



BENÉMERITA UNIVERSIDAD AUTONÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

**“Adquisición de la retención audioverbal en niños
preescolares a través de un programa interventivo”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

**Maestro en Diagnostico y Rehabilitación
Neuropsicológica**

PRESENTA:

Julio César Mendoza Tepale

Asesor

Yulia Solovieva

Asesor Metodológico

Marco Antonio García Flores

Lector

Luis Quintanar Rojas

Puebla, pue.

Mayo 2015

MIEMBROS DEL JURADO DEL EXAMEN

Dra. Yulia Solovieva

Dr. Luis Quintanar Rojas

Mtro. Marco Antonio García Flores

RECONOCIMIENTO

Al consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca no. 286526 para la realización de este proyecto.

A la Vicerrectoría de Investigación de Estudios de Posgrado (VIEP) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el apoyo otorgado al proyecto “Adquisición de la retención audioverbal en niños preescolares a través de un programa interventivo”

DEDICATORIA

A mi Mamá por su ejemplo, amor, apoyo y compañía.

A mis Hermanos Israel y Jazmín por su cariño, afecto y alegría.

A mis Tios Reyna y Amando, por su consejo, sabiduría y ejemplo.

A Paloma por su palabra precisa, compañía, atención, afecto y alegría.

AGRADECIMIENTOS

A mis profesores Dr Luis y Dra. Yulia por su confianza y su ejemplo de seriedad y compromiso.

Al Mtro. Arturo por ser mi profesor y amigo, por apoyarme y confiar en mi trabajo.

Al Mtro. Marco por su confianza, apoyo y amistad.

Al Dr. Ignacio por su compromiso, seriedad y apoyo incondicional.

Al Dr. Hector por su confianza, sencillez y apoyo.

A mi Generación la No. 16! A mis grandes amigas, siempre las llevare en el corazón!

RESUMEN

La memoria es considerada un proceso psicológico superior es un sistema funcional complejo que surge en la interacción social del niño con su medio, que se encuentra mediatizada en su estructura y es consciente y voluntaria por su funcionamiento. Una forma o modalidad de la memoria es la memoria auditiva o retención audioverbal, la retención audioverbal es útil para que el alumno entienda, comprenda y siga instrucciones para llevar a cabo indicaciones y tareas que recibe por medio del lenguaje oral. La retención audioverbal permite al estudiante establecer vínculos entre la información que recibe y la información o conocimientos con los que previamente contaba. Dada la importancia que dicha función desempeña en la actividad psíquica se formuló la siguiente pregunta ¿Qué efecto genera la implementación de un programa interventivo de análisis de lectura en el desarrollo de la retención audioverbal, en niños preescolares? Para contestar a esta pregunta se realizó una investigación en tres fases. La muestra fue de 2 grupos de niños de 3er grado de preescolar de 2 instituciones privadas de procedencia urbana. En la primera fase se realizó una evaluación pre-test al grupo experimental y al grupo control, el instrumento aplicado es un protocolo diseñado para la valoración de la retención audioverbal de acuerdo a la edad preescolar. La segunda etapa consistió en la aplicación del programa de “análisis de lectura” al grupo experimental que contó con 130 sesiones cada sesión con una duración de una hora. Finalmente la tercera fase consistió en la evaluación pos-test a los dos grupos. Se concluye que el programa de “análisis de lectura” influye significativamente en el desarrollo de la retención audioverbal, el grupo experimental incrementó considerablemente el nivel de almacenamiento y recuperación de la información auditiva, asimismo se evidencia disminución de errores típicos que se presentan en la evaluación de este mecanismo neuropsicológico tales como: disminución del volumen de la información, omisiones, sustituciones e integración de elementos ajenos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO I.....	12
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 El problema de investigación.....	19
1.3 Objetivos.....	21
1.4 Hipótesis de investigación.....	21
CAPITULO II.....	22
2.1 Características del desarrollo psicológico en la edad preescolar.....	22
2.2 Los procesos mnésicos de acuerdo al enfoque histórico-cultural.....	24
2.3 Delimitación del concepto de memoria en su modalidad audioverbal.....	26
2.4 Bases anatómicas y fisiológicas de la memoria.....	28
2.5 Lectura de cuentos y edad preescolar.....	29
CAPITULO III.....	33
3.1 Metodología.....	33
3.2 Variables.....	33
3.3 Participantes.....	34
3.4 Diseño de la Investigación.....	35
3.4 Procedimientos.....	36
3.5 Instrumento de evaluación.....	44
CAPITULO IV.....	50
4.1 Resultados.....	50
CAPITULO V.....	89
5.1 Discusión.....	89
5.2 Conclusiones.....	92
5.3 Limitaciones.....	92
5.4 Alcances.....	93
5.5 Consideraciones éticas.....	93
Referencias.....	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de participación de la muestra.	34
Tabla 2. Desarrollo de la investigación.....	35
Tabla 3. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.....	40
Tabla 4. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.....	41
Tabla 5. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.....	42
Tabla 6. Elaboración de un cuento mágico	43
Tabla 7. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.....	43
Tabla 8. Tareas para la evaluación de la retención audio-verbal “Repetición de palabras”	45
Tabla 9. Tareas para la evaluación de la retención audio-verbal “Repetición de oraciones”	46
Tabla 10. “Curva de Memoria”	47
Tabla 11. Narración de una historia (cuento).....	48
Tabla 12. Recuperación del contenido ante la lectura de un cuento breve.....	49
Tabla 13. Resultados de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación Inicial.....	52
Tabla 14. Resultados de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.....	53
Tabla 15. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon	53
Tabla 16. Resultados de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la primera evaluación.....	54
Tabla 17. Resultados de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.....	56
Tabla 18. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon	56
Tabla 19. Resultados de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	58
Tabla 20. Resultados de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.....	59
Tabla 21. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon	60

Tabla 22. Resultados de ejecución en evocación voluntaria parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.	61
Tabla 23. Resultados de ejecución en evocación voluntaria parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.....	63
Tabla 24. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon	63
Tabla 25. Resultados de ejecución ante interferencia homogénea parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	64
Tabla 26. Resultados de ejecución ante interferencia homogénea parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.	65
Tabla 27. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon	66
Tabla 28. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.	67
“Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino”	67
Tabla 29. Calidad de las oraciones en tareas de evocación.	68
Tabla 30. Apartado “B” repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon	69
Tabla 31. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.	69
“Nuestro tío, que vive muy lejos, viene a pasar las vacaciones con nosotros”	69
Tabla 32. Apartado “B” repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon	70
Tabla 33. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.	71
“Mi hermana mayor está ayudando a poner la mesa a mi mamá, mientras yo hago la tarea”	71
Tabla 34. Apartado “B” repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon	72
Tabla 35. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.	73
“Los alumnos del tercer grado fueron al zoológico el domingo pasado y vieron muchos animales diferentes.”	73
Tabla 36. Apartado “B” repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon	74
Tabla 37. Porcentaje de respuestas obtenidas en evocación de palabras.	75
Evaluación intragrupal	75
Tabla 38. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de evocación de palabras.	76
Evaluación intergrupala	76
Tabla 39. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.	77
Intragrupal	77

Tabla 40. Palabras producidas de un menor del grupo experimental en la evaluación Pre-test/Post-test.....	78
Tabla 41. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.	80
Intergrupal	80
Tabla 42. Promedio de respuestas ante la lectura de un cuento breve	81
“El cuervo y las palomas”	81
Evaluación Intragrupal	81
Tabla 43. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.	82
Intergrupal	82
Tabla 44. Cuadro comparativo de los niños de la primera etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	83
No. de cuento 1 a 10.....	83
Tabla 45. Cuadro comparativo de los niños de la segunda etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	84
No. de cuento 11 a 32	84
Tabla 46. Cuadro comparativo de los niños de la tercera etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	85
No. de cuento 33 a 37	85
Tabla 47. Análisis de lectura de un cuento mágico	86
Tabla 48. Análisis de lectura de un cuento mágico.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentajes de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial	51
Gráfica 2. Porcentajes de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	52
Gráfica 3. Porcentajes de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	54
Gráfica 4. Porcentajes de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final	55
Gráfica 5. Porcentajes de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	57
Gráfica 6. Porcentajes de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final	59
Gráfica 7. Porcentajes de ejecución en evocación voluntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	61
Gráfica 8. Porcentajes de ejecución en evocación voluntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final	62
Gráfica 9. Porcentajes de ejecución ante interferencia homogénea por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.....	64
Gráfica 8. Porcentajes de ejecución ante interferencia homogénea por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final	65

INTRODUCCIÓN

Las dificultades en el aprendizaje escolar representan uno de los grandes problemas del sistema educativo mexicano. Los resultados de los programas de evaluación internacional en educación indican que México ocupa el último lugar de los países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (Garduño, 2015, P. 9). Estos estudios evidenciaron ausencia de habilidades y destrezas necesarias para el éxito escolar de los estudiantes, lo cual genera obstáculos para la adquisición de conocimientos en su acontecer diario y en etapas posteriores de su vida académica. Debido a tal situación se comprende que la preparación del menor en la edad preescolar y escolar es fundamental para generar aquellas habilidades que le permitirán acceder de manera exitosa a la siguiente etapa educativa. Diversas disciplinas tales como la pedagogía, la psicología, la neuropsicología, sociología, biología, etc., han realizado importantes aportaciones para abordar estas dificultades. La neuropsicología ha contribuido en la comprensión de la relación existente entre el desarrollo psicológico y psicofisiológico del niño. La aplicación de las pruebas neuropsicológicas en niños preescolares y escolares mexicanos ha detectado grandes dificultades durante la ejecución de tareas que incluyen el mecanismo psicofisiológico de retención audioverbal. Por otro lado, la evaluación de éxito escolar mostró grandes dificultades en todas las tareas relacionadas con la capacidad de retener y evocar información en la modalidad audioverbal. Partiendo de la idea de que no es necesario esperar a que surjan las dificultades en el aprendizaje escolar si no que es posible hacer una detección temprana de las mismas y establecer propuestas de solución, este trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados obtenidos después de la aplicación de un programa interventivo en niños preescolares para el desarrollo del mecanismo psicofisiológico de retención audioverbal. Esta propuesta pretende ser una alternativa para el desarrollo de este mecanismo neuropsicológico en niños preescolares, los principios aplicados en el programa se basan en la propuesta de Vigotsky y sus seguidores tratando de ser un medio para la solución de las exigencias educativas relacionadas con la retención audioverbal.

CAPITULO I

1.1 Antecedentes

La memoria como facultad del ser humano se remonta a tiempos de Aristóteles, en su obra tratado *Acerca del alma*, Aristóteles elabora una teoría de las facultades cognoscitivas que incluye aspectos tales como la percepción sensorial, la actividad unificadora del pensamiento y del juicio, la captación de los conceptos, y el modo en que el sujeto percibe y es capaz de representar el mundo. En esta obra, Aristóteles teoriza acerca del hecho de que el ser humano nace libre de cualquier tipo de conocimiento, y resulta ser la suma de todas sus experiencias vitales (Aristóteles, 2010).

A finales del siglo XIX el psicólogo Hermann Ebbinghaus es el iniciador de las investigaciones científicas sobre la memoria, Ebbinghaus estudió cómo se retiene las sílabas sin sentido (BAT, SIT, HET) y defendió que el mecanismo de la memoria requiere una única actividad (repetición), para que los datos que recordamos se asocien entre sí.

En 1932, Frederic Barlett publica su obra *Remembering*, un estudio pionero en el estudio de la memoria desde una óptica cognitiva. Barlett estudió la memoria utilizando historias, y no sílabas, e introdujo en la psicología la teoría de los *esquemas* y su influencia en los recuerdos. Los esquemas son conocimientos almacenados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas. Estos conocimientos están organizados en forma de representaciones mentales, y constituyen nuestros conocimientos sobre un objeto o un acontecimiento.

En 1956, George Miller publicó un artículo ya clásico, titulado “*el mágico número siete, más o menos dos: algunos límites de nuestra capacidad para procesar información*”. Con él, Miller demostró que las personas pueden retener aproximadamente de cinco a nueve elementos a la vez en la memoria a corto plazo. Un elemento es un *chunk* o una unidad de información y puede ser una letra simple o un número, y también una palabra o una idea (Baddeley, 1998).

En 1958, Broadbent propuso el primer modelo estructural del procesamiento de la información en el sistema cognitivo humano. Este modelo representa el primer diagrama que muestra cómo fluye la información a través del sistema de procesamiento de la información y lo que ocurre con la información atendida y no atendida. Otros psicólogos de aquella época, interesados más directamente en el estudio de la memoria, propusieron también modelos estructurales semejantes al modelo de Broadbent para intentar dar sentido a los resultados de sus investigaciones. De entre esos modelos, el que más ha influido en la investigación posterior sobre la memoria humana ha sido el propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968). Dicho modelo se denomina modelo estructural o modelo modal porque hace hincapié en la existencia de varias estructuras o almacenes diferentes de memoria (Ballesteros, 1999).

Richard y Shiffrin (1971, 1983) señalan tres etapas en el almacenamiento de la información o, también llamados, almacenes de memoria: 1) registro sensorial (memoria sensorial); 2) memoria a corto plazo; y 3) memoria a largo plazo. La información decae con rapidez luego de dejar su registro sensorial y se pierde a no ser que sea procesada en la memoria a corto plazo. Baddeley (1999) postula que el almacenamiento de información sensorial establece un microcosmos del sistema de la memoria en su totalidad. Asimismo plantea que los sistemas de la memoria icónica y ecoica almacenan información visual y auditiva por milisegundos como parte de los procesos implicados en la percepción. Estos mecanismos parecen tener características que prolongan el estímulo inicial con el objetivo de asegurar un procesamiento posterior adecuado, esto es, un procesamiento y manipulación en los mismos sistemas de memoria visual y auditiva a corto plazo que mantiene la información por cuestión de segundos en lugar de milisegundos.

En la actualidad los psicólogos y neurocientíficos que estudian la memoria consideran que esta es un conjunto articulado de sistemas, procesos y niveles de análisis. A nivel nacional y mundial existen una gran cantidad de estudios sobre el desarrollo de los procesos mnésicos en niños en edad preescolar y escolar a continuación mencionaremos algunos trabajos.

Istomina (1986) trabajo con preescolares e investigó el proceso de desarrollo de la memoria voluntaria. Sus resultados indican que los niños de tres años de edad cuentan solo con la memoria involuntaria y que la actividad lúdica tiene un papel importante en el desarrollo del proceso mnésico. Mientras que en los niños de 5 a 6 años se realiza un tránsito de la memoria involuntaria a las etapas de la recordación voluntaria. El niño empieza a realizar su memoria voluntaria con ayuda del adulto.

