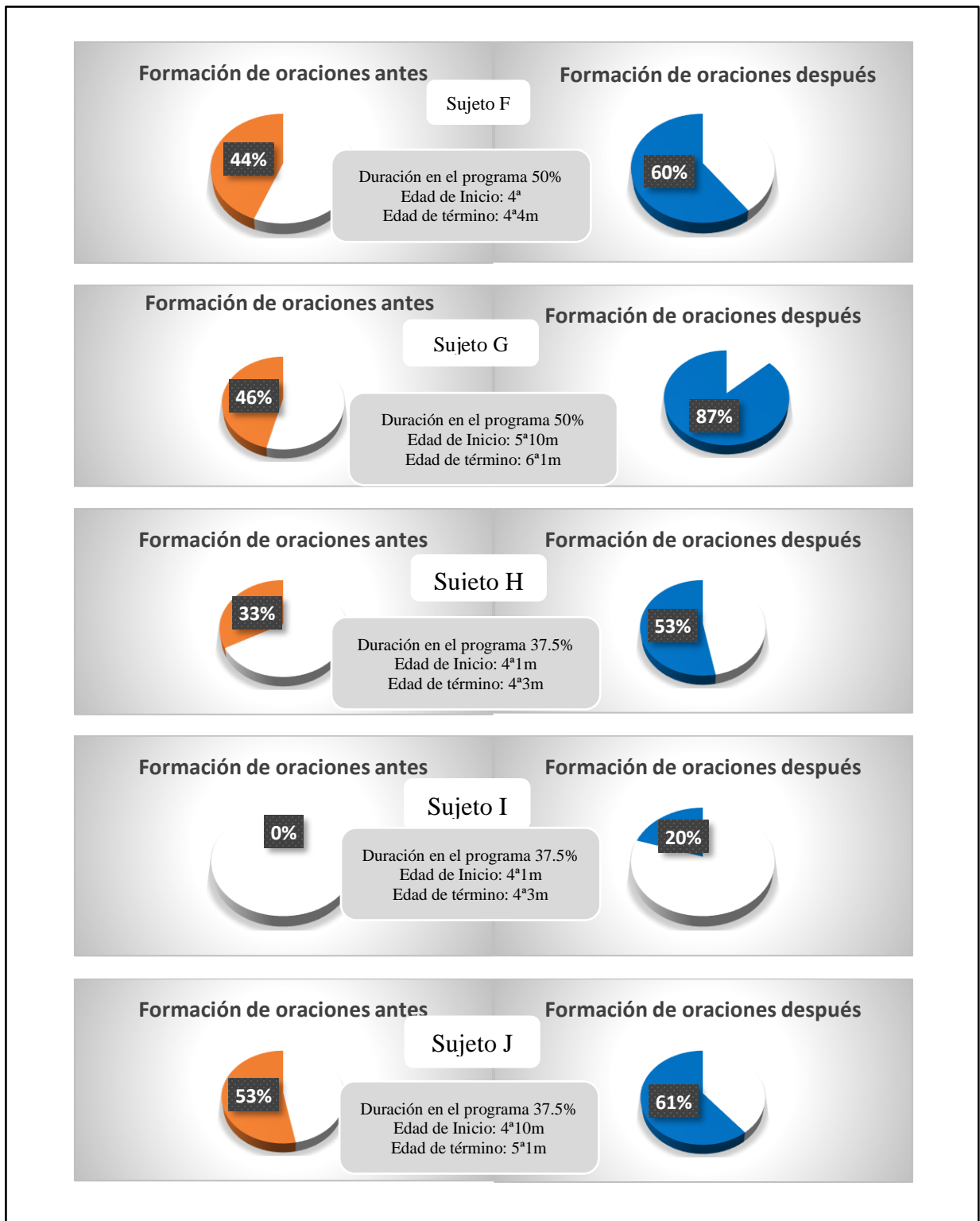


Figura 9. Formación de enunciados con una estructura oracional básica por participante antes y después de la estimulación (continuación). En esta figura se puede observar la comparación de los resultados obtenidos en la primera fase (evaluación diagnóstica) con el resultado obtenido en la última evaluación de la segunda fase por sujeto, notándose un incremento significativo.

5.3 Tercera Fase

La tercera fase está compuesta por dos evaluaciones realizadas al terminar la estimulación del primer y segundo periodo de la segunda fase; hechas para apoyar los resultados obtenidos durante la estimulación de la estructura oracional básica llevada a cabo con las narraciones de cuentos con espacios simbólicos de elementos naturales y culturales de México durante el Programa de Estimulación del Desarrollo. Para evaluar el final del primer periodo se utilizó la escala del Coeficiente Intelectual Verbal (CIV) de WIPPSI-III que evalúa el uso de conocimientos, la conceptualización de las palabras, el razonamiento verbal y la expresión verbal, estandarizada para la población infantil mexicana. Para evaluar el final del segundo periodo se utilizó la escala para el Lenguaje Expresivo-Examinador de Merrill Palmer-R que evalúa el desempeño de aspectos léxicos y sintácticos, estandarizada para la población hispanohablante. A continuación, se desglosan los resultados de cada evaluación:

➤ Evaluación final del primer período de evaluación mediante el Coeficiente Intelectual

Verbal de WPPSI-III

Los sujetos que participaron para esta evaluación son siete (sujetos A, B, C, D, E, F y G) que se inscribieron en el programa durante el primer periodo de estimulación. De los cuales cuatro se encuentran muy por arriba del rango promedio con respecto a la muestra estandarizada mexicana; mientras un sujeto se encuentra en promedio, y dos no pudieron obtener resultados debido a que uno se reportó enfermo (sujeto B) y el otro sujeto (F) su prueba fue invalidada por sólo obtener tres de las cinco puntuaciones compuesta para obtener el Coeficiente Intelectual Verbal. A continuación, se desglosan las puntuaciones por sujeto donde el puntaje promedio de la muestra mexicana es de 90-109:

- Sujeto A: La edad a la fecha de aplicación fue de tres años, cuatro meses y veintidós días. El resultado obtenido para el Coeficiente Intelectual Verbal fue de 155. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.
- Sujeto B: No asistió a la evaluación debido a que se reportó enferma. Con una duración en la estimulación a la fecha de evaluación de tres meses, es decir del 37.5%.
- Sujeto C: La edad a la fecha de aplicación fue de cuatro años, once meses y cinco días. El resultado obtenido para el Coeficiente Intelectual Verbal fue de 129. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.

- Sujeto D: La edad a la fecha de aplicación fue de tres años, seis meses y nueve días. El resultado obtenido en el Coeficiente Intelectual Verbal fue de 139. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.
- Sujeto E: La edad a la fecha de aplicación fue de tres años, once meses y dieciséis días. El resultado obtenido para el Coeficiente Intelectual Verbal fue de 155. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.
- Sujeto F: La edad a la fecha de aplicación fue de cuatro años, ocho meses y dos días. El resultado obtenido para el Coeficiente Intelectual Verbal fue invalidado debido a que sólo obtuvo tres de las cinco pruebas. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.
- Sujeto G: La edad a la fecha de aplicación fue de seis años y un día. El resultado del Coeficiente Intelectual Verbal fue 96. Con una duración en el programa a la fecha de evaluación de cuatro meses, es decir del 50%.