Adams y Gathercole (1995) realizaron un estudio en niños de 3 años cuyo objetivo es comprobar si la memoria de trabajo fonológica se asocia con el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares. Encontraron diferencias significativas favorables a los niños con mejor capacidad de memoria fonológica, la producción oral en estos niños es gramaticalmente más compleja, contiene una variedad más rica de las palabras, e incluye mayor cantidad de oraciones declarativas que los niños con pobreza fonológica. Por lo tanto se considera que las habilidades de memoria de trabajo fonológicas están vinculados a la producción del habla.

Rauscher y Shawn (1997), con base en el modelo de la estructuración cortical, realizan un estudio con 78 niños preescolares, 34 de ellos recibieron clases privadas de educación musical, 20 clases privadas de computación y 24 otro tipo de actividades. Se les aplicaron test de razonamiento espacial y de memoria antes y después del entrenamiento. Los resultados arrojaron evidencia significativa solo en el grupo con entrenamiento musical. El estudio sugiere que la formación musical logra mejorar el proceso mnésico y el razonamiento espacio-temporal de los niños en edad preescolar.

Fazio (2007) examinó la memorización del discurso en niños de bajos ingresos con y sin deterioro específico del lenguaje a partir de la memorización de poemas, los resultados indicaron que todos los niños tenían dificultades para la realización de estas tareas. Sin embargo los niños con trastornos específicos del lenguaje a diferencia de los niños con un desarrollo típico o normal, mostraron una mayor dificultad para encontrar parejas de palabras que rimaban o palabras que comenzaban con el mismo sonido inicial

Un estudio realizado por Quintanar y López (1997) sobre el desarrollo de la memoria verbal y visual indicó que la organización de la información verbal durante

el proceso de memorización presenta un salto cualitativo a partir del tercer grado de primaria arguyendo que esta nueva organización de la memoria se debe posiblemente a la estabilidad de las imágenes internas.

Guzmán (2009) realizó un estudio para la caracterización neuropsicológica en tareas de retención audioverbal y visual en una población urbana de 5 a 12 años, los resultados indicaron diferencias cualitativas y cuantitativas en las ejecuciones de diferentes tareas en los apartados que evalúan la retención audioverbal y visual de la prueba de evaluación neuropsicológica infantil "Puebla Sevilla". En general las ejecuciones de los niños de preescolar se diferencian de los grupos de nivel primaria siendo los primeros quienes cometieron mayor cantidad y diversidad de errores.

Solovieva, Bonilla, Lázaro y Quintanar (2010) analizaron las diferencias cualitativas de los tipos de respuestas durante la evaluación neuropsicológica de la retención audio-verbal en niños preescolares con TDA y niños preescolares regulares de población urbana oficial y privada, y de procedencia rural. El análisis reveló que es posible hablar de diferencias cualitativas que permiten caracterizar a niños con TDA de las poblaciones de niños preescolares regulares. Estas características se relacionan con el menor promedio de palabras productivas en diferentes tareas, así como con la ausencia de incremento de productividad en condiciones de reproducción voluntaria en niños con TDA.

Cortés (2010) estudió los efectos de la actividad de análisis de cuentos sobre el desarrollo verbal en niños preescolares, con el que logra identificar la influencia de análisis de cuentos sobre el desarrollo verbal en niños preescolares en una escuela suburbana. Concluyendo la aplicación de la metódica de cuento tuvo un efecto positivo no solo en el desarrollo verbal de los niños que recibieron el tratamiento experimental sino que se observó un efecto sistémico en el desarrollo psíquico del niño sobre todo en, las diferentes formas del lenguaje: voluntario, función reguladora, generalizadora y comunicativa.

Otros estudios refieren que los procesos imaginativos que aporta el cuento literario resultan ser un recurso importante para formar el pensamiento científico; en etapas posteriores del desarrollo. La pedagogía de la imaginación (resultante del diálogo entre la imaginación y las ciencias) afirma que el científico es un artista que en

primera instancia debe imaginar para luego entrar en el descubrimiento de la lógica formal de la ciencia (Alzate, 2006).

Ramírez (2010) aplicó un programa de cuentos dirigido al desarrollo del lenguaje en niños preescolares bilingües (náhuatl-español). Los resultados de esta investigación muestran que la actividad de análisis e interpretación de cuentos, desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural, favoreció el desarrollo positivo de las diferentes funciones del lenguaje en niños preescolares de una escuela bilingüe y además desarrolló neoformaciones tales como la actividad voluntaria, lo que se tiene que considerar como un logro adicional.

Actualmente las instituciones internacionales como la UNESCO respaldan programas formativos en el ámbito de la educación infantil, basados en la incorporación de lectura de cuentos dentro de los programas educativos, con el objetivo de favorecer la generación de valores sociales, desarrollo de la personalidad y favorecer la imaginación y creatividad (Sánchez, 2008).

Actualmente existen diferentes escuelas que intentan dar respuesta a las dificultades académicas de los estudiantes dentro de las aulas. Uno de los modelos de los que las instituciones educativas mayormente refieren es el modelo del constructivismo que tiene como representante el psicólogo suizo Jean Piaget.

La epistemología genética de Piaget trata de descubrir las raíces de los distintos tipos de conocimiento, la epistemología genética insiste en el paso de un conocimiento "peor o más pobre" a un "saber más rico". El problema genético engloba el proceso del conocimiento en dos dimensiones: a) Las cuestiones de hecho (estado de los conocimientos a un nivel determinado y paso de un nivel al siguiente). b) Las cuestiones de validez (evaluación de los conocimientos en términos de mejora o de regresión, estructura' formal de los conocimientos) (Piaget, 1977). La elaboración de estructuras de conocimiento aparece indisoluble de la misma acción o actividad del sujeto. El conocimiento toma además la forma de una verdadera construcción. Para Piaget, los tres términos del conocimiento son: a) el organismo y su actividad; b) las estructuras eventuales del medio; e) los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio.

Piaget considera que los aprendizajes del niño y la medida en la que contribuyen a un progreso cognitivo son procesos estrictamente individuales, que realiza el niño por sí mismo gracias, fundamentalmente, a la equilibración y dinámica entre asimilación y acomodación. Sin embargo, la aproximación de este modelo en el desarrollo psicológico fundamentado en la actividad individual ignora ciertos elementos esenciales en la dinámica escolar. La generación de estructuras y conjuntos de conocimientos que el niño debe generar de forma espontánea en la interacción con el objeto de conocimiento resulta en ocasiones extraordinariamente difícil para el estudiante en su labor de generación de conocimiento.

En el enfoque histórico-cultural la acción es la unidad de la actividad humana que contiene todas las características esenciales de la psique humana, es decir, es la unidad mínima que incluye a todos los elementos del objeto de estudio (Talizina, 2009). En la acción identificamos los elementos estructurales invariantes, como el motivo (objetivo), el objeto de la acción, la base orientadora de la acción, las operaciones y sus medios de ejecución (Talizina, 2009). Esta comprensión del objeto y de la unidad de análisis condujo a nuevas propuestas en la psicología pedagógica: el método de la formación de las acciones mentales por etapas, el cual permite estudiar el transcurso gradual de la formación de la acción, desde el plano material externo, hasta el plano ideal, interno (Galperin, 2009). El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único, indisoluble, y es imposible sin sus dos participantes: el maestro y el alumno. Las acciones del alumno son la base para la asimilación de los contenidos, las cuales organiza el maestro. Esto significa que el éxito o el fracaso del niño en la escuela primaria dependen del método de enseñanza. Actualmente, son incuestionables los planteamientos de Vygotsky acerca de la comprensión integradora del diagnóstico, que en el marco de la enseñanza retoma los fundamentos del mismo, como conocimiento profundo de las diferentes categorías de la enseñanza: qué, cómo, por qué y a quiénes se enseña. Es a partir de estas categorías que se propicia un proceso reflexivo de las condiciones para la enseñanza. En la concepción de una enseñanza desarrolladora a partir del enfoque histórico cultural se puede comprender el papel de cada uno de los sujetos que participan en el aula de clase, considerando que la psiquis humana tiene un carácter activo en la regulación de la actuación, y se

determina histórica y socialmente en su origen y desarrollo en la medida en que se forma en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece con el medio socio-histórico en que vive (Patiño, 2007).

1.2 El problema de investigación

La evaluación infantil en México elaborada a partir de la escuela neuropsicológica de A.R. Luria, indica que entre los factores que muestran un mayor grado de deficiencia funcional se encuentra el factor de retención audio-verbal tanto en edad preescolar y escolar (Solovieva y Quintanar, 2002, 2005, 2008). La actividad mnésica en su modalidad audio-verbal es indispensable dentro de sistemas funcionales de gran cantidad de actividades intelectuales, por ejemplo: en el proceso de la lectura es indispensable mantener un determinado volumen de información para poder conservar la secuenciación y temática del texto; además, este factor facilitará el sostenimiento temporal de aquellas palabras de mayor relevancia para dar sentido a lo que se está leyendo (Luria, 1974).

En la edad preescolar se sientan las bases y fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo infantil, en esta etapa se desarrollan capacidades, cualidades personales y el establecimiento inicial de los rasgos del carácter. En este sentido Leontiev (1987) señaló que los dos períodos evolutivos en los que ocurren cambios decisivos para el desarrollo de la personalidad son; la infancia preescolar donde se desarrollan los mecanismos personales de la conducta y la adolescencia que se distingue por un trabajo activo, es el periodo de la conciencia moral y del desarrollo de la autoconciencia.

Preponderando el análisis de la infancia preescolar que es nuestro objeto de exploración encontramos que: el carácter reflexivo y social del juego de roles, el desarrollo del dibujo permiten en el niño la reflexión sobre su propio comportamiento y sobre las acciones de los demás; de esta manera la compasión y el sentido de las acciones están en estrecha relación con la reflexión (Solovieva y Quintanar, 2005). Con base en lo anterior el niño empieza a empatizar con las necesidades sociales y propiamente humanas. De acuerdo a Solovieva y Quintanar (2005) Este aspecto de la personalidad se puede desarrollar tanto en el juego, como en la actividad de lectura de cuentos. En la actividad de escuchar un cuento, (individual o grupal) el niño imagina las situaciones, adquiere más conocimientos

aprende a escuchar con atención, forma sentimientos o afectos por los personajes positivos o bondadosos y se enoja con los personajes negativos.

La lectura comprendida cómo una actividad constituye un acto intelectual complejo donde se incluyen todas las funciones psicológicas las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la edad preescolar. “La comprensión de textos se relaciona con la búsqueda de la hipótesis por parte del lector y se da en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audio-verbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas”(Solovieva y Quintanar, 2005, p.44).

Es por ello que el objetivo del presente proyecto es proponer un programa interventivo de “trabajo y análisis de cuentos” que garantice un adecuado desarrollo funcional del factor de retención audio-verbal en niños preescolares mexicanos, así como caracterizar el estado funcional de retención audio-verbal en esta edad psicológica.

De esta manera el presente estudio busca dar respuesta a la interrogante: **¿es posible favorecer al nivel del funcionamiento de la “retención audioverbal” en niños preescolares mayores a partir de la aplicación del programa interventivo de análisis y trabajo de cuentos?**

1.3 Objetivos

General

Conocer el efecto de la aplicación de un programa interventivo, basado en el análisis de la lectura, sobre la retención audioverbal en niños de tercer grado de preescolar.

Particulares

- Evaluar las características del desarrollo de la retención audioverbal que poseen dos grupos (experimental y control) de niños de tercer grado de preescolar de dos instituciones privadas de procedencia urbana antes de participar en un programa de análisis de lectura.
- Diseñar un programa de juego de análisis de lectura desde el enfoque histórico-cultural, basado en el modelo de desarrollo psicológico infantil.
- Aplicar el programa de análisis de lectura a los niños de tercer grado de preescolar privado de procedencia urbana que conformarán el grupo experimental.
- Evaluar las características del desarrollo de retención audioverbal en el grupo experimental, después de participar en un programa de análisis de lectura.
- Evaluar el desarrollo de la producción oral en el grupo experimental, después de participar en un programa de análisis de lectura.

1.4 Hipótesis de investigación

La aplicación de un programa interventivo de análisis de lectura favorecerá el funcionamiento de la retención audioverbal

CAPITULO II

2.1 Características del desarrollo psicológico en la edad preescolar

Uno de los grandes aportes de la escuela historio-cultural es el concepto de las funciones psicológicas superiores entendidas como funciones psíquicas sociales por su origen, mediatizadas por su estructura y conscientes y voluntarias por su funcionamiento (Vigotsky, 1960; Galperin, 1967; Luria, 1969; en Tsvetkova, 1977). Este concepto asienta sus bases sobre una serie de constructos teóricos que dan forma no solo a la caracterización psicológica del desarrollo del niño sino también a la neuropsicología infantil la cual se dirige al análisis de la formación y del desarrollo de las funciones psicológicas en la ontogenia, en la normalidad como en la patología (Quintanar y Solovieva, 2003).

Desde esta postura la configuración necesaria para un adecuado proceso de desarrollo incluye dos condiciones las cuales se sintetizan en: Un sistema nervioso sano, el cual haya tenido una maduración regular de las zonas corticales y de sus sistemas funcionales específicos y una interacción psicológica adecuada con el medio social, la cual provea de los suficientes recursos para el desarrollo de los sistemas funcionales y la maduración de los procesos (Quintanar y Solovieva 2003).

Luria (1984) retoma el concepto de *sistema funcional complejo* propuesto por Anojin para explicar el trabajo del sistema nervioso central, en el cual, una tarea es ejecutada por mecanismos variables, que llevan el proceso a un resultado consciente. Santana (1999), alude que el concepto de sistema funcional hace referencia a la base psicofisiológica de la actividad mental superior del ser humano.

Para entender esta actividad mental en las diferentes edades (y en particular la edad preescolar) del desarrollo del niño, es necesario tener en cuenta el concepto de edad psicológica la cual según Vigotsky (1995) se diferencia de la edad cronológica porque cada periodo posee características propias que definen el inicio, fin (crisis) y transición hacia la siguiente edad de desarrollo. De esta manera la edad psicológica la constituyen formaciones globales y dinámicas, son estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea del desarrollo.

La edad psicológica de acuerdo a Vigotsky se caracteriza por la situación social del desarrollo. Este concepto entiende como el tipo de relaciones sociales que se establecen en una edad, comparada con la otra, este tipo de relación tiene que cambiar (de manera dinámica) en las edades siguientes, no permanece. El destino de cada situación social en el futuro es su destrucción, a través de una crisis. Las neoformaciones comprendidas como cualidades psicológicas nuevas surgen por primera vez al final de cada edad. La ausencia de estas neoformaciones indica que el niño no está preparado para pasar a la edad psicológica siguiente. La línea general del desarrollo y la actividad rectora, conceptos desarrollados sobre los trabajos de Vigotsky por Elkonin, Lisina y Obukhova (en Solovieva, 2005) se trata de dos líneas generales del desarrollo las cuales implican: Las relaciones sociales afectos y motivaciones y las operaciones práctico objétales. Estas líneas intercambian su lugar en cada edad psicológica posterior (Vigotsky, 2005).

Para Elkonin (1986) el juego es la actividad rectora del niño en la edad preescolar, este sirve de base para el establecimiento de las relaciones sociales con sus compañeros. Además con el juego no solo se desarrolla la estabilidad de la atención sino también su constancia (Smirnov, 1969) y Obukhova 1998 en Solovieva y Quintanar, 2004). En particular el juego temático de roles permite el desarrollo de otras actividades importante para el desarrollo psicológico del sujeto. El juego temático de roles presupone una situación imaginaria desplegada y pronostica los juego con reglas, estos influyen en la formación de las bases de la actividad escolar. A partir del juego el niño tiene que subordinarse al rol impuesto y aceptado de manera consciente.

En el juego temático de roles se cumple la ley genética del desarrollo cultural propuesta por *“toda función psicológica aparece en escena 2 veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego como en el interior del niño como categoría interpsíquica. Esta ley se refiere a todas las funciones psicológicas”* (Vigotsky, 1995: 150).

2.2 Los procesos mnésicos de acuerdo al enfoque histórico-cultural

La escuela histórico-cultural considera que el empleo de instrumentos culturales, tanto materiales como psicológicos (signos), mediatiza en el ser humano sus funciones psíquicas. En el caso concreto de la memoria, la persona puede realizar una serie de operaciones para dominar la actividad mnémica cotidiana o de aprendizaje: hacer un nudo, apuntar sus compromisos en una agenda o emplear un instrumento cultural como la agenda, o precisar por medio de sistemas de signos gráficos, de dibujo y escritura, su lenguaje y su pensamiento.

El signo es un estímulo artificial creado por el ser humano para extender su operación de recuerdo más allá de las dimensiones naturales del sistema nervioso, y se incorpora a todo el acervo social y cultural (Montealegre, 2003).

Vigotsky realiza una distinción entre las líneas de desarrollo de la memoria, denominando con el concepto de “mneme” a las funciones orgánicas de la memoria en dependencia de las propiedades del cerebro. Mientras que designa como “mnemotécnica”, a las estrategias necesarias para convertir en voluntarios los procesos mnésicos, es decir, con la intención de lograr su manejo organizado (Leontiev, 1964).

La memoria es condición necesaria para el desarrollo normal de la conciencia y el lenguaje. Puesto que aquella se manifiesta como reconocimiento o evocación de lo ausente, la diferencia entre operar con ausentes mediante la memoria biológica, a la memoria semiótica, radica en el uso cotidiano de signos. La estructura psicológica de la memoria está conformada por un motivo, por la planeación de estrategias para la tarea, la ejecución de la actividad y su verificación.

En los primeros años de vida de los niños cuentan con una memoria involuntaria debido a que no plantan intencionalmente el objetivo de memorizar algo. En el momento en el que el niño despliega la actividad objetal, comienza el desarrollo de la memoria voluntaria. El niño detecta y utiliza los medios que le ayudan a memorizar y recodar voluntariamente (Vigotsky, 1979).

En la edad preescolar el niño es capaz de dominar este tipo de operación, es decir, de utilizar correctamente el dibujo auxiliar para memorizar. El dominio de la

memoria de acuerdo a Vigotsky (1995) descubre tres operaciones fundamentales: La primera consiste en aquello que, convencionalmente, denominamos acto instrumental: es la orientación general de la operación que usa el signo y la introducción del signo en calidad de medio en la operación de memorización. Siguen luego diversas operaciones sucesivas de creación de la nueva estructura, bien se tratase de una simple memorización, comparación, hallazgo de un indicio general o alguna otra cosa. Y, finalmente, llegamos a la tercera operación, la más importante que consiste en destacar dentro de la estructura nueva y grande, la palabra que debe ser memorizada y reproducida.

A. R. Luria (1975/1986), siguiendo a Vigotsky, plantea en el adulto el proceso de recordación lógica o recordación concienciada. Por medio de ésta, la actividad mnémica es algo afín al pensamiento. La actividad mnémica del sujeto al organizar elementos o codificarlos en estructuras semánticas o lógicas amplía sustancialmente las posibilidades de la memoria y hace que sus pautas mnémicas sean incomparablemente más estables. Al tomar, por ejemplo, 10 palabras sueltas: noche-bosque-casa-ventana-gato-mesa-torta-ruído-aguja-fuego y organizarlas en un sistema lógico, la tarea de recordación se facilita enormemente, incluso una semana después. Así, por ejemplo, organicemos las palabras de la siguiente manera: "De noche en el bosque entró en la casa saltando por la ventana; un gato, brincó a la mesa y se comió la torta, mas rompió el plato y se oyó el ruido, notó que un pedazo se le clavaba en la pata como si fuera una aguja y tuvo la sensación de una quemadura causada por el fuego" (Luria, 1975/1986, p. 102).

Para Luria, este proceso de codificación lógica del material por parte del sujeto, lleva a la recordación concienciada, la cual al ser rectora de la actividad mnémica, se acerca en esencia al pensamiento lógico. El sujeto no sólo retiene información en las tareas de memorización, también asimila todo lo relacionado con el fin y la orientación de su actividad. Para Luria, en la retención no premeditada el efecto mnémico de la actividad intelectual depende de la orientación, de la complejidad de la tarea, y de lo emocional. La actividad mnémica del adulto implica un proceso de desarrollo psicológico, en el cual las formas naturales y directas de recordación se transforman en procesos psicológicos mediatizados. En cambio, la

memoria en los primeros años de edad (entre 2 y 3 años) posee un carácter mecánico que hace difícil organizarla y hacerla selectiva.

2.3 Delimitación del concepto de memoria en su modalidad audioverbal

En el lenguaje cotidiano frecuentemente se utiliza el término memoria para hacer alusión a ciertas acciones; recordar algo pasado o por el contrario la imposibilidad de recordarlo. Es decir, la concepción cotidiana del término memoria, reduce este proceso a un simple sinónimo de la palabra *recuerdo y olvido*. El uso de este tipo de definiciones, vuelven a este proceso un concepto vago y mal definido, ya que la memoria, no solo hace referencia a todo lo que se es capaz o no de recordar, se trata de un concepto mucho más complejo que forzosamente requiere de un sustento teórico de corte científico para intentar ser explicado. En este sentido si hablamos de una definición que posea un carácter necesariamente científico, esta, dependerá principalmente de la concepción teórica a la que se haga referencia. Dentro de la psicología en general y la neuropsicológica en particular, existen una gran cantidad de enfoques teóricos (cognoscitivo, asociacionista, fisiopatológico, histórico cultural, etc.), lo que deriva en la existencia de una extensa variedad de formas de concebir la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Guzmán, 2009). Citaremos a continuación algunas definiciones relevantes que nos ayudan a situar el concepto en cuestión.

La memoria es la capacidad para retener y hacer un uso secundario de una experiencia. Se basa en las acciones del sistema nervioso y, en particular, del cerebro. Sus posibilidades corresponden al desarrollo del último, de aquí la relevante importancia de la memoria en el hombre. La memoria, en realidad, nos permite retener nuestra lengua materna y otras lenguas que podamos haber aprendido, mantener nuestros hábitos, nuestras habilidades motoras, nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos (Barbizet, 1969).

La memoria es el acopio básico de conocimiento lingüístico que nos permite codificar nuestras experiencias para su almacenamiento y recuperación (Gregg, 1987).

La memoria es una de las principales funciones del cerebro y su objetivo es recoger y guardar la información proveniente del mundo externo, para evocarla cuando sea necesario. El sustrato de la memoria es un sistema funcional, en el cual participan diversas áreas cerebrales, cada una de las cuales hace una contribución relativamente específica a la función normal (Donoso, 2007).

La memoria humana es un sistema neuro-cognitivo que permite, registrar, codificar, consolidar, relacionar, acceder y recuperar información, no se trata de un sistema unitario; distintos subtipos de memoria existen, diferenciando uno de otros, en su forma de operar, el tipo de información que manejan y sus sustratos neuro anatómicos. Estos sistemas interactúan pero se consideran relativamente independientes (Martínez y Fernández, 2001).

La memoria es una función del cerebro que permite al organismo codificar, almacenar y recuperar información del pasado. Surge como resultado de las conexiones sinápticas repetitivas entre las neuronas, lo que crea redes neuronales (Feldman, 2005).

De acuerdo a la escuela histórico-cultural el estudio de la función de memoria comprende no solo la base orgánica sino que debe de tomar en cuenta el desarrollo cultural de la memoria conocida bajo el nombre de *mnemotecnia*, bajo este nombre, se comprenden todos los procedimientos de memorización que incluyan la utilización de ciertos medios técnicos externos y están dirigidos a dominar la propia memoria. Para esta modelo teórico la memoria en su modalidad audio-verbal se comprende como la capacidad de almacenar y evocar información audioverbal, de forma voluntaria, ante interferencia de otro tipo de información o el mismo tipo de información (Akhutina, 2002).

2.4 Bases anatómicas y fisiológicas de la memoria

En base a investigaciones se ha demostrado que: los recuerdos no se establecen en regiones aisladas del tejido cerebral, estudios más recientes han demostrado que ciertas estructuras cerebrales desempeñan funciones más importantes que otras en la memoria. En particular, zonas del sistema límbico que se encuentran debajo de los lóbulos temporales, parecen ser esenciales en el establecimiento de nuevos recuerdos. La identificación de las características de los trastornos de la memoria aporta información relevante acerca de la naturaleza y la localización de un daño o disfunción cerebral. Se ha postulado un sistema de memoria en el cerebro que incluye las siguientes estructuras: los cuerpos mamilares del hipotálamo, el tálamo (en particular los núcleos dorsomediales), lóbulos frontales el cíngulo y el hipocampo (Squire, 1992, Tulving, 1990).

El hipocampo (en la cara interna de los lóbulos temporales) es fundamental para conservar la información de lo que sucede en ese momento; el lóbulo temporal izquierdo es importante para la memoria verbal y el derecho para la memoria visuo espacial, las áreas pre frontales son importantes para establecer estrategias de memorización o de evocación; en el lóbulo parietal izquierdo se almacenan habilidades motoras adquiridas (Donoso, 2007).

En relación a la memoria sensorial se ha descubierto que la memoria sensorial se registra en la corteza auditiva primaria contralateral al oído de presentación (Claude y Cols., 1998). Este almacén de memoria ecoica se extiende a varias áreas cerebrales, debido a que conlleva la puesta en marcha de diversos procesos. La mayor parte de las regiones cerebrales implicadas se localizan en la corteza prefrontal, dado que aquí es donde tiene lugar el control ejecutivo y se monitoriza el control atencional, (Bjork y Cols., 1999). El almacenamiento fonológico y el sistema de repetición parecen pertenecer a un sistema de memoria localizado en el hemisferio izquierdo, en la medida en que se aprecia un incremento de la actividad cerebral en estas áreas ante tareas relacionadas.

Las principales regiones implicadas son la corteza prefrontal ventrolateral posterior izquierda, la corteza premotora izquierda y la corteza parietal posterior

izquierda. Junto a la corteza prefrontal ventrolateral posterior izquierda, el área de Broca es la principal localización responsable de la repetición verbal y el proceso articulatorio. La corteza premotora izquierda interviene en la organización rítmica y la repetición, y finalmente corteza prefrontal ventrolateral posterior izquierda, la desempeña un papel en la localización espacial de los objetos.

No se ha determinado específicamente la localización de las áreas cerebrales implicadas en las respuestas de potencial de disparidad relacionadas con la memoria sensorial auditiva. No obstante, los resultados han mostrado una activación en los giros temporales superior e inferior (Schonwiesner, 2007).

2.5 Lectura de cuentos y edad preescolar

La edad preescolar constituye un periodo trascendental en la vida del ser humano, junto con él todos los cambios biológicos, psicológicos y sociales. En este sentido Leontiev (1987) señaló que los dos períodos evolutivos en los que ocurren cambios decisivos para el desarrollo de la personalidad son; la infancia preescolar donde se desarrolla los mecanismos personales de la conducta o la adolescencia que se distingue por un trabajo activo, es el periodo de la conciencia moral y del desarrollo de la autoconciencia.

Varios especialistas en psicología, neuropsicología y pedagogía coinciden en reconocer la importancia que tiene el juego para el desarrollo infantil (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012; Bodrova, 1998; Bredikyte, 2004; Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; Vigotsky, 1984). La investigación sobre el desarrollo muestra que cuando los niños juegan adecuadamente en el preescolar, el juego contribuye al aprendizaje en la edad escolar (Bergen, 2002).

En estudios realizados por Lázaro y colaboradores (2009) se identificó el efecto de la aplicación de un programa de juego en el desarrollo de niños preescolares. En el estudio participaron treinta niños en cuatro grupos: el primer grupo integrado por niños de segundo grado regular, el segundo grupo con niños de segundo grado con necesidades especiales, el tercer grupo con niños de tercer grado regular y el

cuarto grupo por niños de tercer grado con necesidades especiales. Los grupos con necesidades especiales presentaban pobre desarrollo verbal y problemas de regulación de su comportamiento. El programa duró 75 sesiones de 60 minutos. Se hicieron sesiones de intervención de acuerdo con las necesidades de los niños, considerando el juego objetal, simbólico desplegado y el juego temático de roles sociales. Durante la aplicación del programa se evidenciaron cambios graduales en todos los grupos que incluían las siguientes características: incremento en la atención de los niños, mejoría en la retención y comprensión de información, mayor organización, desenvolvimiento y seguridad durante las actividades, mayor respeto a las reglas y mayor motivación (Solovieva y Quintanar, 2012). Esto indica que el programa de intervención que incluye el juego se dirige a las necesidades de los niños y tiene efectos positivos en el desarrollo infantil.

En otro estudio (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009) se identificó el impacto de la actividad de juego temático de roles en la formación de la actividad reflexiva en niños de último nivel de preescolar en Colombia (48 niños entre los 5 y 6 años de una institución educativa regular privada). El estudio fue de diseño mixto, que incorpora elementos de diseño cuasi-experimental pre/post y tipo descriptivo. Los resultados mostraron que la inclusión de actividades por medio del programa de juego resultó ser efectiva para el desarrollo de las formaciones básicas de esta edad: conducta voluntaria y pensamiento reflexivo. Estos elementos en conjunto se constituyen en requisitos para la preparación de los niños para la escuela, así como para la adquisición de actividades complejas en la edad escolar (Quintanar y Solovieva, 2005) En esta investigación se evidenció: (a) cambio en la actitud hacia el aprendizaje, (b) aumento en la participación en la clase, (c) interés y motivación amplia frente a la actividad escolar, (d) efecto emocional positivo, (e) vínculos sociales entre los niños, (f) desarrollo de la habilidad para trabajar conjuntamente en busca de un objetivo, (g) incremento de la riqueza léxica, (h) el lenguaje pasó de cumplir una importante función en las relaciones sociales a transformarse en un instrumento de la organización psíquica interna del niño.