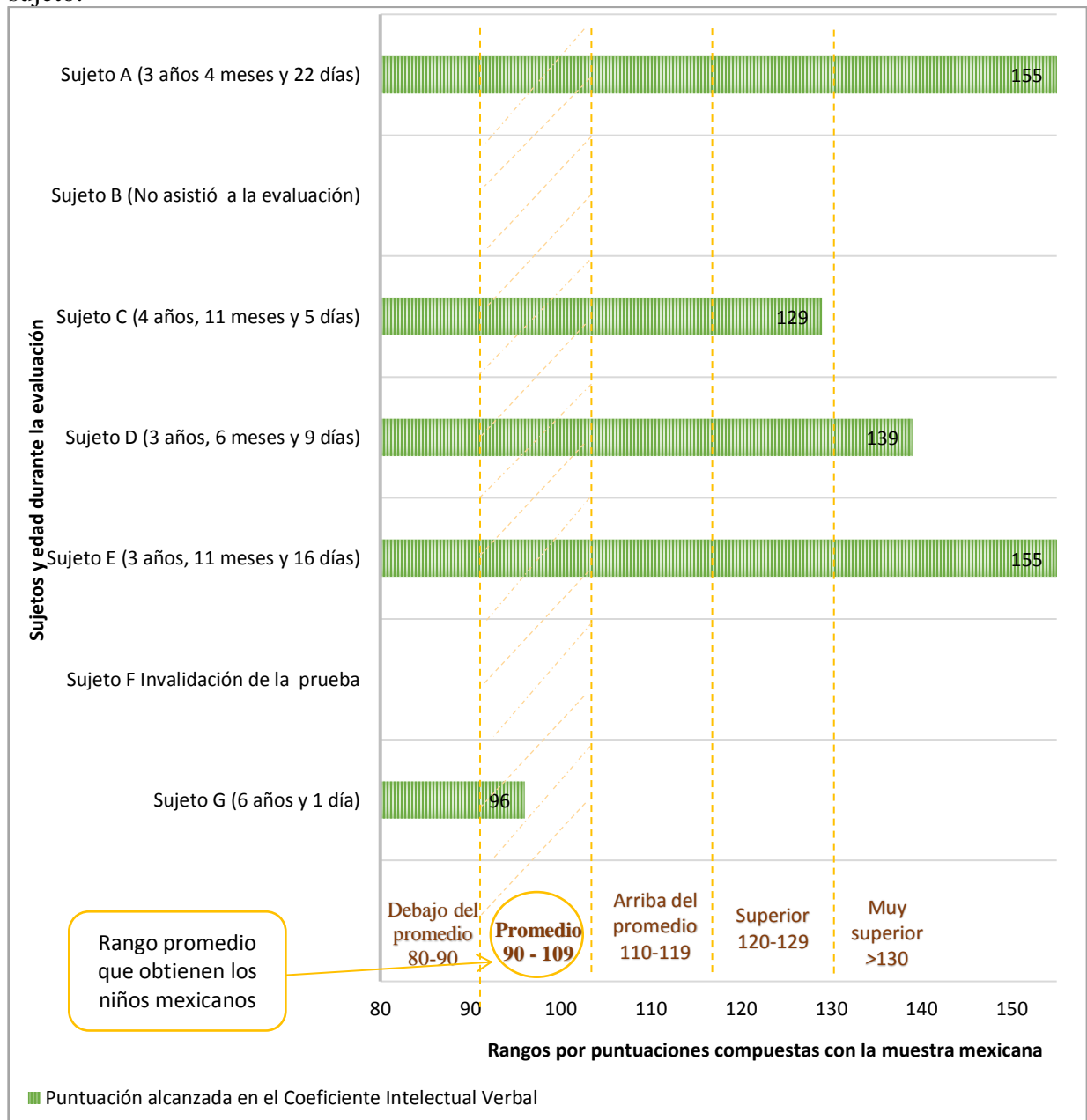
Los resultados muestran que la mayoría de los niños se encuentran en un nivel superior a la muestra estandarizada mexicana; a excepción del sujeto G, el cual desde la evaluación diagnóstica y de acuerdo con su edad (seis años) presentó dificultades en la formación de enunciados con una estructura oracional básica. Por otra parte, con respecto a la estimulación de la estructura oracional básica durante el primer periodo mediante la narración de cuentos apoyados de sus espacios simbólicos en torno a elementos naturales y culturales, ha traído como consecuencia que los niños a través de la adquisición de nuevo vocabulario desarrollen ampliamente las siguientes capacidades evaluadas en la prueba:

- El uso de conocimientos.
- La conceptualización de las palabras
- El razonamiento verbal
- La comprensión verbal
- Expresión verbal

A continuación, se desglosan los resultados obtenidos por sujeto en la puntuación compuesta del Coeficiente Intelectual Verbal, véase tabla 5.

Tabla 5.

Tercera fase, primer periodo: resultados obtenidos en el Coeficiente Intelectual Verbal por sujeto.



Nota: en esta tabla se pueden observar los resultados obtenidos por sujeto en comparación de la estandarización en México de acuerdo con sus edades de las puntuaciones compuestas del Coeficiente Intelectual Verbal de la Escala Wechsler de Inteligencia para el nivel preescolar WPPSI- III de Wechsler (2002). En la cual es el resultado de la suma de las puntuaciones escalares que evalúan el uso de los conocimientos, la conceptualización de las palabras, el razonamiento verbal, la comprensión y la expresión verbal. El sujeto B no asistió debido a que el día de la evaluación se reportó enfermo y con respecto al sujeto F, su prueba se invalido debido a que sólo realizo tres de las cinco pruebas que se necesitaban para obtener el Coeficiente Intelectual Verbal.

- Evaluación final del segundo período de evaluación mediante el Lenguaje Expresivo-Examinador de Merrill Palmer-R

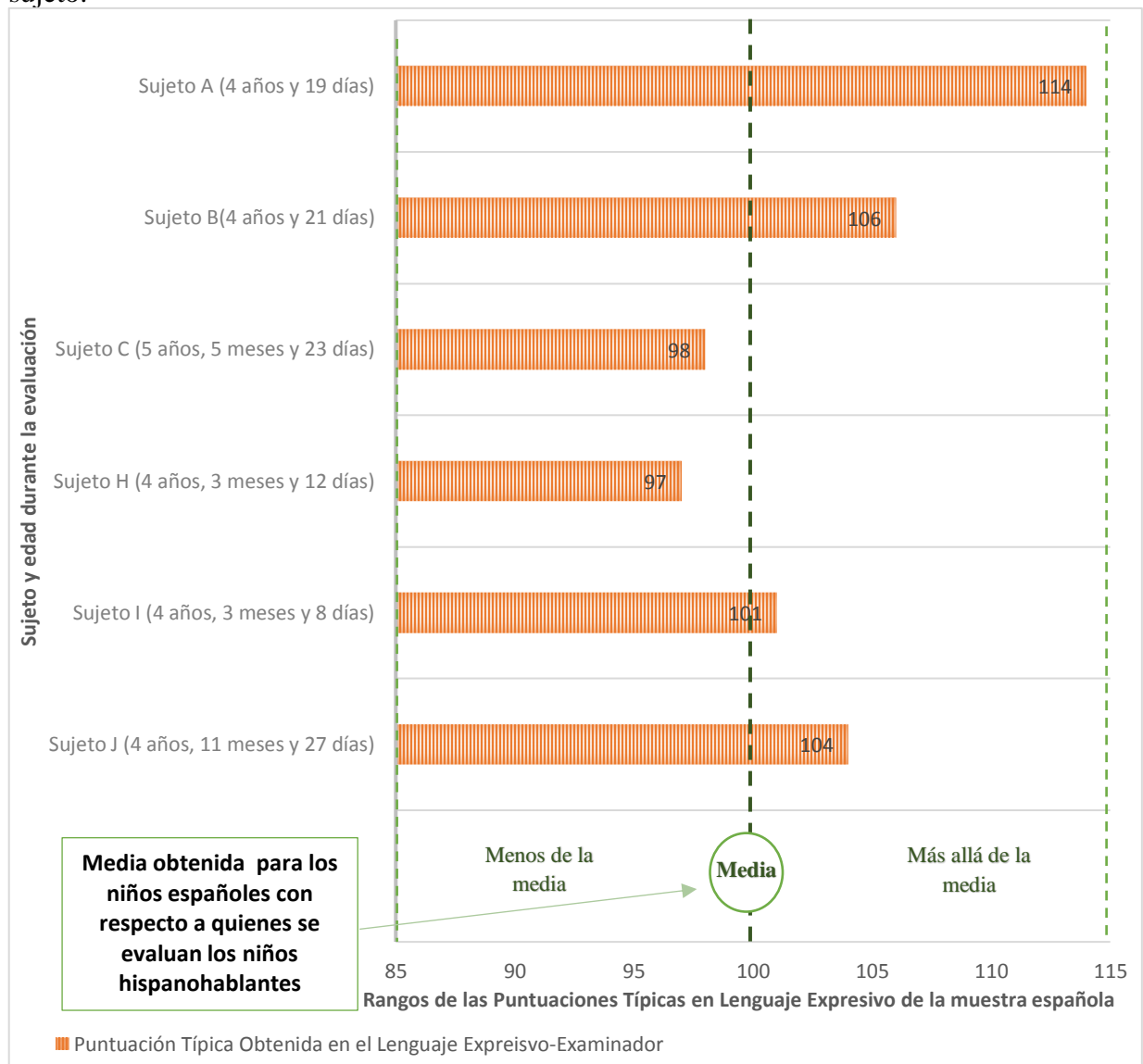
La cuarta fase está compuesta por la evaluación de aspectos sintácticos y léxicos mediante la evaluación del Lenguaje Expresivo-Examinador que componen las Escalas de Desarrollo Merrill Palmer (Raid y Sampers, 2011). Los sujetos que participaron para esta evaluación fueron seis sujetos (A, B, C, H, I y J), inscritos en el programa durante el segundo periodo. De los cuales cuatro se encuentran por arriba de la media que es 100 y dos sujetos se encuentran debajo de la media con respecto a la muestra de la población infantil española, la cual se estandarizó para la población infantil hispanohablante.

A continuación, se muestra los resultados por sujeto, la edad que tuvieron cuando hicieron la prueba, la duración en el programa (ocho meses) y la puntuación obtenida, siendo la media 100:

- Sujeto A: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de cuatro años, 19 días y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 112. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de ocho meses, es decir del 100%.
- Sujeto B: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de cuatro años, 21 días y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 112. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de siete meses, es decir de 87.5, %.
- Sujeto C: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de cinco años, cinco meses y 23 días, y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 109. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de siete meses, es decir del 87.5%.
- Sujeto H: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de tres meses, 12 días y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 54. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de tres meses, es decir de 37.5%
- Sujeto I: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de cuatro años, tres meses y ocho días y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 80. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de tres meses, es decir de 37.5%,
- Sujeto J: La edad a la fecha de aplicación de la prueba fue de cuatro años, 11 meses y 27 días y obtuvo para el Lenguaje Expresivo-Examinador 93. Con una duración en el Programa de Estimulación del Desarrollo de tres meses, es decir de 37.5%.

Tabla 6.

Tercera fase, segundo periodo: resultados obtenidos en el Lenguaje Expresivo-Examinador por sujeto.



Nota: en esta tabla se pueden observar por sujeto las puntuaciones típicas obtenidas en el Lenguaje Expresivo-Examinador de las Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer-R hechas por Raid y Sampers (2011), que evalúan aspectos léxicos y sintácticos. Las puntuaciones típicas son un conjunto de indicadores del desarrollo que permiten comparar la puntuación obtenida por sujeto con la muestra de la población infantil española, que se estandarizó para la población hispanohablante; la desviación de la subprueba es de 15 con respecto a la media. Esta escala muestra que cuatro sujetos se encuentran con valores que superan la media y dos se encuentran a sólo dos y tres puntos para alcanzarla.

Análisis de Resultados

Los resultados obtenidos en la primera fase (línea base) muestran que todos los sujetos presentan dificultades para formar enunciados con una estructura oracional básica, es decir, un sujeto con su verbo y sus complementos. Lo cual es un indicador de un retardo en el desarrollo de la estructura sintáctica del lenguaje hablado; debido a que autores como Baltazar et al. (2018); Enríquez (2017); UNICEF et al. (2010) y Bluma et al. (1978) mencionan que los niños a partir de los tres años en adelante pueden formar oraciones de dos palabras y a los cuatro años son capaces de expresarse utilizando varias palabras para formar enunciados. Sin embargo, durante la evaluación diagnóstica, todos los niños presentaban dificultades para expresarse que no correspondían a su edad. Formando enunciados simples, es decir con un sujeto y su verbo, y teniendo errores en la conformación de estructuras básicas, omitiendo palabras como adjetivos, nexos, preposiciones y adverbios que impedían la transmisión coherente del mensaje. Durante la evaluación los sujetos se expresaban únicamente con la combinación de dos palabras (sujeto y verbo) para posteriormente mirar a su cuidador primario, quien completaba y adivinaba lo que quería decir con sus estructuras oracionales; esto resalta las dificultades que puede tener el niño en su desarrollo del lenguaje debido a interacciones incorrectas entre el niño y los adultos; quienes no permitían formar al niño estructura oracionales al estar a completando y adivinando todos por ellos como lo señala acertadamente Aguilar (2017). Además, en cuanto al discurso que podían generar los niños con este tipo de enunciados (sujeto y verbo) eran sumamente breves a diferencia del ejemplo de Piaget que ejemplifica el discurso de una niña francesa de cuatro años siete meses quien presenta un discurso con un tema (macroestructura) en torno a su realidad práctica y con el uso de 100 palabras que incluían nexos y preposiciones (C.f. p. 19).

En la segunda fase los resultados obtenidos muestran que los sujetos tienen un promedio de crecimiento del 72% a diferencia del 41.86% obtenido en la evaluación diagnóstica con un crecimiento del 30.14% en la formación de enunciados con una estructura oracional básica. El incremento está asociado a las narraciones de cuentos con espacios simbólicos y a la reconstrucción de éstos mediante las actividades de juego guiados por el adulto en torno a elementos naturales y culturales de México, sobre todo a los ligados con sus usos, tradiciones y costumbres como el caso el caso del cuento hecho en torno a la máquina de tortillas, el Palacio de Bellas Artes, los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl, entre otros, ver anexo 2. Los cuales provocaron que los cuidadores primarios en colaboración con sus hijos dialogaran, memorizaran

algunas estructuras oracionales básicas vistas en la narración, eligieran y solucionaran los problemas presentados en las actividades de juego; que apoya la postura de Vygotski (1984/2012) acerca del desarrollo del lenguaje oral infantil, quien menciona que es producto de las relaciones colaborativas del niño con el adulto. Asimismo, durante las evaluaciones se observó que a pesar de que los cuidadores primarios sí usaban y estimulaban el desarrollo de sus hijos con los elementos de su cotidianidad (usándolos en los breves diálogos o juegos que realizaban con los niños), éstos no motivaban la interacción entre el niño y el cuidador primario; evidenciando lo señalado por Luria (2000) quien enfatizaba que el niño no sólo vive en un mundo de objetos determinados, en donde interioriza el lenguaje, es decir adquiere la lengua materna, sino desde el inicio de su vida mediante la relación con otras personas: aprende y asimila la experiencia de generaciones.

La tercera fase se compuso de dos periodos de evaluación posterior a la estimulación; cada uno con una prueba psicométrica para apoyar los resultados obtenidos en la segunda fase. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los sujetos (A, B, C, D, E, I y J) en al menos una prueba se encuentran en un desarrollo por arriba del promedio para su edad; mientras que los sujetos F y H obtuvieron resultados por debajo de los esperado para niños de su edad; éstos sujetos a su vez fueron unos de los sujetos con más dificultades para la formación de enunciados con una estructura oracional básica, y con respecto al sujeto G quien ha alcanzado un desarrollo adecuado para su edad. Por lo cual la mayoría de los sujetos que han sido estimulados mediante las narraciones de cuentos con espacios simbólicos para incentivar la formación de enunciados con una estructura oracional básica, emplean de forma sobresaliente el uso de conocimientos, la conceptualización de palabras, el razonamiento, la comprensión y expresión verbal correcta de aspectos léxicos y sintácticos. Resultados que apoyan la hipótesis de esta investigación; así como lo mencionado por Luria (1980) quien afirma que los medios sintácticos, es decir la combinación de dos palabras (sujeto-predicado) o complejas (sujeto-predicado-objeto) así como el uso de preposiciones y nexos permiten expresar el pensamiento.

Cabe aclarar que los sujetos B y C son hermanas, quienes han obtenido resultados favorables en la segunda fase, sin embargo, para el segundo periodo de la tercera fase que evalúa el desarrollo de lenguaje expresivo (léxico y sintáctico) de acuerdo con sus edades: el sujeto C obtuvo dos puntos debajo de la media esperada para los niños hispanohablantes de cinco años a diferencia de su hermana menor que obtuvo seis puntos por arriba de lo esperado para niños de cuatro años.

Los resultados sugieren que tener una hermana mayor ayuda a la menor en el desarrollo sintáctico del lenguaje oral (hablado) debido, quizás, a la comunicación y las relaciones colaborativas que su hermana mayor le brinda; sin embargo, tener una hermana menor lentifica el desarrollo del lenguaje sintáctico oral de la mayor, ya que la hermana menor no posee una suficiente riqueza estructural en sus enunciados que estimulen el desarrollo del lenguaje sintáctico oral, aunado a la falta de estimulación oral de los cuidadores primarios que lentifican el desarrollo del lenguaje de la mayor, debido, tal vez, a que los cuidadores primarios priorizan el desarrollo de la menor. Con lo que se reafirma lo señalado por Bluma et al (1978) quienes mencionan que antes que el niño pueda hablar necesita de una gran estimulación, así como oportunidades y expectativas por parte del adulto, que autores como Serra et al. (2013) señalan son el principal andamiaje para el aprendizaje del niño.

En cuanto al uso del espacio simbólico como un conjunto de representaciones visuales que componen los sucesos de un determinado conocimiento natural o cultural, resaltando las propiedades y las relaciones de la narración del cuento que estructuran un escenario con un determinado conocimiento, lo cual favoreció la internalización de la estructura oracional básica por parte de los niños; ya que como menciona Barthes (1973/2011) tanto las imágenes como el lenguaje hablado tienen una estructura sintagmática y paradigmática propia, e incluso como menciona Antonin Artaud es posible la representación del mismo acto sin la necesidad de un lenguaje verbal que se anteponga o guíe los hechos (citado por Cuevas, 2017); lo que igualmente se constata en el teatro japonés denominado Burankú (C.f. p. 29). Por lo tanto los espacios simbólicos de los cuentos, sirvió a los niños para formar enunciados con una estructura básica a partir de la representación visual asociada simbólicamente a la narración del cuento; relacionando así la información verbal con los escenarios y entender las relaciones causales que hay entre los diferentes sucesos que componían los cuentos; ya que, los niños a partir del espacio simbólico (representación visuales a escala hechas mediante escenarios, maquetas) construían enunciados apoyados de la información vertida en la narración y explicaban las relaciones causales en torno al espacios simbólico como lo fue la representación en los cuentos de la explosión del volcán y el miedo que le generó a los mexicas, o bien la representación de la pérdida del bote de un pescador por una tormenta, entre otros espacios simbólicos representados en los cuentos.

Sin embargo, no se descarta que el desarrollo en cada niño es diferente, por lo que a continuación se despliegan un análisis con las principales características por sujeto:

Sujeto A: de género masculino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de tres años con cuatro meses y termina a los cuatro años, tiene una duración del 100% en el programa. En un inicio, el niño presentaba dificultades para formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, y pocas veces podía formar enunciados con una estructura oracional básica, compleja o compuesta. Tampoco podía utilizar los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque). El uso de preposiciones al comienzo se reducía a usar: a, por, para. En cuanto a la relación de colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (madre) era nula, es decir, sin la guía adecuada e incluso tenían una comunicación unidireccional por parte de la madre, lo que provocaba que el niño no generara un diálogo, y, por ende, presentara dificultades para formar enunciados simples con un sujeto y un verbo. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación de la madre con el niño cambiaba; teniendo durante las sesiones una comunicación bidireccional que incentivo el diálogo y la colaboración entre madre e hijo, lo que a su vez permitió que el niño generará una comunicación multidireccional con todos los integrantes del programa, provocando la retroalimentación necesaria para corregir su pronunciación y formar enunciados con una estructura oracional básica. Asimismo, el uso de los elementos naturales y culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, acompañados de visitas, generó en el niño la formación de un discurso y el desarrollo de un mayor vocabulario ligado al elemento natural o cultural; como el caso de la visita que hicieron los cuidadores primarios al Templo Mayor, y la explicación por parte del niño hacia sus padres en torno al cuento titulado Tenochtitlan: “Aquí vivieron personas. Venían desde muy lejos. Ellos construyeron estas pirámides”. Al finalizar la estimulación el sujeto A podía formar enunciados con una estructura oracional básica, y comenzó a usar: más preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego); obteniendo en la última evaluación de la segunda fase 87% con respecto al 47% de la evaluación diagnóstica de la primera fase, y en los periodos de la tercera fase el sujeto A obtuvo una puntuación de 155 a diferencia del 109 que es la puntuación máxima que se espera en promedio para un niño mexicano en el Coeficiente Intelectual Verbal y una puntuación

de 114 en el Lenguaje Expresivo-Examinador que es atípico encontrar a diferencia del 100 que era la media obtenida por los niños de su edad.