El análisis de la infancia preescolar que es nuestro objeto de exploración encontramos que: el carácter reflexivo y social del juego de roles, el desarrollo del

dibujo permiten en el niño la reflexión sobre su propio comportamiento y sobre las acciones de los demás; de esta manera la compasión y el sentido de las acciones están en estrecha relación con la reflexión (Solovieva y Quintanar, 2005). Con base a lo anterior el niño empieza a empatizar con las necesidades sociales y propiamente humanas. Según Solovieva y Quintanar (2005) “este aspecto de la personalidad se puede desarrollar tanto en el juego como en la actividad de lectura de cuentos. En la actividad de escuchar un cuento (individual o grupal) el niño imagina las situaciones, adquiere más conocimientos, aprende a escuchar con atención, forma sentimientos y afectos por los personajes positivos y bondadosos y se enoja con los personajes negativos”.

El cuento representa un medio para desarrollar y formar en el niño la identificación de emociones, acciones y situaciones sociales, representadas en los personajes reales o ficticios: No obstante estas condiciones no son las únicas que se desarrollan en el cuento, investigaciones han demostrado que el cuento es un instrumento para el desarrollo verbal en los niños preescolares.

El cuento infantil permite en el niño que escucha cuentos la capacidad de “apoderarse de los términos del discurso descubre el uso de un modo verbal, la función de una preposición: El cuento representa para le el una abundante provisión de información sobre su lengua. De su esfuerzo por comprender el cuento forma parte su esfuerzo por comprender las palabras que consta, establece analogías entre ellas realiza deducciones, precisa o corrige el campo de sus significantes, los límites de un sinónimo la influencia de un adjetivo. En su decodificación (elemento de la actividad lingüística) el niño toma sentido de la situación de los elementos de la realidad, aquello que le interesa como un trabajo de selección” (Rodari, 2000).

La lectura comprendida como una actividad constituye un acto intelectual complejo donde se incluyen todas las funciones psicológicas las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la edad preescolar. “la comprensión de textos se relación con las búsqueda de la hipótesis pro parte del lector y se da en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audio-verbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas. El lenguaje ocupa un lugar importante en la actividad de la lectura. De

hecho la lectura constituye una de las formas del lenguaje el lenguaje escrito” (Solovieva y Quintanar, 2005).

Luria (1973) señala que el lenguaje es un medio de comunicación una herramienta del pensamiento y un instrumento que permite la regulación de todas las funciones psicológicas. El cuento además de proporcionar componentes lingüísticos, reflexivos e imaginativos opera sobre los aspectos lógicos gramaticales del lenguaje, “el cuento le sirve al niño para construirse estructuras mentales para establecer relaciones como “yo y los otros”, “yo y las cosas”, “las cosas verdaderas, las cosas inventadas”. Le sirve para fijar distancia entre las cosas en el espacio “lejos, cerca”, en el tiempo “una vez, ahora, antes, después, ayer, mañana” (Rodari, 2000).

La metódica de análisis de cuentos (Solovieva no publicado) tiene una estructura mediante una base orientadora que permite el desarrollo de la actividad verbal desplegando una serie de etapas que no solo se limita a la cristalización de la expresión verbal sino más bien contiene los elementos psicológicos requeridos en la edad preescolar.

Bajo esta lógica la actividad en la actividad de análisis de cuentos el niño aprende a desplegar las acciones específicas verbales y no verbales de representación de acciones, movimientos, emociones, situaciones que aparecen dentro del contenido de los cuentos. Esto es la actividad de juego temático de roles dentro de diversas acciones no verbales, acciones objétales y simbólicas (Solovieva, no publicado).

CAPITULO III

3.1 Metodología

Para llevar a cabo la verificación de la hipótesis de esta investigación se aplicaron técnicas de análisis de tipo cuantitativo y cualitativo, con el propósito de sistematizar la información. Desde el punto de vista cuantitativo, se controló la consistencia de los resultados de las mediciones de las partes del instrumento o del juicio del evaluador. Desde el punto de vista cualitativo, se describieron y analizaron las ejecuciones y se discutieron los resultados obtenidos (Martínez, 2002).

Para la verificación de la eficacia del programa de análisis de lectura en niños preescolares, se realizó una investigación con diseño cuasi-experimental pre-test y post-test con grupo control (Campbell y Stanley, 1982).

3.2 Variables

Independiente X

Programa de análisis de lectura en preescolares. Esta variable es de tipo nominal ya que se refiere a la presencia o ausencia de dicho método.

Dependientes Y

Características de la ejecución de los niños preescolares en las 5 tareas del “protocolo de evaluación de la retención audioverbal en preescolares”.

3.3 Participantes

- a) La investigación se realizó con dos grupos conformados por niños de tercer grado de preescolar de dos instituciones privadas de la ciudad de Puebla, uno de ellos conformó el grupo control y el otro el grupo experimental. Cada grupo fue conformado por 8 niños.

- b) No se tuvo garantizada la equivalencia inicial de las características de los niños que conformaron los grupos experimental y control, no obstante, el uso de criterios de inclusión para la formación de los grupos pudo compensar la no equivalencia inicial entre los mismos.

- c) Se utilizó por lo menos una variable independiente (programa de análisis de cuento) para observar su efecto y relación con otras variables dependientes (ejecuciones de los niños en las tareas de evaluación de la retención audioverbal, posibilidad de los niños de acceder a la ayuda del evaluador).

La tabla 1 muestra los criterios de inclusión, no inclusión y exclusión de los participantes.

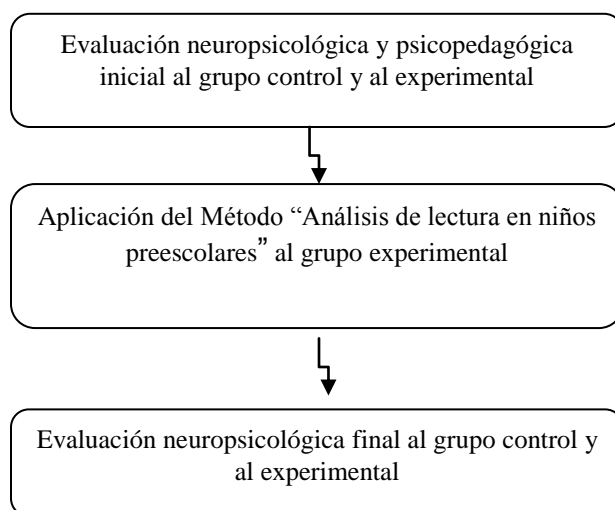
Tabla 1. Criterios de participación de la muestra.		
Criterios de inclusión	Criterios de no inclusión	Criterio de exclusión
Niños que se encuentren cursando el 3er grado de preescolar en las escuelas seleccionadas, y que vivan en la ciudad de Puebla.	Niños que tengan antecedentes neurológicos y/o psiquiátricos, y niños que asistan a clases de regularización.	Niños que falten a más 10 sesiones durante el curso.

3.4 Diseño de la Investigación

El presente estudio es de carácter cuasi experimental del tipo pre-post prueba, teniendo como base dos grupos: grupo control (G1) y Grupo experimental (G2). La tabla 2 muestra el desarrollo del diseño de investigación donde O1, O2, O3 y O4 representan las mediciones del diseño pre prueba - Post prueba y X es la aplicación del programa interventivo para el desarrollo de la retención audio verbal en niños preescolares.

Tabla 2. Desarrollo de la investigación			
Sujetos	Aplicación de pre-prueba	Aplicación del método de análisis y trabajo de cuentos.	Aplicación post-prueba
G1	O1		O2
G2	O3	X	O4

La muestra fue dividida en 8 niños que cursan el 3er grado de preescolar (grupo experimental) y 8 niños que cursan el mismo grado en otra escuela con las mismas características que el grupo experimental.



3.4 Procedimientos

Aplicación del programa “análisis de lectura”

Una vez concluida la evaluación pre-test se acordó con directivos y maestra titular del grupo experimental el horario de 13:00 a 14:00 p.m los días lunes, miércoles y viernes para realizar las sesiones de análisis de lecturas. La regularidad de la aplicación del programa estuvo en dependencia de las actividades pedagógicas y administrativas propias de la educadora titular del grupo, así como por el calendario escolar oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El programa de análisis de lectura se aplicó durante 10 meses, del 26 de agosto de 2013 al 30 de junio de 2014. El contenido del programa se describe a continuación.

Programa de análisis de lectura en niños preescolares para el desarrollo de la retención audioverbal

El programa de análisis de lectura fue elaborado por Solovieva (no publicado) sobre la base de la formación de las acciones mentales por etapas de Galperin (1996, 1998) y Talizina (2000). Dicho programa retoma la importancia del uso de la mediatización del lenguaje verbal del adulto, la realización de acciones concretas con objetos, el desarrollo del juego de roles y la actividad rectora de la edad preescolar.

A continuación se presenta la estructura general del programa.

- a) Objetivos generales: favorecer el desarrollo del nivel funcional de la retención audioverbal en niños preescolares.
- b) Objetivos específicos: Facilitar la expresión oral, fomentar la actividad de planeación, fomentar la organización de la actividad, estimular el desarrollo de la imaginación, enriquecer el desarrollo de la personalidad del niño e incidir en la preparación de sus estudios escolares.

Método básico:

Actividad de Análisis de lectura de forma grupal.

Actores:

8 niños de 3er que participan en la investigación y conforman el grupo experimental, 1 estudiante de la maestría en Diagnostico y Rehabilitación Neuropsicológica quien dirige y coordinada el trabajo de análisis de lectura en el aula.

Materiales:

Diversos libros de cuentos infantiles, materiales diversos (papel, lápices, crayolas, palitos de conteo, fichas, tela, figuras geométricas de cartoncillo y muñecos de peluche), objetos reales (mesas, sillas, cajas, bolsas, pizarrón, revistas, ganchos) y juguetes.

Plan general de trabajo:

Se realizan 3 sesiones por semanas durante 10 meses del ciclo escolar 2013-2014, los días lunes, miércoles y viernes, cada sesión tiene una duración de 50 minutos. El número de sesiones total fue de 110 sesiones.

La dinámica general en las sesiones:

El adulto realiza la lectura del cuento mágico con buena entonación y pronunciación, enfatizando los diálogos y expresiones de los personajes del cuento, con rapidez adecuada para la comprensión de los niños.

En la estructura de la actividad (Talizina, 2009) de análisis de cuentos podemos encontrar los siguientes componentes: necesidad, objetivo, objeto y motivo, base orientadora de la acción, operaciones y medios. A continuación se presentan las etapas de introducción de la actividad con cuentos realizada dentro del programa de intervención.

Etapas 1.

Etapas de introducción de la actividad de lectura y análisis de cuentos.

Las etapas iniciales del programa de análisis de lectura comienza con preguntas para facilitar la inclusión del niño en la actividad y en la comprensión del texto, las preguntas permiten acercarse más al monólogo independiente de los niños, estas preguntas se realizan al terminar la lectura.

Durante el trabajo con los niños se utilizaron preguntas de orientación que ayudaban a incluir a los pequeños en la colaboración con el adulto y facilitar la posibilidad de contestar a las preguntas.

Los tipos de preguntas en el nivel inicial son:

- 1) preguntas cerradas con dos opciones, una de las cuales es correcta;
- 2) preguntas abiertas sin opción múltiple que requieren de una única respuesta (la respuesta no siempre requiere de elaboración de una oración)
- 3) preguntas abiertas que requieren elaboración de una oración por parte del niño. El uso del nivel de complejidad de las preguntas puede variar de una etapa a otra.

El adulto en el *nivel inicial* hace las preguntas dirigidas a evaluar el contenido de acontecimientos y detalles, preguntas acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento. Los ejemplos de estas preguntas: ¿de quién se habla en el cuento? ¿dónde viven? ¿qué hacen? etc.

En el *nivel desplegado* las preguntas se encuentran dirigidas a la evaluación del contenido emocional y motivacional, las preguntas son del tipo: ¿quién es el más alegre? ¿quién es el malo? ¿Quién ayudó a los demás? Análisis del sentido profundo del cuento (causas, motivaciones, caracteres de los personajes y sus emociones) etc.

Solo cuando la actividad de lectura y análisis de cuentos adquiere carácter más organizado y consciente por parte de los niños, cuando ellos logran contestar a la mayoría de las preguntas, se puede pasar a la actividad de dramatización de cuentos.

En la actividad de dramatización de cuentos es posible identificar etapas: Dramatización de cuento con muñecos y dramatización de cuento con roles.

Etapas 2

a) Actividad de dramatización de cuento con muñecos

En el *nivel inicial* el adulto les propone a los niños hacer una representación del cuento con muñecos, después de la elección de los personajes por parte de los niños se les propone recordar a los personajes del cuento, se crea la elaboración de un plan y del orden conjunto de la presentación, las preguntas para dirigir la formulación son: ¿quién sale primero? ¿qué hace? ¿a dónde va? ¿qué dice? etc. Al final de cada presentación se realizan los comentarios sobre el éxito de la dramatización.

En el *nivel desplegado* la actuación se realiza de forma más detallada. El adulto hace las preguntas acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento. ¿De quién se habla en el cuento?, ¿Dónde viven?, ¿Qué hacen?, etc. Análisis de las emociones que el cuento produce en nosotros. ¿Para todos nosotros este cuento es alegre o triste?, ¿nos gustaría ser como este personaje?, Etc.

b) Actividad de dramatización del cuento con roles.

El adulto propone a los niños representar el mismo cuento sin muñecos representando los papeles de los personajes. Se hacen las preguntas en la etapa de motivación por parte del adulto: “¿qué les parece si intentáramos mostrar todo el cuento nosotros mismos y no los muñecos?, ¿qué piensan?, estoy seguro que nos va a salir mejor a nosotros que a los muñecos, nosotros somos más inteligentes que ellos”.

La tabla 3, 4 y 5 se muestra los cuentos trabajados durante la aplicación del programa y el número de sesiones.