Sujeto B: de género femenino que ingresó al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años, a la edad de tres años con cinco meses y termina a los cuatro años con un mes, tiene una duración del 87% en el programa. En un inicio, la niña presentaba dificultades para poner atención, y cuando prestaba atención no podía retener lo sucedido en el cuento. En un inicio presentaba dificultades para formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, y pocas veces podía formar enunciados con una estructura oracional básica, compleja o compuesta, y únicamente se expresaba con frases sin una ilación coherente entre ellas. Tampoco podía utilizar los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente; el uso de nexos era nulo, así como el de las preposiciones. En cuanto a la colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (abuela o padre) era nulo, respondiendo y haciendo todo por ella. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación entre la abuela o el padre con la niña cambiaba; desarrollando durante las sesiones una comunicación bidireccional que incentivo el diálogo y la colaboración entre la abuela o padre con la hija, lo que a su vez permitió a la niña focalizar su atención y a su vez mediante el uso de los signos (palabras), para la solución de un problema y mejorar a su vez, la memoria mediante las actividades mediadoras (memorizar, reconstruir la narración, elegir e informar) que implicaba la narración del cuento y su posterior reconstrucción en las actividades de juego. Asimismo, el uso de los elementos naturales y culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, acompañados de visitas a dichos lugares, generó en el niño la formación de un discurso y el desarrollo de mayor vocabulario ligado al elemento natural o cultural; como el caso de la visita que hicieron a la exposición "Frida y yo", y la petición y explicación hacia sus padres donde la niña pidió comprar un libreta en el mercado con la imagen de Frida en torno al cuento titulado La paloma y el sapo: -Abuela: ¿Qué quieres que te compre?— señalando en un puesto que vendía juguetes— -Sujeto B: "Ese cuaderno con la imagen de Frida para dibujar como ella". Al finalizar y durante la estimulación el sujeto B comenzó a formar enunciados con una estructura oracional básica, y a usar: preposiciones (de, en, para, por y con), así como más nexos (y, o, pero); obteniendo en la última evaluación de la segunda fase 67% con respecto al 40% de la evaluación diagnóstica de la primera fase, y en los periodos de la tercera fase el sujeto A con respecto al Coeficiente Intelectual no obtuvo puntaje debido a que no asistió

el día de evaluación por enfermedad, sin embargo, obtuvo una puntuación de 106 que es un resultado poco común encontrar en el Lenguaje Expresivo-Examinador, ya que la media es de 100 para una niña de su edad.

Sujeto C: género femenino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años, a la edad de cuatro años con once meses y termina a los cinco años con dos meses, tuvo una duración del 87% en el programa. En un inicio, la niña no participaba en los diálogos de manera activa sino se le tenía que guiar y en la mayoría de sus enunciaciones no eran coherentes, ya que inicia sus conversaciones suponiendo que los otros conocían el contexto de la situación de la que hablaba. Sin embargo, sí podía formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, así como enunciados con una estructura oracional básica la mayoría de las veces; en la formación de estructuras oracionales complejas o compuestas presentaba dificultades. Tampoco podía utilizar los tiempos verbales en sus enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos, al igual que todos los sujetos, se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque). El uso de preposiciones al comienzo se reducía a usar: a, por, con, y para. En cuanto a la colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (abuela o padre) era nula, sin la guía adecuada e incluso tenían una comunicación unidireccional por parte del padre o la abuela, que provocaba la dificultad para estructurar oraciones compuestas y complejas, a falta de un entorno escaso de diálogos con los adultos. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación que tenía la abuela y el padre con la niña cambiaba; teniendo durante las sesiones una comunicación bidireccional que incentivo el diálogo y la colaboración entre el padre o la abuela, lo que a su vez permitió que la niña desarrollara una estructura oracional compleja y compuesta, así como la capacidad para formar enunciados con una estructura básica oracional. Asimismo, el diálogo generado con sus cuidadores, propicio la comunicación con su hermana menor inscrita en el programa (sujeto B) también se beneficiará en la formación de enunciados con una estructura oracional básica. El uso de los elementos naturales y culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, acompañados de visitas, generó en la niña la formación de un discurso y el desarrollo de mayor vocabulario ligado a las experiencias vividas. Al finalizar la estimulación el sujeto C podía formar enunciados con una estructura oracional básica, y comenzó a usar: más preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego); obteniendo en la última evaluación de la segunda fase el 100% con respecto al 80% de la

evaluación diagnóstica de la primera fase, y en los periodos de la tercera fase el sujeto C obtuvo una puntuación de 129 a diferencia del 109 que es la puntuación máxima que se espera en promedio para un niño mexicano en el Coeficiente Intelectual Verbal y una puntuación de 98 en el Lenguaje Expresivo-Examinador a diferencia del 100 que era la media obtenida, es decir, dos puntos por debajo de lo esperado para una niña de su edad, evidenciando, que la interacción no únicamente guiada con sus padres era suficiente, sino que también necesitaba de la interacción con niños del mismo nivel de sus capacidades; ya que ella era la niña más grande en el programa.

Sujeto D: de género femenino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de tres años con cuatro meses y termina a los tres años con ocho meses, tiene una duración del 50% en el programa. En un inicio, la niña era el sujeto que más participaba y podía formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo; sin embargo, no podía formar enunciados con una estructura oracional básica o con estructuras oracionales complejas o compuestas. Tampoco podía utilizar los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque). El uso de preposiciones al comienzo se reducía a usar: a, por, y para. En cuanto a la relación de colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (madre) era guiada, es decir le explicaba y acompañaba en todo momento para hacer sus actividades. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que las actividades mediadoras como memorizar el cuento y la reconstrucción de éste en las actividades de juego favoreció la colaboración que tenía la madre con la niña, en actividades que no únicamente se centraban en los entorno que conocía, sino mediante el uso de los elementos naturales y culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, acompañados de visitas, generó que los diálogos entre la niña y la madre formaran discursos, así como el desarrollo de un mayor vocabulario ligado al elemento natural o cultural. Al finalizar la estimulación el sujeto D podía formar enunciados con una estructura oracional básica, y comenzó a usar: más preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego); obteniendo en la última evaluación de la segunda fase 80% con respecto al 53% de la evaluación diagnóstica de la primera fase. En los periodos de la tercera fase el sujeto D obtuvo una puntuación de 139 a diferencia del 109 que es la puntuación máxima que se espera en promedio para un niño mexicano en el Coeficiente Intelectual Verbal. El sujeto D no continuó, debido a que no había quien lo llevara a la Clínica Universitaria.

Sujeto E: de género femenino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de tres años con diez meses y termina a los cuatro años con dos meses, tiene una duración del 50% en el programa. En un inicio, la niña no hablaba y cuando lo hacía presentaba dificultades para formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, y pocas veces podía formar enunciados con una estructura oracional básica. No utilizaba los tiempos verbales en sus enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos y de preposiciones era nulo. En cuanto a la comunicación durante el programa con su cuidador primario (madre) era bidireccional lo que provocaba que la niña tuviera diálogos, aunque fueran muy breves. Los diálogos que tenía con su mamá giraban en torno a sus necesidades e intereses. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que los diálogos con la madre se hacían vez más largos orientados a los elementos naturales y culturales de México. Permitiéndole, al sujeto E formar enunciados con una estructura oracional básica, compuestos y complejos; usar preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego). El sujeto E obtuvo en la última evaluación de la segunda fase 86% con respecto al 46% de la evaluación diagnóstica de la primera fase, y en los periodos de la tercera fase el sujeto A obtuvo una puntuación de 155 a diferencia del 109 que es la puntuación máxima que se espera en promedio para un niño mexicano en el Coeficiente Intelectual Verbal. No obtuvo una puntuación en el Lenguaje Expresivo-Examinador debido a que su mamá entro a trabajar y no hubo una persona que la siguiera llevando a la Clínica Universitaria.

Sujeto F: de género femenino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de cuatro años y termina a los cuatro años con cuatro meses, tiene una duración del 50% en el programa. En un inicio, la niña interrumpía constantemente tanto a los adultos como a sus pares, y presentaba dificultades para formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, y pocas veces podía formar enunciados con una estructura oracional básica No podía utilizar los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque). El uso de preposiciones al comienzo se reducía a usar: a, por, y para. En cuanto a la comunicación inicio del programa entre la niña con su cuidador primario (madre) era bidireccional, sin embargo, sus diálogos eran breves y giraban en torno a sus elementos cotidianos realizados en su casa. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la madre dialogaba con ella constantemente sobre elementos naturales

y culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, acompañados de visitas, generó en la niña la formación de un discurso y el desarrollo de mayor vocabulario. Al finalizar la estimulación el sujeto F podía formar enunciados con una estructura oracional básica, y comenzó a usar: más preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego); obteniendo en la última evaluación de la segunda fase 60% con respecto al 46% de la evaluación diagnóstica de la primera fase. En la tercera fase no se obtuvieron resultados en el Coeficiente Intelectual Verbal, debido a que sólo realizó tres de las cinco pruebas que componía la subprueba; ya que, de acuerdo con Weschler (2002) la prueba no evalúa los conocimientos que el sujeto posee. Aunque, debido a que los demás sujetos obtuvieron resultados favorables, y siendo el sujeto F uno de los sujetos que obtuvo el menor porcentaje en la última evaluación con respecto a los demás, mostró tener un atraso en el desarrollo del lenguaje hablado, que se pudo haber subsanado si hubiera participado en el 100% del programa.

Sujeto G: de género masculino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de cinco años con diez meses y termina a los seis años con un mes, tiene una duración del 50% en el programa. En un inicio, el niño no enfocaba su atención y no podía autorregularse; interrumpiendo a sus compañeros cuando hablaban y descatando las instrucciones. Sí podía formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, sin embargo, presentaba dificultades en la formación de enunciados con una estructura oracional básica. No utilizaba los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque). El uso de preposiciones al comienzo se reducía a usar: a, por, para. En cuanto a la relación de colaboración con su cuidador primario (madre) era nula; ya que, el niño cuando se equivocaba o tenía dificultades para la realización de alguna tarea, su madre no lo apoyaba. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación de la madre con el niño cambiaba; involucrándose su mamá en las sesiones, apoyando y guiando a su hijo; lo que provoco a su vez, que el sujeto G comenzara a autorregularse con el lenguaje guiado de su madre y posteriormente interiorizara. Asimismo, el uso de los elementos naturales y culturales de México en los cuentos, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, generó que el niño usará esos cuentos y las actividades de juego para recrearlas en casa. Al finalizar la estimulación el sujeto G podía formar enunciados con una estructura oracional básica, también comenzó a usar: más preposiciones (de, en, para, hasta y sin), así como más nexos (o, pero y luego). En la última evaluación de la segunda

fase obtuvo 87% con respecto al 46% de la evaluación diagnóstica de la primera fase. En los periodos de la tercera fase el sujeto G obtuvo una puntuación de 96 que lo ubica en el promedio para niños de su edad; logrando a través de la estimulación que el niño pudiera alcanzar el desarrollo esperado para su edad.

Sujeto H: de género masculino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de cuatro años con un mes y termina a los cuatro años con tres meses, tiene una duración del 37.5% en el programa. En un inicio, el niño sólo se podía comunicar usando palabras sueltas y pocas veces formaba enunciados con una estructura oracional simple (sujeto y verbo). En cuanto a la relación de colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (padre o madre) era nulo; tanto su padre como su madre hacían y adivinaban todo por él. Presentaba problemas de conducta. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación con sus cuidadores primarios cambiaba; teniendo durante las sesiones una comunicación bidireccional que incentivo el diálogo y la colaboración. Al finalizar la estimulación el sujeto H podía formar enunciados con una estructura oracional simple, aunque seguía mostrando dificultades en la formación de una estructura oracional básica. Comenzó a usar más nexos (o, pero y luego), pero no preposiciones; obteniendo en la última evaluación de la segunda fase 53% con respecto al 33% de la evaluación diagnóstica de la primera fase. En los periodos de la tercera fase el sujeto H no obtuvo resultados en el primer periodo debido a su ingreso posterior. Obteniendo una puntuación de 97 en el Lenguaje Expresivo-Examinador por debajo de la media que es 100, con lo que evidencia dificultades para formar enunciados con una estructura oracional básica.

Sujeto I: de género masculino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de cuatro años un mes y termina a los cuatro años con tres meses, tiene una duración del 37.5% en el programa. En un inicio, el niño no podía formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo. Tampoco podía utilizar nexos, preposiciones y tiempos verbales, a excepción del presente. En cuanto a la colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (madre) era escasa, es decir, se restringía a decirle sus errores, pero no corregirlo en la marcha. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación de la madre con el niño cambiaba; teniendo durante las sesiones una colaboración para guiarlo y hacer las actividades juntos obteniendo un resultado favorable. Asimismo, el uso de los elementos naturales y

culturales de México, sobre todo, los presentes en sus usos y costumbres, propicio una comunicación bidireccional entre el niño y el cuidador primario, quien le enseñaba los elementos a través de su cotidianidad. Al finalizar la estimulación el sujeto I podía formar enunciados con una estructura oracional básica; comenzó a usar preposiciones (de, en, para, hasta y con), así como más nexos (o, pero, y, luego). El sujeto I obtuvo en la última evaluación de la segunda fase 27% con respecto al 0% de la evaluación diagnóstica de la primera fase, siendo el más bajo. En los periodos de la tercera fase el sujeto I obtuvo una puntuación de 101 en el Lenguaje Expresivo-Examinador por arriba de la media esperada para niños de su edad, confirmando los avances que había tenido durante la fase dos.

Sujeto J: de género masculino que ingreso al Programa de Estimulación del Desarrollo para niños de cuatro a cinco años a la edad de cuatro años con diez meses y termina a los cuatro años, tiene una duración del 37.5 % en el programa. En un inicio, el niño no podía focalizar su atención, le costaba mucho trabajo autorregularse y constantemente interrumpía a sus compañeros. Sí podía formar enunciados simples, es decir, con un sujeto y un verbo, aunque, cometía errores al formar enunciados con una estructura oracional básica. Tampoco podía utilizar los tiempos verbales en enunciados, a excepción del presente. El uso de nexos se reducía a un copulativo (y) y a un causal (porque); el de preposiciones a usar: a, por, para. En cuanto a la colaboración al inicio del programa con su cuidador primario (madre) era escasa, debido a que el sujeto no seguía instrucciones y su cuidadora primaria lo tenía que estar regañando, impidiendo un diálogo. Sin embargo, al ir participando en el programa, sobre todo en las sesiones de la etapa dos, se pudo observar que la relación cambiaba; teniendo durante las sesiones una comunicación bidireccional, regulada mediante las instrucciones para poder participar en los cuentos, además el uso de los elementos naturales y culturales incentivo la colaboración entre madre e hijo, lo que a su vez permitió que el niño generará una comunicación multidireccional con todos los integrantes del programa, provocando que la madre se dedicara a guiarlo y ya no a regañarlo. Al finalizar la estimulación el sujeto J podía formar enunciados con una estructura oracional básica, aunque a veces cometía errores de coherencia. El sujeto J obtuvo en la última evaluación de la segunda fase 61% con respecto al 53% de la evaluación diagnóstica de la primera fase, y en la segunda evaluación de la tercera fase el sujeto J obtuvo una puntuación de 104 en el Lenguaje Expresivo-Examinador por arriba de la media que es cien para niños de su edad.

Conclusiones

El desarrollo del lenguaje, específicamente de la lengua y su uso en el habla que involucra el lenguaje hablado infantil, es una función psicológica superior, entendida así porque ocurre producto del desarrollo natural y sobre todo cultural en contraste con la percepción que es una función psicológica elemental que se desarrolla de forma natural y está supeditada al entorno inmediato de acuerdo con Vygotski (1983/2012). La formación de enunciados con estructuras oracionales permite la comunicación según Niño (2018). El desarrollo sintáctico de la estructura oracional básica del lenguaje hablado, con base en los resultados proporcionados a través de las evaluaciones aplicadas a los sujetos durante las diferentes fases muestran que la formación de enunciados con estructura oracionales básicas (actos del habla) se incentiva a través de la narración de cuentos con espacios simbólicos en torno a los elementos naturales y culturales de México con su posterior reconstrucción mediante las actividades de juego, guiadas por el adulto. En consecuencia, la hipótesis planteada “La narración de cuentos con espacios simbólicos en torno a elementos naturales y culturales de México permitirá que los niños de cuatro años inscritos en el Programa de Estimulación del Desarrollo adquieran la capacidad de utilizar la estructura oracional básica para formar enunciados” es confirmada. Asimismo, el programa muestra su factibilidad para estimular el desarrollo, específicamente en el área del lenguaje, ya que los resultados obtenidos por los sujetos son superiores al promedio esperado.

En cuanto a los espacios simbólicos que representan los distintos escenarios de los cuentos mediante maquetas, se destaca el aprendizaje de los niños relacionando la narrativa, el espacio simbólico y su contexto cultural favoreciendo la internalización de la estructura oracional básica, reafirmando lo señaló Heddegard (2003), quien menciona que las tradiciones, conocimientos y procedimientos compartidos incentivan a los niños a comunicarse e interactuar en equipo.

Con respecto al trabajo colaborativo permitió la comunicación e interacción entre los niños y cuidadores primarios, quienes tomaron un papel activo para usar, identificar y reconstruir el espacio simbólico, incentivando a los niños a formar nuevos enunciados, y transmitir de manera activa conocimientos, tradiciones y valores propios de su cultura. Creando la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotski (1982/2014) quien la define como la capacidad del niño de resolver un problema que anteriormente no podía realizar por sí mismos, pero al estar bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más competente, el niño adquirirá la capacidad para resolver el problema por sí mismos.