Tabla 3. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.		
No.	Cuento	Sesiones
1	<i>Hércules y el león</i> <i>Mito griego</i>	1, 2
2	<i>El rey y el mercader</i> <i>Cuento árabe</i>	3,4
3	<i>El principito y yo</i> <i>Antoine de Saint-Exupery</i>	4,6
4	<i>Poema de Quetzalcoátl</i>	7,8
5	<i>El mito del diluvio</i> <i>Leyenda tolteca</i>	9,10
6	<i>El soldadito de plomo</i> <i>Hans Christian Andersen</i>	11,12,13, 14
7	<i>La princesa y el garbanzo</i> <i>Hans Christian Andersen</i>	15,16,17
8	<i>El porquerizo</i> <i>Hans Christian Andersen</i>	18,19,20,
9	<i>La boda de la señora Zorra</i> <i>Jakob y Wilhelm Grimm</i>	21,22,23
10	<i>Piel de Asno</i> <i>Charles Perrault</i>	24,25,26

Tabla 4. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.		
No.	Cuento	Sesiones
11	<i>El país de las cien palabras</i> <i>Marta Mata</i>	27,28
12	<i>Historia de los dos que</i> <i>soñaron</i> <i>Cuanto árabe</i>	29,30,31
13	<i>El casamiento del piojo y la</i> <i>pulga</i> <i>Canción popular mexicana</i>	32
14	<i>La luna en casa</i> <i>Alejandra Casona</i>	33,34,35
15	<i>Prometeo</i> <i>Mito griego</i>	36,37,38
16	<i>San Jorge y el Dragón</i>	39,40,41,42
17	<i>El ciruelo y el Rio</i> <i>Cuento japonés</i>	43,44
18	<i>El destierro del cid</i> <i>Alejandra casona</i>	45,46,47
19	<i>El ciruelo y el Rio</i> <i>Cuento japonés</i>	48,49,50,
20	<i>El destierro del cid</i>	51,52,53,54

Tabla 5. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.		
No.	Cuento	Sesiones
21	<i>Alibaba y los 40 ladrones</i> <i>Cuento Oral persa</i>	55,56,,57,58
22	<i>Alicia en el país de las maravillas</i> <i>Lewis Carrol</i>	59,60,61, 62,63
23	<i>Barba Azul</i> <i>Charles Parrault</i>	64,65, 66,67
24	<i>Cuento de Navidad</i> <i>Charles Dickens</i>	68,69 ,70,71
25	<i>El árbol de los zapatos</i> <i>Penny Ayers</i>	72,73,74
26	<i>El caracol y el Rosal</i> <i>Hans Christian Andersen</i>	74,76,77, 78
27	<i>El laberinto del minotauro</i> <i>Mito griego</i>	79,80,81, 82
28	<i>Rey Midas</i> <i>Mito griego</i>	83,84,85
29	<i>La bella durmiente</i> <i>Hermanos Grimm</i>	86,87,88
30	<i>El lobo y las siete cabrillas</i> <i>Hermanos Grimm</i>	89,90,91
31	<i>Hensel y Gretel</i> <i>Hermanos Grimm</i>	92,93,94
32	<i>El pescador y su mujer</i> <i>Hermanos Grimm</i>	95,96,97

Etapa 3.

Actividad de elaboración de cuentos nuevos

La actividad del programa de elaboración cuento consiste en que los menores desarrollen un cuento partiendo de la orientación del adulto, posteriormente se representa de forma teatral con la base en la representación de cuentos anteriores. La tabla 6 muestra el esquema inicial de la elaboración de cuento.

Tabla 6. Elaboración de un cuento mágico			
Sesión General: 98			
Cuento elaborado: "La cocina feliz"			
Indicación	Propuesta	Respuestas	Observaciones
"En esta sesión nos toca crear un cuento" para esto debemos de elegir un coordinador que debe de recordar perfectamente toda la historia que vamos a crear y debe de tratar de no equivocarse o confundirse".	Cada niño dice dos palabras que elige. El niño siguiente elabora una frase con estas palabras. Cada participante propone más detalles sobre el tema?, etc.	Niño A. ratón y Queso Niño B. "Un ratón salió a la cocina en busca de queso." Niño C. """"""Cuando el ratón Pepe salió a buscar queso se encontró a un gato dormilón y amigable que se llamaba Diego""""", etc...	Se les pedía a los niños que la oración nueva tuviera relación con la anterior, se orientó para que existiera una descripción del lugar donde se desarrolló el cuento (cocina) se propusieron cambios en la historia, etc.

La tabla 7 muestra los cuentos elaborados por los menores y sesiones donde se trabajó con estas actividades.

Tabla 7. Secuencia de cuentos leídos en el nivel inicial y desplegado en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.					
No.	Cuento	Sesiones	No.	Cuento	Sesiones
33	<i>La cocina feliz</i>	98,99,100	36	<i>La hormiga veloz</i>	106,107,108
34	<i>El jabalí roedor</i>	101,102	37	<i>La ardilla piloto</i>	109,110
35	<i>La vaca lechera de la princesa</i>	103,104, 105			

3.5 Instrumento de evaluación

Para verificar el nivel de funcionamiento de la retención audio-verbal antes y después de aplicación del programa experimental, se ha diseñado un instrumento específico.

Los principios teóricos metodológicos de la escuela neuropsicología histórico-cultural aplicados a la evaluación permiten realizar evaluación y descripción del estado funcional de los mecanismos neuropsicológicos de diversos sistemas funcionales. El instrumento utilizado en esta investigación se dirige a la valoración funcional de Retención Audio-Verbal en población infantil.

El instrumento empleado se denominó “Protocolo para la evaluación de la retención audio-verbal en niños preescolares” (Solovieva, no publicado).

A Continuación se presenta el protocolo de evaluación de la retención audioverbal.

A. Repetición de palabras

Las tareas para la evaluación de la retención audio-verbal en el apartado A: “repetición de palabras” (ver tabla 8) tienen el siguiente orden:

- 1) primera repetición;
- 2) evocación involuntaria;
- 3) segunda repetición;
- 4) evocación voluntaria y
- 5) evocación involuntaria después de la interferencia heterogénea.

La interferencia homogénea fue la tarea que se presentó en otra modalidad (relatar un cuento en primera persona). El material para las tareas de retención audio-verbal consiste de dos series verbales, cada una de las cuales consiste de tres palabras. Las series se dan verbalmente por separado y de forma secuencial.

El análisis del desempeño de los menores en estas tareas se basó en tipos de errores que se han presentado durante la evaluación. Se ha considerado la cantidad de respuestas correctas (palabras productivas o idénticas a las solicitadas en las tareas) en cada modalidad de la tarea y en caracterizar los tipos de errores que presentaban los niños durante la ejecución. Se identificaron los siguientes 6 tipos de errores:

- 1) reducción del volumen de la presentación,
- 2) error articulatorio por cercanía en el modo y punto de articulación),
- 3) error auditivo (sustitución u omisión debido a la confusión de los rasgos fonemáticos en el idioma español),
- 4) error semántico (sustitución de la palabra completa por otra de la misma categoría semántica),
- 5) cambio de orden de elementos,
- 6) presencia de elementos ajenos (evocación de las palabras no relacionadas con el contenido de la tarea).

Tabla 8. Tareas para la evaluación de la retención audio-verbal "Repetición de palabras"		
Material para la repetición y evocación		
Serie 1	Serie 2	Instrucción
Foco-duna-piel	Bruma-Gasa-Luz	
Primera repetición	Primera repetición	"Te voy a decir unas palabras y tú las vas a repetir"
Evocación involuntaria	Evocación Involuntaria	"¿Qué palabras te dije primero? ¿y cuáles eran las últimas?"
Segunda repetición	Segunda repetición	"Trata de aprender estas palabras y pon mucha atención: Te las voy a decir de nuevo, ahora tú"
Evocación voluntaria	Evocación voluntaria	"¿Qué palabras te dije primero?, ¿Y cuáles eran las últimas?"
Interferencia heterogénea		
Evocación interferencia	ante Evocación interferencia	ante ¿Recuerdas qué palabras dije que te aprenderías?

B. Repetición de Oraciones

El apartado “B” repetición de oraciones consiste en que el menor repita una serie de oraciones proporcionadas de forma verbal por parte del evaluador. En las oraciones se observa distinto grado de complejidad de la estructura sintáctica, así como de la cantidad de palabras que las compone. Dentro del análisis de la recuperación de palabras en *repetición de oraciones* se consideraron cuatro tipos de respuestas por parte de los niños evaluados (ver tabla 9).

Los ítems utilizados para la evaluación fueron:

- 1. *Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino.***
 - a) Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 14 palabras)
 - b) Reducción del volumen de la presentación (menos de 14 palabras)
 - c) Presencia de elementos ajenos en las respuestas durante la repetición de las oraciones solicitadas.
- 2. *Nuestro tío, que vive muy lejos, viene a pasar las vacaciones con nosotros.***
- 3. *Mi hermana mayor está ayudando a poner la mesa a mi mamá, mientras yo hago la tarea.***
- 4. *Los alumnos del tercer grado fueron al zoológico el domingo pasado y vieron muchos animales diferentes.***

Tabla 9. Tareas para la evaluación de la retención audio-verbal “Repetición de oraciones”	
Oraciones	Instrucción
Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino	“Debes repetir cada oración después de que yo la haya dicho”.
Nuestro tío, que vive muy lejos, viene a pasar las vacaciones con nosotros.	
Mi hermana mayor está ayudando a poner la mesa a mi mamá, mientras yo hago la tarea.	
Los alumnos del tercer grado fueron al zoológico el domingo pasado y vieron muchos animales diferentes,	

C. Curva de memoria

En la tarea “Curva de memoria” se le proporciona al menor una lista verbal de diez palabras de uso común en 5 intentos consecutivos que él mismo debe recordar al finalizar cada intento y repetir al examinador. Previamente a que le sean presentadas, el niño debe decir cuantas palabras cree que va a ser capaz de recordar en cada intento. 10 minutos después se le pide al niño que intente recordar el mayor número de palabras de las diez que se le han repetido (pausa vacía) (ver tabla 10).

Tabla 10. “Curva de Memoria”						
Palabras-	1	2	3	4	5	(pausa vacía)
Intentos						
Desayuno						
Baño						
Niños						
Mañana						
Cuadernos						
Escuela						
Libros						
Maestro						
Salón						
Pizarrón						
Total						

D. Narración de una historia (cuento)

En la tarea de narración de una historia (cuento), se le invita al menor que narre un cuento. En estas tarea se consideraron las opciones de: 1) cantidad de palabras producidas; 2) cantidad de oraciones producidas; y 3) cantidad de verbos (ver tabla 11).

Tabla 11. Narración de una historia (cuento)		
Consigna	Narración	Observaciones
Quiero que por favor me cuentes el cuento de la caperucita roja.		

E. Recuperación del contenido ante la lectura de un cuento breve

Para evaluar el apartado “E” se recurrió a la lectura de un cuento breve “El cuervo y las palomas”. Se le pidió al menor que escuche atentamente cada cuento leído por el investigador.

En esta tarea para la valoración se consideraron los siguientes tipos de respuestas: 1) cantidad de palabras producidas; 2) cantidad de oraciones producidas y 3) cantidad de verbos (ver tabla 12).

Tabla 12. Recuperación del contenido ante la lectura de un cuento breve		
Consignas y preguntas	Respuestas	Observaciones
Voy a leer un cuento quiero que pongas mucha atención. 1. “¿De qué trato el cuento?” 2. “¿Qué pasó al principio?” 3. “¿Qué pasó después?” 4. “¿Qué pasó al final?”		

CAPITULO IV

4.1 Resultados.

A continuación se presenta el análisis de resultados de la aplicación del protocolo de evaluación de la retención audioverbal en el grupo experimental y control, se muestra la evaluación Pre-test/Post-test de los dos grupos.

El orden de presentación será el siguiente:

- A. Repetición de palabras**
- B. Repetición de oraciones**
- C. Curva de memoria**
- D. Narración de una Historia (cuento)**
- E. Recuperación del contenido ante la lectura de un cuento breve.**

A. Repetición de palabras.

Las gráficas 1 a 10 muestran el porcentaje de niños de los diferentes grupos que ejecutaron correctamente las tareas, que cometieron algún error o que mostraron imposibilidad para recordar las palabras solicitadas. Es necesario señalar que muchos de los niños presentaron más de una modalidad de error (por ejemplo reducción del volumen de la información y error articulatorio, intrusión de elementos ajenos, etc.). El análisis considera la comparación pretest-postest entre los grupos y la comparación intragrupal pretest-postest de cada grupo.

Se han analizado las frecuencias de aparición de cada tipo de errores en grupos de niños incluidos en el estudio: grupo control y grupo experimental antes y después de la aplicación del programa interventivo.

En la gráfica 1 se destaca el hecho de que el porcentaje de ejecuciones correctas (repetición en orden de todos los elementos de la serie) en la primera repetición es del 12.5 % para el grupo control (solo un alumno logró la ejecución correcta) mientras que el grupo experimental no logró ninguna ejecución correcta. Los errores que mostraron una mayor frecuencia de aparición en los dos grupos fue reducción del volumen de la información y error de tipo articulatorio. La reducción del volumen de información se presentó en un 50% en los dos grupos (4 alumnos en cada grupo) y el error de tipo articulatorio con un porcentaje de 37.5 % (3 alumnos por grupo). La prueba T para igualdad de medias demostró que no se observaron diferencias significativas en los grupos en la evaluación inicial (ver tabla 13).

Gráfica 1. porcentajes de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

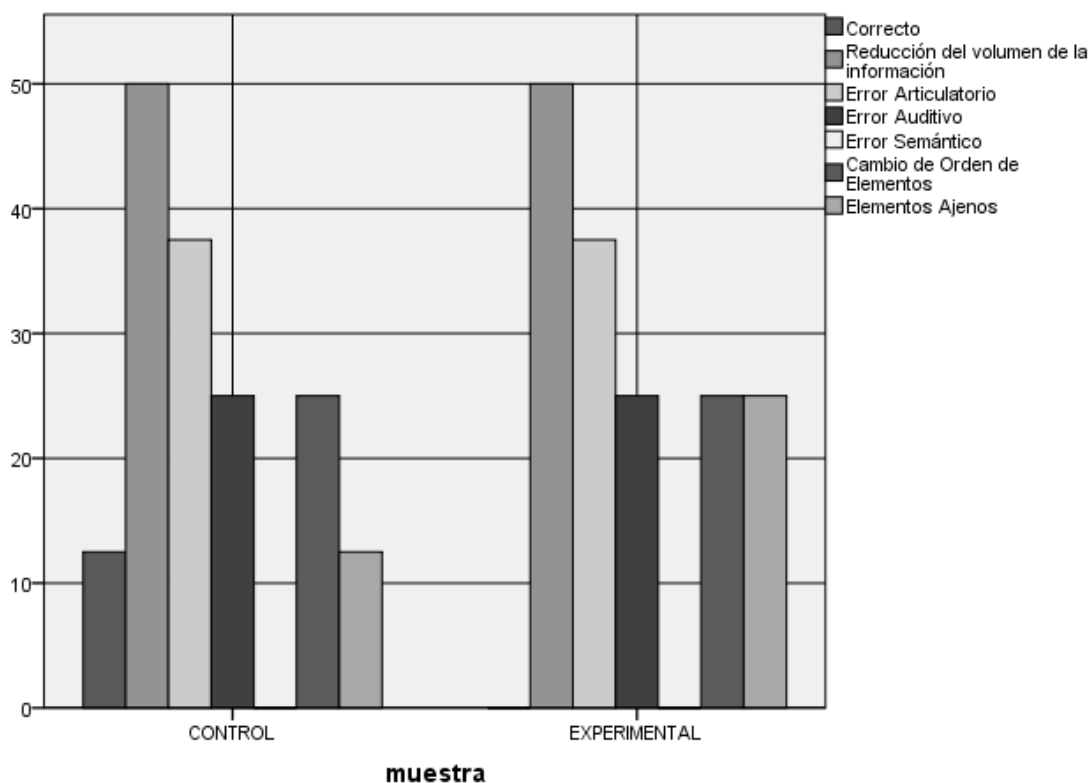


Tabla 13. Resultados de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación Inicial.