Con respecto al contenido de los cuentos que tratan sobre elementos naturales y culturales de México, éstos permitieron que los cuidadores primarios entablaran un diálogo con los niños; estimulando así, la necesidad del niño para combinar palabras, estructurar oraciones y comunicar sus experiencias; a su vez motivo la reconstrucción de los sucesos del cuento mediante las actividades de juego, e incentivo la colaboración del niño con el adulto. Con lo cual se apuntala la tesis sobre la génesis del lenguaje oral infantil por Vygotski (1984/2012), quien dice, es una función psicológica superior producto del diálogo, la colaboración y la comunicación que el adulto tiene con el niño.

Por otra parte, se evidencia con los resultados de la evaluación diagnóstica que los sujetos presenten dificultades en el desarrollo sintáctico del lenguaje hablado de acuerdo con su edad de cuatro años, sin embargo, después de la estimulación se logró superar el retardo logrando incluso puntuaciones por arriba de lo esperado para su edad. Enríquez (2017) menciona que los niños de cuatro años son capaces de formar oraciones e incluso pueden formar oraciones compuestas para expresarse. Reafirmando lo expuesto por Baltazar et. al. (2018) quienes mencionan que el desarrollo de una persona es producto de la interacción de la maduración biológica y las interacciones socioculturales y semióticas de su medio externo; siempre es histórico, es decir, depende de una época, país, región, nivel socioeconómico de los congéneres y familiares, de las prácticas culturales, de la comunidad lingüística, etc.

Además, entre las aportaciones e implicaciones que tuvo esta investigación en la estimulación del lenguaje hablado, es decir el lenguaje articulado en niños mexicanos de la zona oriente fue:

- El desarrollo del lenguaje articulado infantil se ve favorecido si se estimula mediante actividades mediadoras el uso, comprensión e identificación de la estructura oracional básica para formar enunciados que implican la narración de los cuentos y la reconstrucción de éstos en las actividades de juego, con las cuales se incentivaba, además, la memoria, el periodo de atención y la planificación de su conducta.
- Favorece el desarrollo de un extenso vocabulario en torno a los elementos naturales y culturales. Permitiendo a los cuidadores primarios desarrollar diálogos complejos y extensos, a diferencia de los diálogos breves y centrados en sus necesidades e intereses de su cotidianidad. Previniendo desventajas con respecto a niños que viven en un hogar con todas las facilidades, donde de acuerdo con el ranking del Capital Humano del Banco Mundial, los

niños escucharán 30 millones de palabras más que un niño nacido en una situación de desventaja económica (González y Morales, octubre de 2018).

- El desarrollo de nuevas palabras, es decir de los signos (semiosis) en el niño se realiza mediante la guía del cuidador primarios y las actividades mediadoras como memorizar, discernir y usar la palabra en una determinada actividad de juego en relación con su entorno.

La investigación trajo consigo tres variables extrañas; las cuales pueden afectar la validez interna y los resultados obtenidos. La primera variable identificada es la asistencia al preescolar la cual por la interacción con los demás niños puede favorecer el desarrollo del lenguaje hablado, la segunda es que debido al número de sujetos de la muestra no se pueden generalizar los resultados de la investigación y, por ende, los resultados pueden variar en cada sujeto si se replica la investigación, y la tercera es que cada niño lleva un desarrollo propio que está sujeto al entorno social, cultural y económico en el que se desenvuelve, entre otras posibles variables extrañas que no se han identificado. Sin embargo, para replicar la investigación se recomienda usar un grupo control y un grupo experimental, especificando en los criterios de inclusión un grupo inscrito al preescolar y el otro no, y realizando un muestreo, seleccionado al azar entre niños de una zona determinada con un estatus económico homogéneo. Debido a la falta de capacidad para atender una muestra grande, se recomienda llevar un estudio mixto, es decir un estudio cualitativo y cuantitativo, entre dos grupos de niños; unos que asistan al preescolar y otro que no asisten, evaluando pre y post test con una prueba psicométrica y llevando una bitácora para evaluar la evolución de la estructura sintáctica oracional.

Los resultados obtenidos sobre el uso de los elementos naturales y culturales de México en los cuentos para estimular el desarrollo del lenguaje oral, evidencia la importancia que tiene el uso del contexto cultural y natural, que más que recrear una situación diaria en la vida del niño con los elementos que le rodean; los utiliza como materia para la realización de actividades mediadoras, es decir, en actividades en donde los niños utilizan los elementos naturales y culturales para la función de actividades psicológicas como la memoria, la atención, el razonamiento concreto, entre otras; que no podrían ser realizadas con la misma riqueza e interés que implica estar inmersos en una cultura con tradiciones y costumbres, que permiten por la riqueza de las interacciones sociales y la comunicación, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como el lenguaje.

Sobre las implicaciones en futuras investigaciones con respecto al Programa de Estimulación de Desarrollo se recomienda desarrollar nuevas estrategias para estimular las distintas funciones psicológicas implicadas e interrelacionadas en las diferentes áreas del programa (cognición, lenguaje, socialización, autoayuda o auto-independencia, y motricidad) tomando en cuenta los elementos naturales y culturales de México presentes en las tradiciones y costumbres, puesto que éstas, por estar en su cotidianidad favorecen el diálogo, la comunicación y la colaboración entre el niño y el cuidador primario, haciendo que el niño elabore e identifique en sus juegos elementos clave de su cultura y naturales; tomando en cuenta el entorno al cual se le puede poner en contacto y las peculiaridades por región, sobre todo, debido a la gran diversidad cultural y natural que tiene México, como se hizo en el caso de los cuentos de esta investigación. Asimismo, se sugiere replantear el contenido expuesto en las intervenciones con respecto a estimulación e incluso en neuropsicológicas para la reincorporación del uso específico de elementos con respecto a las tradiciones y costumbres de acuerdo a la idiosincrasia de cada cultura, ya que por estar presentes y ser practicadas socialmente a lo largo de la vida cultural del individuo, permiten una mayor cantidad de recursos para estimular, desarrollar y rehabilitar las funciones psicológicas; como en el caso de la presente investigación que tuvo como objetivo estimular la formación de enunciados con una estructura oracional básica, es decir, el desarrollo de la estructura sintáctica del lenguaje hablado.

Referencias

- Abraham, M., Brenca, R. y Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: Propuesta de un Instrumento de Evaluación Clínica del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología* 9(1), (p.7-25). DOI: 10.5354/0717-4659.2009.2109.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), (p. 387-404). DOI: 10.5944/educXX1.11919.
- Aguilar, I. (2017). Programa de Estimulación Temprana a niños sin problemas en el desarrollo (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2017/marzo/309072355/Index.html>.
- Aranda, R. (2008). Atención Temprana en Educación infantil. España: Wolters Kluwer.
- Armijo, C. E. (2010). El cuento. En la Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. Tomo I. México: UNAM-Siglo XXI.
- Baltazar, A. M., Roque, M. P. e Irazuma, L. (2015). Estimulación del lenguaje y el desarrollo integral infantil. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza – UNAM*. 5(10) (p.11-19). Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/revistas/rev_elec_psico/vol5_no2.pdf.
- Baltazar, A; M. y Escotto, E. A. (2017). La estimulación temprana del desarrollo y el juego protagonizado. Congreso Interamericano de Psicología: Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Baltazar, A. M., Escotto E. A., Hernández M., Cota, J., Cota, I, A., (mayo de 2018). Capítulo 10. Estimulación del desarrollo del lenguaje hablado en niños de 0 a 5 años sin alteraciones. En *Intervenciones Psicológicas* (Ana María Baltazar Ramos, Editora y compiladora). Recuperado de <https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Intervenciones-Psicologicas-2018.pdf>.
- Barthes, R. (1971). Las tres escrituras. En el imperio de los signos. (p. 68-78). España: Mondadori.
- Barthes, R. (1973/2011). En el grado cero de la escritura. (Traducción Nicolás Rosa). México: Siglo XXI.
- Bear, M. Connors, B. y Paradiso, M. (2016). Neurociencia. La exploración del cerebro. (4Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Beristáin, H. (2017). Gramática estructural de la lengua española. México: Limusa
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). Desarrollo del lenguaje. España: Pearson

- Bernal, R. Attanasio, O. Peña, X. y Vera-Hernández, M., (septiembre, 2014). Haciendo la transición hacia atención en centro: evaluación del impacto de los centros de desarrollo infantil. (18). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3615/Haciendo%20la%20transici%C3%B3n%20hacia%20atenci%C3%B3n%20en%20centros%20evaluaci%C3%B3n%20del%20impacto%20de%20los%20centros%20de%20desarrollo%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). Guía Portage de educación preescolar, Manual (Ed Rev.). Wisconsin, USA: Cooperative Educational Service Agency
- Bonilla, S. (2013). Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/1169>
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Iaurus*, 11(0) (p.144-155). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209>
- Cuevas, J. (2017). La imposible escritura de Antonin Artaud. México: Ediciones Navarra Unberú
- Diéguez-Vide, F. y Peña-Casanova, J. (2012) *Cerebro y Lenguaje: sintomatología neurolingüística*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Eco, U. (2016). Teoría de los códigos. En *Tratado de Semiología general*. (Traducción Carlos Manzano). (p. 81-110). México: DEBOLSILLO
- Elkonin, D. B. (1980). El desarrollo del juego en la edad preescolar. En *Psicología del juego*. (p. 163-257) España: Aprendizaje Visor.
- Enciclopedia Universal Ilustrada. (1915) Europeo-Americana. Etimologías: Sánscrito, Hebreo, Griego, Árabe, Lenguas indígenas americanas, etc. Tomo XX. Madrid, España: Espasa-Calpe, S. A.
- Enciclopedia Universal Ilustrada. (1927) Europeo-Americana. Etimologías: Sánscrito, Hebreo, Griego, Árabe, Lenguas indígenas americanas, etc. Tomo LVI. Madrid, España: Espasa-Calpe, S. A.
- Enríquez, I. (2017). *Del discurso a la gramática en el habla infantil: cómo los marcadores evolucionan a conectores de construcciones complejas*. España: Arco/libros, S. L.
- Escotto, E. A. (2009). El lenguaje interno en el desarrollo del psiquismo infantil. En E. A. Escotto, M. Pérez, y M. A. Villa, (Eds.), *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escotto., E. A. Sánchez., J. G. y Baltazar., A M. (2018) Capítulo 1. Alternancias semióticas en el aprendizaje de estadística. En *Recursos semióticos en la enseñanza de las matemáticas*. (José Gabriel Sánchez Ruiz y Eduardo Alejandro Escotto Córdova compiladores). México: UNAM, FES Zaragoza. Recuperado de

https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/Recursos_Semioticos.pdf