	Control (evaluación Inicial)	Experimental (evaluación inicial)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	0.00 %	.16
Reducción del volumen	50% 4 alumnos	50% 4 alumnos	.50
Error articulatorio	37.5% 3 alumnos	37.5% 3 alumnos	.50

En la gráfica 2 se observa que los datos obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” muestran que el grupo experimental obtuvo mayores porcentajes en respuestas correctas en la primera repetición. El porcentaje de ejecuciones correctas en la primera repetición del grupo experimental fue de 37.5% (3 alumnos lograron ejecuciones correctas, es decir, recordaron todos los elementos en el orden presentado). Mientras que el grupo control obtuvo un porcentaje de 12.5% (solo un alumno recordó todos los elementos presentados en orden). La prueba T para igualdad de medias muestra que no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos después de la aplicación del método interventivo (ver tabla 14).

Gráfica 2. Porcentajes de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

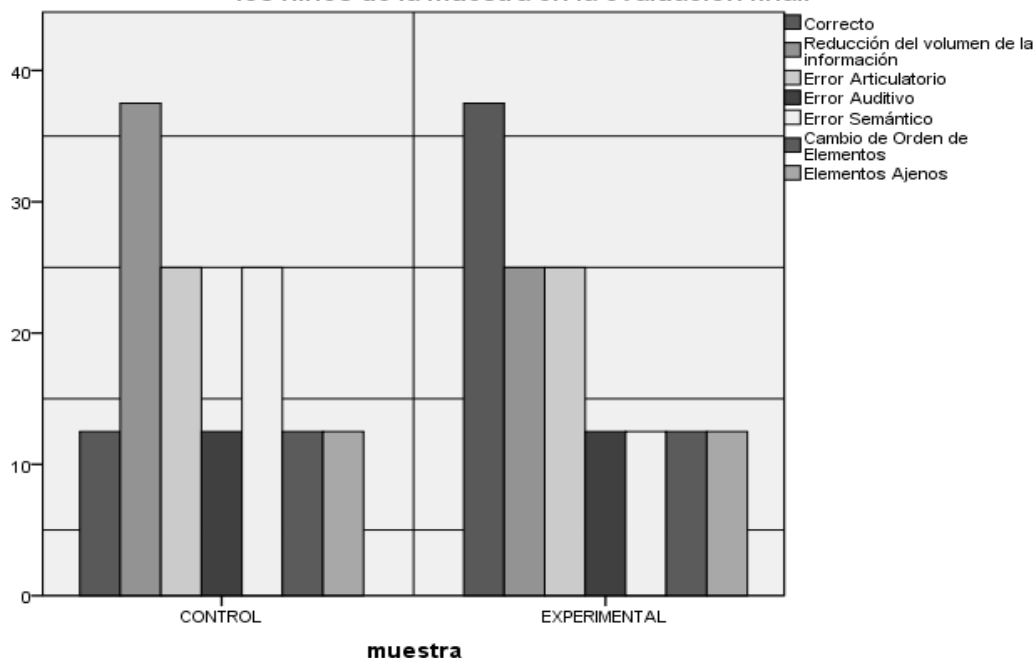


Tabla 14. Resultados de ejecución en la primera repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

	Control (evaluación final)	Experimental (evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	37.5 % 3 alumnos (6 palabras en orden)	.13
Reducción del volumen	50% 4 alumnos	37.5% 3 alumnos	.30
Error articulatorio	25% 3 alumnos	25% 3 alumnos	.50

El análisis de los resultados con la prueba de Wilcoxon (ver tabla 15) permitió identificar el grado de significación al interior de cada grupo antes y después de la aplicación del programa interventivo. El análisis de los resultados demostró que no se observaron diferencias significativas en el grupo control en la evaluación final. En cambio, en el grupo experimental se observó que en la evaluación final el grado de significación de este grupo fue de .01. En este grupo las respuestas correctas se incrementaron en un 37.5%.

Tabla 15. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon

Tarea	Grupo Control			Grupo experimental		
	Antes	Después	Grado de signific. Wx	Antes	Después	Grado de signific. Wx
	Media	Media		Media	Media	
Retención audioverbal Primera Repetición	2.6	3.2	1.00	2.7	4.8	.01

La Gráfica 3 muestran que el porcentaje de respuestas correctas en retención audioverbal en la modalidad involuntaria fue de 25% (2 alumnos) en el grupo control y en el grupo experimental. El error más frecuente fue el de reducción del volumen de la información con 37.5% (3 alumnos) en los dos grupos. El segundo error con mayor frecuencia de aparición fue el de error articulatorio con 37.5% (3 alumnos) en el grupo control y en el grupo experimental con un 25% (2 alumnos). La prueba T para la igualdad de medias demostró que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la evaluación inicial (ver tabla 16).

Grafica 3. Porcentajes de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

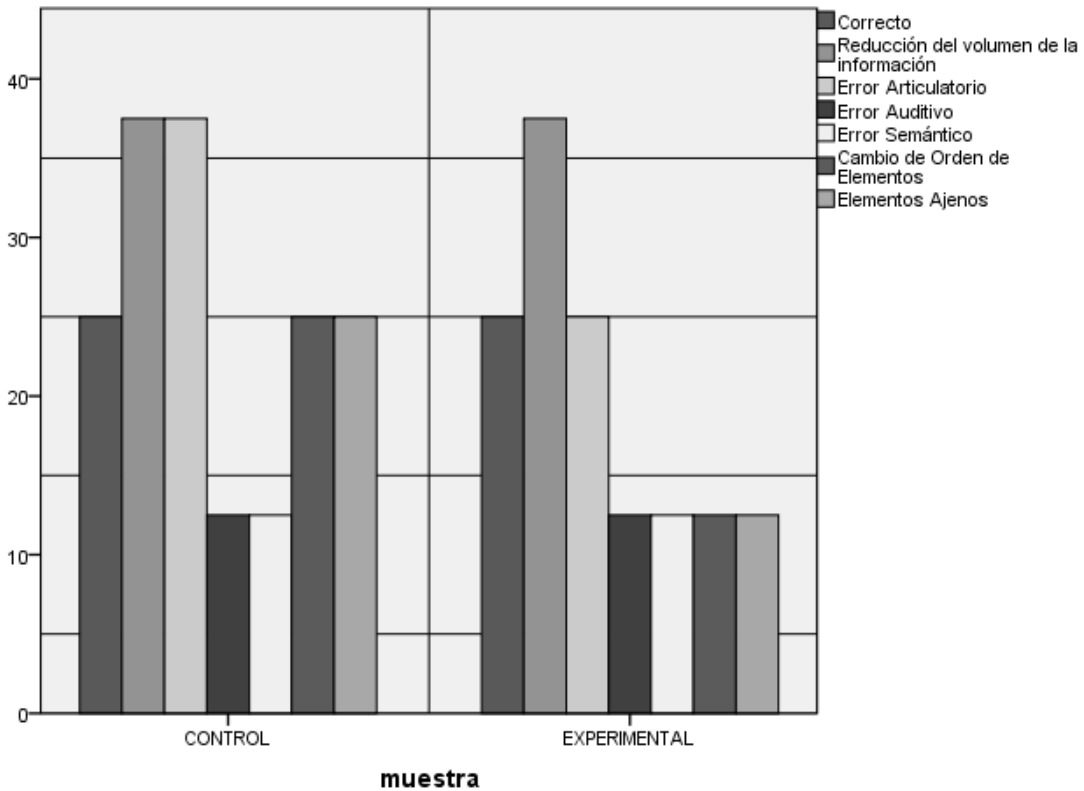


Tabla 16. Resultados de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la primera evaluación.

	Control (evaluación inicial)	Experimental (evaluación inicial)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	25 % 2 alumnos (6 palabras en orden)	25 % 2 alumnos (6 palabras en orden)	.50
Reducción del volumen	37.5% 3 alumnos	37.5% 3 alumnos	.50
Error articulatorio	37.5% 3 alumnos	25% 3 alumnos	.30

En la gráfica 4 se observa que el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el grupo control es del 25% (2 alumnos), mientras que el grupo experimental obtuvo el 62.5 % (5 alumnos) de respuestas correctas después de la aplicación del programa de “análisis de cuento”. La reducción del volumen de información fue el error más frecuente en los dos grupos. En el grupo control fue de 37.5% (3 alumnos) y en el grupo experimental fue del 25% (2 alumnos). El error articulatorio se presentó en los dos grupos en un 12.5% (1 alumno). El error auditivo se presentó en los dos grupos en un 12.5% (1 alumno). El error auditivo se presentó en un 25% en el grupo control mientras que en el grupo experimental no presentó este tipo de error. Asimismo, el error de inclusión de elementos ajenos se observó en el grupo control con un 25% de aparición (2 niños). La prueba T para igualdad de medias demostró que no se observaron diferencias significativas entre los grupos en la evaluación final (tabla 17).

Gráfica 4. Porcentajes de ejecución en Evocación Involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

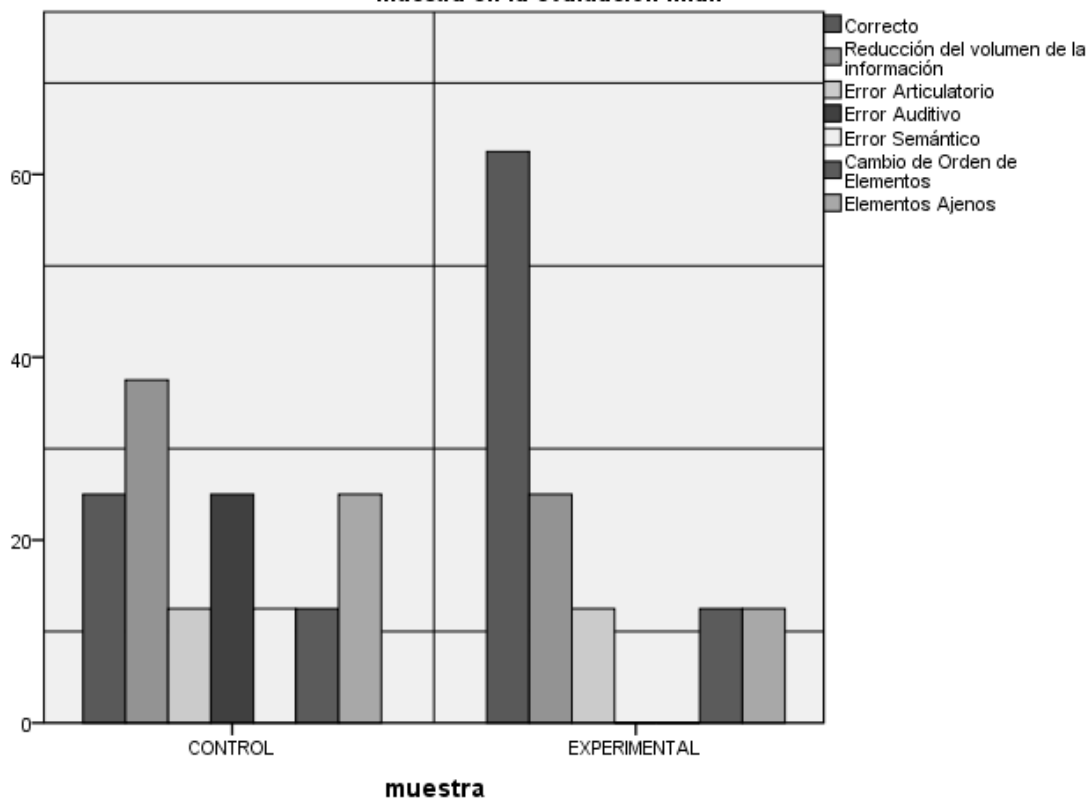


Tabla 17. Resultados de ejecución en evocación involuntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

	Control (evaluación final)	Experimental Evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución correcta	25 % 2 alumnos (6 palabras en orden)	62.5 % 5 alumnos (6 palabras en orden)	0.07
Reducción del volumen	37.5% 3 alumnos	25% 2 alumnos	.30
Error articulatorio	12.5% 1 alumno	12.5% 1 alumno	.50
Error Auditivo	25% 2 alumnos	0.00%	.07
Elementos Ajenos	25% 2 alumnos	12.5% 1 alumno	.27

El análisis de los resultados con la prueba de Wilcoxon (ver tabla 18) permitió identificar el grado de significación al interior de cada grupo antes y después de la aplicación del programa interventivo. Las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo mostraron diferencias significativas solamente en el grupo experimental.

En el grupo experimental las respuestas correctas se incrementaron en un 37.2%.

Tabla 18. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon

Tarea	Grupo control			Grupo experimental		
	Antes	Después	Grado de signific.	Antes	Después	Grado de signific.
	Media	Media	Wx	Media	Media	Wx
Retención audioverbal Evocación involuntaria	3.00	3.2	.49	3.7	5.6	.027

En la gráfica 5 se destaca el hecho de que el porcentaje de ejecuciones correctas en la evaluación inicial en la segunda repetición (repetición en orden de todos los elementos de la serie) es del 12.5 % para los dos grupos (solo un alumno logró la ejecución correcta en cada grupo). Los errores que mostraron una mayor frecuencia de aparición en los dos grupos fue reducción del volumen de la información y error articulatorio. La reducción del volumen de información se presentó en un 37.5% en el grupo control (3 alumnos) mientras que en el grupo experimental fue del 50% (4 alumnos). El error de tipo articulatorio fue de un 37.5% en el grupo control (3 alumnos) y del 25% (2 alumnos) en el grupo experimental. La prueba T para igualdad de medias demostró que no se observaron diferencias significativas en los grupos en la evaluación inicial (ver tabla 19).

Grafica 5. Porcentaje de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

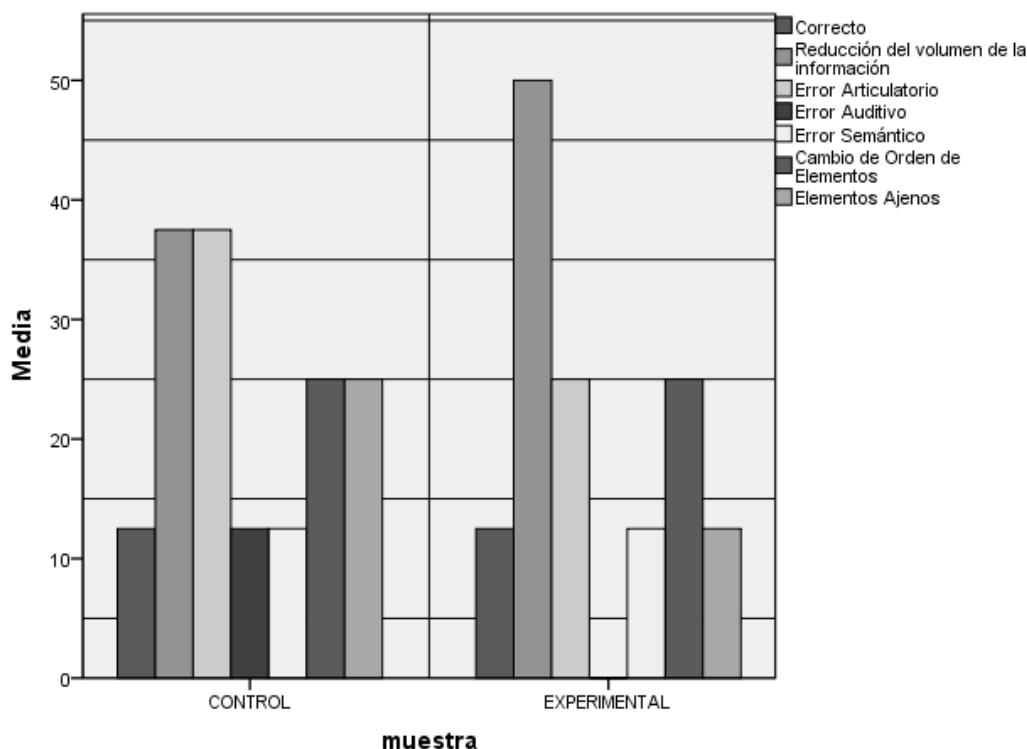


Tabla 19. Resultados de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.			
	Control (evaluación Inicial)	Experimental (evaluación inicial)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución correcta	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	.50
Reducción del volumen	37.5% 3 alumnos	50% 4 alumnos	.32
Error articulatorio	37.5% 3 alumnos	25% 2 alumnos	.30

En la gráfica 6 se observa que los datos obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” muestran que el grupo experimental obtuvo un mayor porcentaje de respuestas correctas en la segunda repetición. El porcentaje de ejecuciones correctas del grupo control fue de 12.5% (1 alumno logró una ejecución correcta, es decir, recordó todos los elementos en el orden presentado), mientras que el grupo experimental obtuvo un porcentaje de 62.5% (5 alumnos recordaron todos los elementos presentados en orden). Se observó que el grupo experimental obtuvo menor porcentaje del error de reducción del volumen de la información 25% (alumnos), mientras que el porcentaje para este tipo de error por parte del grupo control fue del 50% (4 alumnos). El error de tipo articulatorio para el grupo control fue de 37.5% (3 alumnos) mientras que el grupo experimental no mostro este tipo de error. La prueba T para igualdad de medias muestra que se observaron diferencias significativas en el grupo experimental en relación a cantidad de respuestas correctas. Asimismo se observa diferencias significativas en la reducción del volumen de la información del grupo experimental en relación con el control (ver tabla 20).

Grafica 6. Porcentaje de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

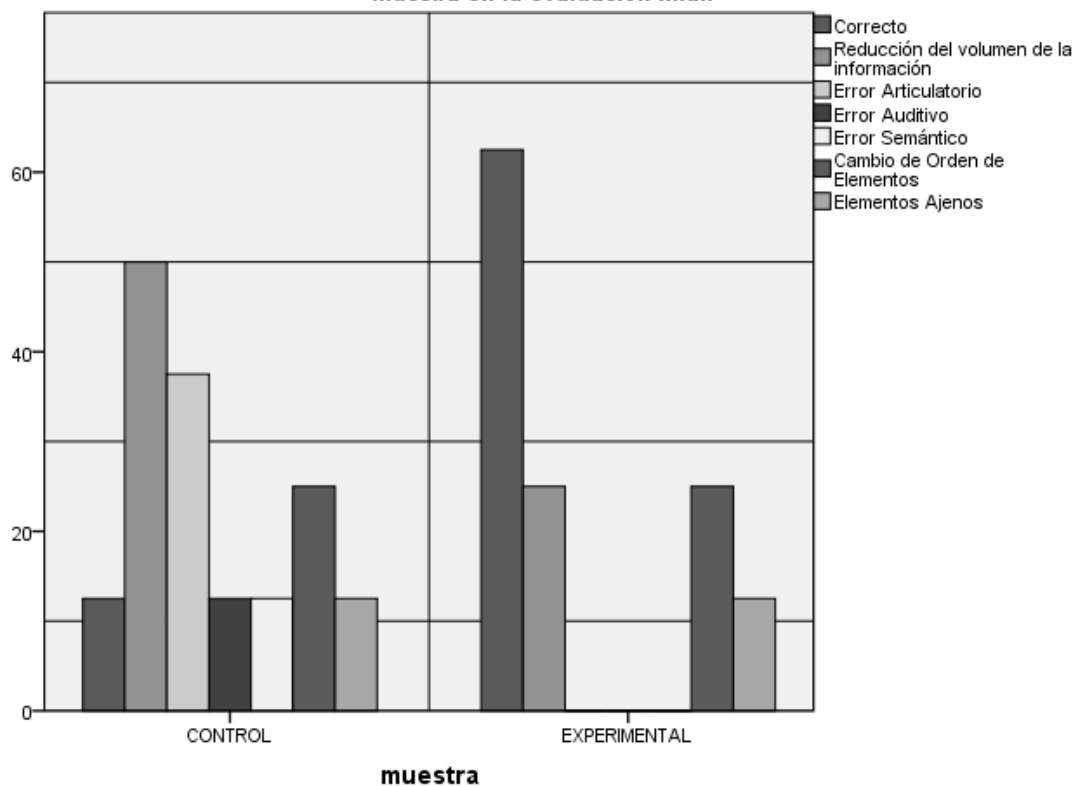


Tabla 20. Resultados de ejecución en la segunda repetición por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

	Control (evaluación final)	Experimental (evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	62.5 % 5 alumnos (6 palabras en orden)	.041
Reducción del volumen	50% 4 alumnos	25% 2 alumnos	.33
Error articulatorio	37.5%% 3 alumnos	0% 0 alumnos	.05

El análisis de los resultados con la prueba de Wilcoxon (ver tabla 21) permitió identificar el grado de significación al interior de cada grupo antes y después de la aplicación del programa interventivo. Las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo mostraron diferencias significativas en el grupo experimental. En el grupo experimental las respuestas correctas se incrementaron en un 50% (4 niños) se refiere que en la evaluación inicial solo el 12.5% (1 niño) contestó de forma correcta.

Tabla 21. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon						
Tarea	Grupo control			Grupo experimental		
	Antes	Después	Grado de signific. Wx	Antes	Después	Grado de signific. Wx
Media	Media	Media		Media		
Retención audioverbal Segunda Repetición	2.7	2.8	.65	3.6	5.6	.017

En la gráfica 7 se destaca el hecho de que el porcentaje de ejecuciones correctas en la evocación voluntaria (repetición en orden de todos los elementos de la serie) es del 12.5 % para los dos grupos (solo un alumno logró la ejecución correcta en cada grupo). El error que mostró mayor porcentaje de aparición en los dos grupos fue la reducción del volumen de la información 37% (3 alumnos). El error de tipo articulatorio fue de un 25% en el grupo control (2 alumnos) y del 37.5% (3 alumnos) en el grupo experimental. La prueba T para igualdad de medias demostró que no se observaron diferencias significativas de la evocación voluntaria en la evaluación inicial (Ver tabla 22).

Grafica 7. Porcentaje de ejecución en evocación voluntaria por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación Inicial.

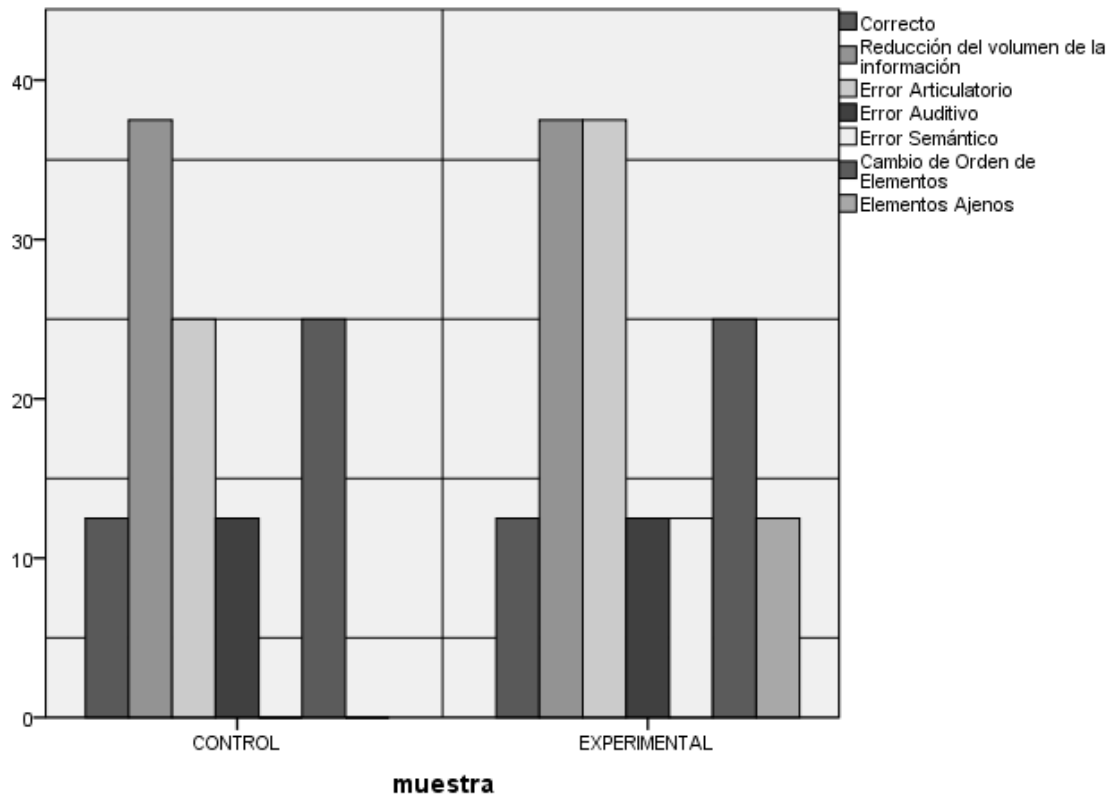


Tabla 22. Resultados de ejecución en evocación voluntaria parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

	Control (evaluación inicial)	Experimental (evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	12.5 % 1 alumno (6 palabras en orden)	.50
Reducción del volumen	37.5% 3 alumnos	37.5% 3 alumnos	.50
Error articulatorio	25% 2 alumnos	37.5% 3 alumnos	.30

En la gráfica 8 se observa que el porcentaje de respuestas correctas obtenido por el grupo control es del 12.5% (1 alumno) mientras que el grupo experimental obtuvo el 62.5 % (5 alumnos) después de la aplicación del programa de “análisis de cuento”. El error de reducción del volumen de información se presentó en un 37.5% (3 alumnos) en el grupo control. En el grupo experimental este error se presentó en 25% (2 alumnos). El error de tipo articulatorio se presentó en los dos grupos en un 25% (2 alumnos en cada grupo). La prueba T para igualdad de medias muestra que se observaron diferencias significativas en el grupo experimental en relación a cantidad de respuestas correctas (ver tabla 23).

Gráfica 8. Porcentaje de ejecución en evocación voluntaria en todos los niños de la muestra en la evaluación final.

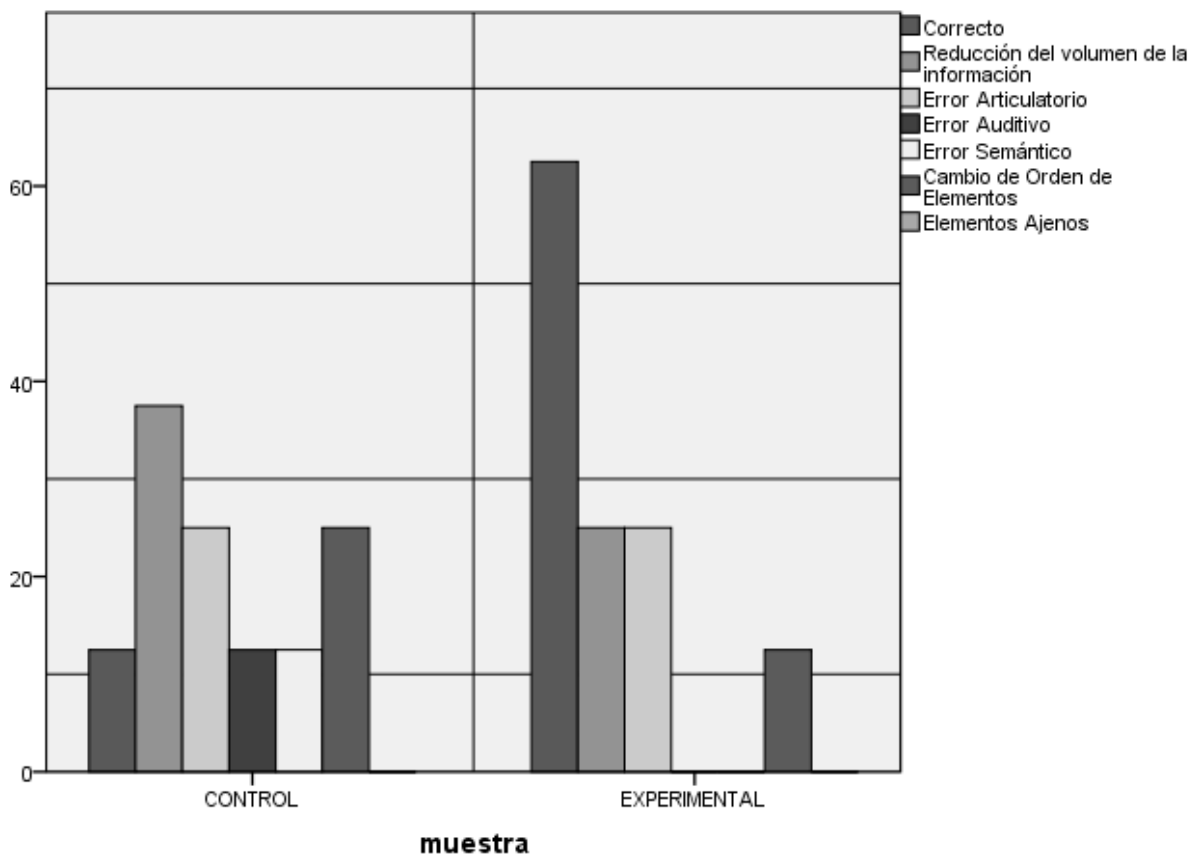


Tabla 23. Resultados de ejecución en evocación voluntaria parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

	Control (evaluación final)	Experimental (evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	12.5% (1 alumno) 6 palabras en orden	62.5% (5 alumnos)	.020
Reducción del volumen	37.5% (3 alumnos)	25% (2 alumnos)	.30
Error articulatorio	25% (2 alumnos)	25% (2 alumnos)	.50

El análisis de los resultados con la prueba de Wilcoxon (ver tabla 24) permitió identificar el grado de significación al interior de cada grupo antes y después de la aplicación del programa interventivo. Las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo mostraron diferencias significativas solamente en el grupo experimental. En el grupo experimental las respuestas correctas se incrementaron en un 50%.