- Esquirol, J. (2005). La identidad en tanto que identificación. En uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad (p. 15-45). Barcelona: Herder.
- Estudio Básico de Comunidad Objetivo (s.f.). Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia de CIJ Iztapalapa oriente. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9370SD.html>
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. México: Grupo Editorial Siglo veintiuno.
- Galimberti U. (2011). Diccionario de Psicología. México: Siglo XXI.
- Galperin, P. (2009). La dirección del proceso de aprendizaje. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. (Eds.), Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. (p. 113-119). México: Trillas
- Gómez, A. (2009) Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar. El uso de dibujos y maquetas en la construcción de explicaciones sobre órganos de los sentidos y el sistema nervioso. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(41). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004104>
- González, M. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. Rev. Facultad de Medicina. 63(2) (p.235–241). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González, L. M. y Morales Y. (12 de octubre de 2018). México, lugar 64 en el ranking del índice de Capital Humano. (p.4) El economista, p. 4.
- González-Moreno, C, Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. Summa Psicológica. 13(1), 19-31. doi:10.18774/summa-vol13. num1-284
- González C. y Solovieva Y. (2015). Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. Pensamiento Psicológico 13(2) (p. 79-94). DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
- González-Moreno, C. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. Rev. CES Psicol., 9(2), p. 80 – 99. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- Gutiérrez M. L. (2004). Las funciones sintácticas en la oración española. En Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L. (p. 175-197). Madrid: Arco/Libros, S. L.
- Gutiérrez M., Ball M. y Márquez E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural. Educere 43(12). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400004&script=sci_arttext

- Gray, P. (2008). El desarrollo del pensamiento y el lenguaje. En *Psicología. Una nueva perspectiva*. 5ed. (p. 382-421). México: Mc Graw Hill
- Hedegaard, M. (2003). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (Moll Luis C. compilador; traducción Eduardo Sinnot, 4 ed.) (p. 403-426). Buenos Aires: Aique.
- Hernández, G. (2012). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *paradigmas en psicología de la educación*. (p. 212-245). México: Paidós
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). Selección de la muestra. En *Metodología de la investigación* (p. 170-195). México: 2010
- Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México (2016) Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Informe Final. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_ENIM2015.pdf
- Kerlinger F. N. y Howard B. L. (2002). Capítulo 22: diseño de investigación cuasiexperimental y con n=1. En *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. (p483-502). México: Mc Graw Hill.
- Kolb, B. y Fantie, B. (1989). Chapter 2 Development of Child's Brain and Behaviour: Language Development. In *Handbook of Clinical Child Neuropsychology* (Edited by Cecil, R. Rynolds y Elaine Flercher-Janzen). New York: Springer Science+Business Media, LLC
- Lara E. y Lara J. F. (2014). Nepohualtzintzin: un modelo matemático náhuatl. *Revista Digital Universitaria* 15(12) Recuperada de www.revista.unam.mx/vol15/num2/art09/#
- Lavilla, P. (2012). El cuento y los valores que transmite. En *taller de cuentos* (p. 106-108). España: Alba Editorial
- López S., Duque A., Patricia C., Deluque C., Lizeth G. y Parra O (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología del Caribe*, 31(1) p. 39 -58. Recuperado de <http://www.redalyc. Org/articulo.oa?id=21330429003>
- López, A., Solovieva, A, Y., Quintanar, L. y García, M. (2017). Desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través del trabajo con cuentos en niños preescolares. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*. 11° (3). DOI:10.7714/CNPS/11.3.213.
- Luria A. R;(1980). El problema de las Comunicación Verbal. En *fundamentos de Neurolingüística*. (Traducción Jordi Peña Casanova). España: Toray Masson, S.A.
- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. España: Editorial Fontanella, S.A.
- Luria, A. R. (1991). *Atención y Memoria*. México: Ediciones Roca S.A.

- Luria, A. R. (2000). Las funciones corticales superiores del hombre. México: Fontamara.
- Madrones, P. (2012). Espacios para la cultura. 81() p.12 Recuperado de en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37523648001>
- Maggiolo, M. Coloma, C. Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. Revista CEFAC, 11(3) p. 379-388. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=169318765023>
- Martínez, G, (1998). Teorías del juego. En el juego y el desarrollo infantil. (p. 31-47). España: Ediciones OCTAEDRO., S.L.
- Migni, E. (2014). Desarrollo Lingüístico de la Edad Preescolar: Un análisis de narraciones en la interacción. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperada de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/2101/1/RI001485.pdf>
- Miralles, J. L. (2016). Intervención en el desarrollo lingüístico. En A. Gómez, P. Viguer y M. J. Cantero, (Coordinadores), Intervención en el desarrollo lingüístico. Desarrollo Óptimo de 0 a 6 años (p. 135 – 154). España: Psicología Pirámide.
- Munguía, I. (2017). Gramática de la lengua española: clases de palabras. México: Gedisa.
- Pierce C. S. (1998/2012). Obra filosófica reunida. Tomo II (1893-1913). (Editores Houser N. y Kloesel) C. 2. ¿Qué es un signo? (1894) (Traducción Darin McNabb). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de la Biblioteca Virtual Tagus, enlace <https://www.tagusbook.com>
- Niño, V. M. (2018). Semiótica y Lingüística: fundamentos. México: ECOE Ediciones
- Pan B. y Uccelli P. (2010). Desarrollo Semántico. El aprendizaje del significado de las palabras En Desarrollo de Lenguaje, (Berko, J. y Bernstein N. Eds.): España: Pearson.
- Piaget J. (1961/2014). La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación. (Traducción: José Gutiérrez). México: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969/2007). Psicología del niño. (Traducción: Luis Hernández Alfonso). España: Morata.
- Portellano, J. A. (2008). Neuropsicología del lenguaje infantil. En Neuropsicología Infantil (p.97-115). España: Editorial Síntesis
- Purves, D., Augustine, G., Fitzpatrick D., Hall, W., LaMania, A. y White, L. (2012). Modificación de los circuitos neuronales como resultado de la experiencia. En Neurociencia. (5° ed.) China: Editorial Panamericana.
- Raid, G.y Sampers J. (2011) Merrill-Palmer-R Escalas de desarrollo. Manual. España: tea ediciones
- Real Academia Española (2011). Nueva gramática de la lengua española: Morfología. Sintaxis. Fonética y fonología. Barcelona, España: Espasa Libros, S.L.U.

- Reoyo, C. (2005). Cuento. En Gran ESPASA Universal. Enciclopedia (p.-3322- 3323). España: ESPASA CALPE, S. A.
- Reoyo C. (2005). Símbolo. En Gran ESPASA Universal. Enciclopedia (p.10521). España: ESPASA CALPE, S. A.
- Reyes, T. C. (2003). Visión Panorámica de los estudios sobre narración. Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey, () 95-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38401504>
- Ribes-Iniesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. Revista Mexicana de Psicología, 24 (1) p. 7-14. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635002>
- Ricoeur, P. (2009). Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica de Argentina.
- Rodríguez, C., Palacios, P., Cárdenas, K. y Yuste, N. (2017). Los símbolos: ¿Formas de segundo o de tercer sentido? En Semiótica, cultura y desarrollo psicológico. (Christiane Moro y Nathalie Muller Mirza Dir.). p. 105-122. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Sadurní, M., Rostán, C., y Serrat, E. (2003). El desarrollo de los niños paso a paso. España: Editorial.
- Sandoval, F., Cuevas, L., y Baltazar, A. M. (septiembre de 2017). El cuento como herramienta para la adquisición del lenguaje en niños de un año. Cartel presentado en VII Congreso Estudiantil y II Congreso Internacional de Investigación Psicológica., Ciudad de México, México.
- Saussure, F. (1916/2014): Curso de Lingüística. México: Editorial Fontamara
- Secretaría de Educación Pública (2017). La Literatura. (pp-139-148). En Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación: Un buen Comienzo. Programa para la Educación de las Niñas y los Niños de cero a tres años: Recuperado de www.aprendizajesclave.sep.gob.mx>AP
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). La adquisición del lenguaje. España: Editorial Ariel.
- Solovieva, Y., Escotto, E. A., Baltazar, A. M. y Quintanar L (2017). Conceptions of play activity and its application in México. En T. Bruce, P. Hakkarainen y M. Bredikyte, (eds.) The Routledge Internanional Handbook of Early Childhood Play. (p.97-107). New York; Routledge International Handbooks.
- Subirats, C. (2001). Oraciones con base. En Lingüística Iberoamericana. (p.47-51). España: Publidisha.
- Sule, T. (2010). Lengua y comunicación. En Enciclopedia de conocimientos fundamentales. (Sule T y Teresa A. coord.), (p.7-20) México: UNAM - Siglo XXI

- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2) (p.319-339). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121021/113711>
- Trejo, M. L. (2017). Una aproximación a la nueva gramática y morfosintaxis del español. México: Universidad Autónoma de Chiapas, Juan Pablos Editor.
- UNICEF, OMS, UNESCO, UNFPA, PNUD, ONUSIDA, PMA y el Banco Mundial. (2010). Para la vida. (4° Ed.). Nueva York, Estados Unidos: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/Life-Book.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1996) Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI
- Velasco, Á. R. y Abad, J. (2011). El juego simbólico. España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversas: Perspectivas Psicológicas*. 5(2) p. 269-282. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v5n2/v5n2a06.pdf>
- Vygotski, L. S. (1978/2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Cole, M; John-Steiner, V; Scribner, S. y Souberman, E. eds.) Barcelona, España: Crítica .
- Vygotski, L. S. (1982/2014). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas, T II Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. (A. Álvarez y P. del Río, Eds.) (pp. 11-348). Madrid, España: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (1983/2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores 1931. En *Obras Escogidas – T.III Problemas del desarrollo de la psique*. (p.11- 340). (Trad. Lydia Kuper) Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (1983/2017). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. En *Obras Escogidas – T. VI. Herencia Científica*. (p. 11-340). Madrid, España: Machado Nuevo Aprendizaje
- Vygotski, L. S. (1981/2013). El problema de la conciencia. En L. S. Vygotski (A. Álvarez y Pablo del Río). *Obras Escogidas, T I. El significado histórico de la crisis de la Psicología*. (pp. 119-132) (Trad. José María Bravo). Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski., L. S. (1984/2012). La infancia temprana. En *Obras Escogidas, T. IV. Psicología del adolescente – Problemas de la psicología infantil*. (p. 341-367). Madrid, España: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (1926/2002). La Fábula (y el cuento para niños). En *Psicología Pedagógica: un curso breve*. (Guillermo Blanck Ed. y Trad.) (p. 378-385). Buenos Aires: AIQUE
- Wechsler, D. (2002). WPPSI-III. Escalas Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario -III. Manual de Aplicación. (3° ed.) (Trad. Miroslava Guerra Frías). México: Manual Moderno.

ANEXOS




Anexo 1. Lista de objetivos de Guía Portage para evaluar del área del lenguaje en niños de cuatro a cinco años.

Objetivos de Guía Portage

1. Obedece una serie de órdenes de 3 etapas
2. Demuestra comprensión elemental de los verbos reflexivos y los usa al hablar
3. Puede encontrar un par de objetos/ilustraciones cuando se le pide
4. Emplea el futuro al hablar
5. Emplea oraciones compuestas
6. Cuando se le pide puede encontrar la parte de "arriba" y la de "abajo" de los objetos.
7. Emplea el condicional (podría, sería, haría, etc.) al hablar
8. Puede nombrar cosas absurdas en una ilustración
9. Emplea las palabras "hermana, hermano, abuelito, abuelita"
10. Dice la última palabra en analogías opuestas
11. Relata un cuento conocido sin la ayuda de ilustraciones
12. En una ilustración nombra el objeto que no pertenece a una clase determinada
13. Dice si dos palabras riman o no
14. Dice oraciones complejas
15. Dice si un sonido es fuerte o suave.

Nota: En esta tabla se muestra los quince objetivos de cuatro años a cinco años para el área de lenguaje. Cada objetivo para esta investigación tenía que ser utilizado por parte del niño para formar un enunciado relacionado a la narración con una estructura oracional básica (un sujeto con su verbo y sus complementos). Lista de Objetivos de Guía Portage del área del lenguaje de cuatro a cinco años tomada de Bluma, Shearer, Frohman y Hilliar (1978).

Anexo 2. Ejemplos del contenido y el espacio simbólico de algunos de los cuentos mediante los cuales se estimuló la estructura oracional básica.

| Fecha | Título del cuento y espacio simbólico | Contenido |
|----------|--|---|
| 30/03/17 | <p data-bbox="553 407 724 443" style="text-align: center;">Cuento maya</p>  | <p data-bbox="894 443 1235 478">Elemento cultural: Pirámide.</p> <p data-bbox="894 478 1468 814">El cuento narra la historia de un niño llamado Tonatiuh quien no tiene agua para cosechar. Sin la cosecha de esta temporada él y su familia se quedarán sin comer. Tonatiuh ha escuchado que si lleva una ofrenda de semillas a la pirámide es muy posible que llueva. Así que un día en la mañana Tonatiuh hace un viaje para llevar una ofrenda a la pirámide. Cuando regresa a su casa en la noche se sorprende porque ha empezado a llover.</p> |
| 06/04/17 | <p data-bbox="558 856 716 892" style="text-align: center;">Tenochtitlán</p>  | <p data-bbox="894 856 1227 892">Elemento natural: Volcanes.</p> <p data-bbox="894 892 1468 1325">El cuento narra la historia de un pueblo conocido como los Aztecas. Ellos ya no podían vivir donde se encontraban porque la comida ya no alcanzaba. Por lo que deciden irse de ahí con la esperanza de encontrar un lugar donde la comida alcance para todos. Durante el viaje enfrentarán un conjunto de adversidades que los unirán y los harán trabajar como un pueblo. Los Aztecas que en una parte del camino se cambian el nombre por mexicas, llegaron a unos grandes volcanes donde pueden ver un gran valle rodeado de cerros y agua, con un pequeño islote donde decidieron construir un nuevo lugar para vivir.</p> |
| 20/04/17 | <p data-bbox="456 1367 821 1402" style="text-align: center;">La Villa Rica de la Veracruz</p>  | <p data-bbox="894 1402 1468 1472">Elemento cultural: Ciudad de Villa Rica de la Veracruz.</p> <p data-bbox="894 1472 1468 1774">La historia narra la vida de una marinera llamada Marina quien decide irse del lugar donde vivía para conocer otros lugares. En su viaje llega a un nuevo lugar en el cual conoce animales que nunca había visto y nuevos amigos. Marina y sus nuevos amigos deciden construir una ciudad llamada la Villa Rica de la Veracruz y quedarse a vivir juntos para poder ayudarse y conocer nuevos lugares.</p> |

Nota: La elaboración de los cuentos se realizó durante el Programa de Estimulación del Desarrollo por los integrantes (estudiantes y pasantes) bajo la guía de la Doctora Ana María Baltazar Ramos en el ciclo 2017-2018.

Anexo 2. Ejemplos del contenido y el espacio simbólico de algunos de los cuentos mediante los cuales se estimuló la estructura oracional básica (continuación)

| Fecha | Título del cuento y espacio simbólico | Contenido |
|----------|--|--|
| 14/09/17 | <p data-bbox="456 443 829 510">Los mineros en busca de su independencia</p>  | <p data-bbox="894 443 1382 474">Elemento cultural: Explotación de minas.</p> <p data-bbox="894 491 1528 856">El cuento trata sobre la historia pueblo ubicado en Real del Monte, Hidalgo. Las familias que ahí vivían se dedicaban a trabajar en las minas. Los hombres picaban y sacaban plata, oro y plomo, mientras que sus esposas e hijos limpiaban y le quitaban la tierra a las piedras que sacaban. Hasta que un día que hubo una explosión y muchas de los hombres salieron heridos. Por lo cual las familias se ayudaron para poder sacar a los heridos y darles las medicinas que necesitaban. Al ver que nadie de sus capataces no los ayudaba. El pueblo decidió ya no trabajar para ellos.</p> |
| 07/09/17 | <p data-bbox="448 884 829 951">La construcción del Palacio de Bellas Artes</p>  | <p data-bbox="894 915 1398 947">Elemento cultural: Palacio de Bellas Artes.</p> <p data-bbox="894 957 1528 1314">La historia se realiza en el Centro Histórico de México a un lado de la alameda central. Donde a petición del presidente de México se manda a construir un palacio para escuchar conciertos de ópera, ver ballet, entre otras artes. Sin embargo, antes de acabar la construcción los albañiles se dan cuenta que no les va a alcanzar el material, así que hablan con el ingeniero y le explican la situación. El ingeniero decide seguir la construcción haciendo un palacio más pequeño llamado el Palacio de Bellas Artes y una Alameda Central en lugar de la gran construcción que tenían planeada.</p> |
| 05/10/17 | <p data-bbox="496 1360 789 1392">Al ritmo de la Marimba</p>  | <p data-bbox="894 1398 1528 1430">Elemento cultural: Marimba moderna de doble teclado.</p> <p data-bbox="894 1440 1528 1776">La historia se desarrolla en el Puerto de Veracruz y trata sobre un pescador que cada mañana antes de ir a trabajar pasaba por un chocolate a la Parroquia de Veracruz. Hasta que un día después de pasar por su chocolate e ir a pescar en su bote. Se enfrentó a una terrible tormenta que le deja sin barco y sin poder mantener a su familia. Por lo cual eso lo lleva a buscar un nuevo trabajo y volver a tocar la marimba. El pescador se convierte en músico, consiguiendo trabajo en la Parroquia de Veracruz.</p> |

Nota: La elaboración de los cuentos se realizó durante el Programa de Estimulación del Desarrollo por los integrantes (estudiantes y pasantes) bajo la guía de la Doctora Ana María Baltazar Ramos en el ciclo 2017-2018.