Tabla 24. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon

Tarea	Grupo control			Grupo experimental		
	Antes	Después	Grado de signific. Wx	Antes	Después	Grado de signific. Wx
	Media	Media		Media	Media	
Retención audioverbal Evocación voluntaria	2.87	3.00	.65	2.87	5.0	.043

En la gráfica 9 se destaca el hecho de que no existen respuestas correctas ante interferencia homogénea en ningún grupo en la evaluación inicial. El error que mostró mayor porcentaje de aparición en los dos grupos fue la reducción del volumen de la información. Este error se presentó en el grupo control en un 62.5% (5 alumnos), en el grupo experimental se presentó en un 75% (6 alumnos). El error de tipo articulatorio fue de un 62.5% (5 alumnos) en los dos grupos. La prueba T para igualdad de medias demostró que no se observaron diferencias significativas en la interferencia homogénea en la evaluación inicial (ver tabla 25).

Gráfica 9. Porcentajes de ejecución ante interferencia homogénea por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

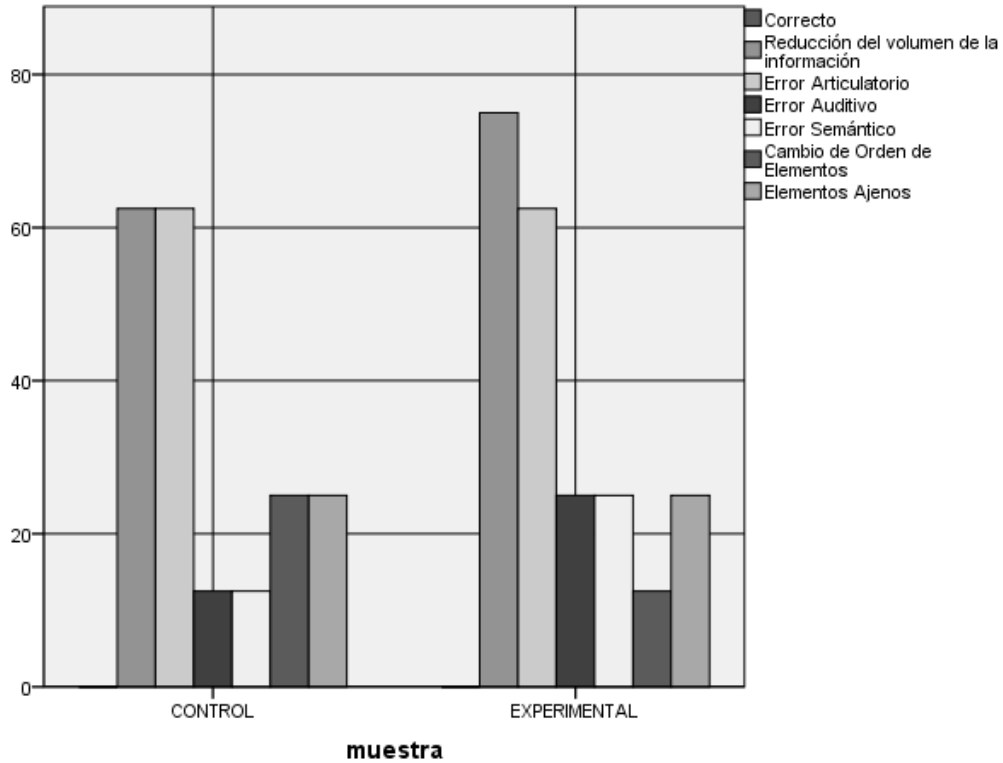


Tabla 25. Resultados de ejecución ante interferencia homogénea parte de todos los niños de la muestra en la evaluación inicial.

	Control (evaluación inicial)	Experimental (evaluación inicial)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	0 % 0 alumnos (6 palabras en orden)	0 % 0 alumnos (6 palabras en orden)	
Reducción del volumen	62.5% 5 alumnos	75% 6 alumnos	.30
Error articulatorio	62.5% 5 alumnos	62.5% 5 alumnos	1.00

En la gráfica 10 se observa que el grupo control no obtuvo ninguna respuesta correcta, mientras que el grupo experimental obtuvo el 37.5 % (3 alumnos) después de la aplicación del programa de “análisis de cuento”. El error de reducción del volumen de información se presentó en un 50% (4 alumnos) en el grupo control, este error se presentó en un 25% (2 alumnos) en el grupo experimental. El error de tipo

articulatorio se presentó en el grupo control en un 37.5% (3 alumnos) y el experimental en un 25% (2 alumnos). La prueba T para igualdad de medias muestra que se observaron diferencias significativas favorables al grupo experimental la evaluación final (ver tabla 26).

Gráfica 10. Porcentaje de ejecución ante interferencia homogénea por parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

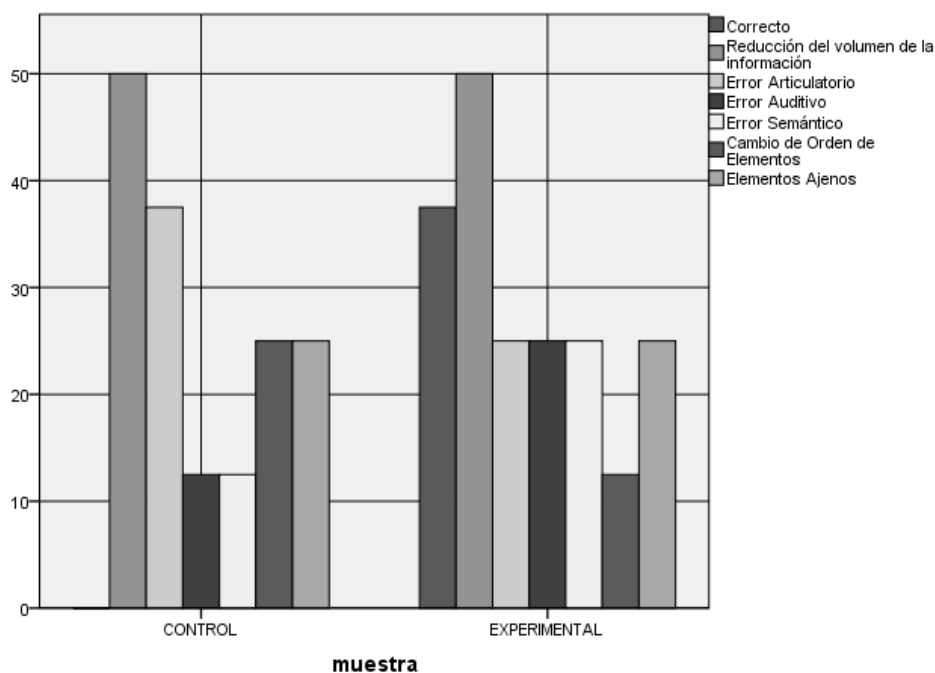


Tabla 26. Resultados de ejecución ante interferencia homogénea parte de todos los niños de la muestra en la evaluación final.

	Control (evaluación final)	Experimental (evaluación final)	Valor P<0.05 Prueba T
Ejecución Correcta	0% (0 alumnos)	37.5% (3 alumnos)	.030
	6 palabras en orden		
Reducción del volumen	50% (4 alumnos)	25% (2 alumnos)	.07
Error articulatorio	37.5% (3 alumnos)	25% (2 alumnos)	.30

El análisis de los resultados con la prueba de Wilcoxon (ver tabla 27) permitió identificar el grado de significación al interior de cada grupo antes y después de la aplicación del programa interventivo. Las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo mostraron diferencias significativas en el grupo experimental después de la aplicación del programa interventivo.

Tabla 27. Comparación Antes-Después por grupo con la prueba Wilcoxon						
Tarea	Grupo control			Grupo experimental		
	Antes	Después	Grado de signific. Wx	Antes	Después	Grado de signific. Wx
	Media	Media		Media	Media	
Retención audioverbal Interferencia homogénea	2.1	2.5	.185	2.37	3.97	.035

B. Repetición de Oraciones

Como se observa en la Tabla 28 los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” muestran que el grupo experimental obtuvo los mayores porcentajes de respuesta correctas 62.5%, mientras que el grupo control obtuvo el 25%.

Tabla 28. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.

“Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino”

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final		
	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 14 elementos)	1	12.5	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 14 elementos)	5	62.5
	Reducción del Volumen (menos de 14 elementos)	4	50	Reducción del Volumen (menos de 14 elementos)	2	25
	Presencia de elementos ajenos	3	37.5	Presencia de elementos ajenos	1	25.5
Grupo Control	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 14 elementos)	1	12.5	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 14 elementos)	2	25
	Reducción del Volumen (menos de 14 elementos)	5	62.5	Reducción del Volumen (menos de 14 elementos)	3	37.5
	Presencia de elementos ajenos	2	25	Presencia de elementos ajenos	3	37.5

En la tabla 29 se presentan los tipos de ejecución antes y después de la aplicación del programa interventivo. En el grupo experimental después de la aplicación del programa interventivo se observó que los niños logran la evocación de la oración con precisión, sus repeticiones se caracterizan por evocar oraciones gramaticalmente correctas, sin omisión de elementos y sin presencia de palabras ajenas a la oración. En el caso de los niños del grupo control se observó que en la evaluación final perduran las oraciones gramaticalmente incorrectas, omisiones y presencia de elementos ajenos que presentaron en la evaluación inicial.

Tabla 29. Calidad de las oraciones en tareas de evocación.

GRUPO EXPERIMENTAL	ANTES	DESPUÉS
Características de la evocación de la información ante la consigna de repetición: "Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino"	Oraciones con omisiones de elementos, gramaticalmente incorrecta, presencia de elementos ajenos. "Los niños juegan con su vecino en su casa ayer"	Existe precisión en la evocación de la oración, siendo esta gramaticalmente correcta, contando con todos sus elementos, sin presencia de elementos ajenos. "Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino"
GRUPO CONTROL	ANTES	DESPUÉS
Características de la evocación de la información ante la consigna de repetición: "Los niños juegan a la pelota en el patio de la casa del vecino"	Oraciones con omisiones de elementos, gramaticalmente incorrecta, presencia de elementos ajenos. "los niños juegan con sus pelotas en su casa"	Continúa observándose omisiones y presencia de elementos ajenos. "Los niños juegan la pelota con sus tíos y vecinos"

La tabla 30 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo. En el grupo experimental se observaron diferencias significativas, en este grupo las respuestas correctas se incrementaron en un 50%. El análisis de los resultados con la prueba Wilcoxon permitió identificar el grado de significancia favorable al grupo experimental.

Tabla 30. Apartado “B” repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon

	Grupo Experimental					Grupo Control				
	Antes		Después		Grado de Sig. Wx	Antes		Después		Grado de Sig. Wx
“Repetición de oraciones”	Media	Mediana	Media	Mediana		Media	Mediana	Media	Mediana	
	10.6	10	13.62	14	.017	11.0	10.5	11.5	10	1.00

En la Tabla 31 se muestran los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” se evidenció que el grupo experimental obtuvo mayores porcentajes de respuesta correctas que fue de 87.5%, mientras que el grupo control obtuvo el 25%.

Tabla 31. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.

“Nuestro tío, que vive muy lejos, viene a pasar las vacaciones con nosotros”

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final		
	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 13 elementos de la oración)	2	25	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 13 elementos)	7	87.5
	Reducción del Volumen (menos de 13 elementos)	6	75	Reducción del Volumen (menos de 13 elementos)	1	12.5
	Presencia de elementos ajenos	0	0	Presencia de elementos ajenos	0	0
Grupo Control	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 13 elementos)	3	37.5	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 13 elementos)	2	25
	Reducción del Volumen (menos de 13 elementos)	4	50	Reducción del Volumen (menos de 13 elementos)	4	50
	Presencia de elementos ajenos	1	12.5	Presencia de elementos ajenos	2	25

La Tabla 32 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo, los resultados mostraron diferencias significativas en el grupo experimental. El análisis de los resultados con la prueba Wilcoxon permitió identificar el grado de significancia en cada uno de los grupos.

Tabla 32. Apartado "B" repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon										
	Grupo Experimental					Grupo Control				
	Antes		Después		Grado de Sig. W _x	Antes		Después		Grado de Sig. W _x
"Repetición de oraciones"	Media	Mediana	Media	Mediana		Media	Mediana	Media	Mediana	
	9.7	9	12.5	12.5	.026	9.87	9	10.37	9	.70

En la Tabla 33 se observa que los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” muestran que el grupo experimental son más favorables en la cantidad de respuesta correctas 62.5%, mientras que en el grupo control se obtuvieron 25% de las respuestas correctas.

Tabla 33. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.
“Mi hermana mayor está ayudando a poner la mesa a mi mamá, mientras yo hago la tarea”

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final		
	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 18 elementos de la oración)	0	0	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 18 elementos)	5	62.5
	Reducción del Volumen (menos de 18 elementos)	6	75	Reducción del Volumen (menos de 18 elementos)	2	25
	Presencia de elementos ajenos	2	0	Presencia de elementos ajenos	1	12.5
Grupo Control	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 18 elementos)	0	0	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 18 elementos)	2	25
	Reducción del Volumen (menos de 18 elementos)	5	62.5	Reducción del Volumen (menos de 18 elementos)	5	62.5
	Presencia de elementos ajenos	3	37.5	Presencia de elementos ajenos	1	12.5

La Tabla 34 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo. Se evidenciaron diferencias significativas en el grupo experimental. El análisis de los resultados con la prueba Wilcoxon permitió identificar el grado de significancia favorable en el grupo experimental.

Tabla 34. Apartado "B" repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon										
	Grupo Experimental					Grupo Control				
	Antes		Después		Grado de Sig. Wx	Antes		Después		Grado de Sig. Wx
"Repetición de oraciones"	Media	Mediana	Media	Mediana		Media	Mediana	Media	Mediana	
	12.25	9	16.12	12.5	.027	11.87	13	12.00	14	1.00

En la Tabla 35 se observan los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” muestran que el grupo experimental obtuvo mayores porcentajes de respuesta correctas 75%, mientras que el grupo control obtuvo el 25%. Tabla 36 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo mostraron diferencias significativas en el grupo experimental. En este grupo las respuestas correctas se incrementaron en un 50%.

Tabla 35. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de repetición de oraciones.
“Los alumnos del tercer grado fueron al zoológico el domingo pasado y vieron muchos animales diferentes.”

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final		
	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Experimental	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 16 elementos de la oración)	1	25	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 16 elementos)	6	75
	Reducción del Volumen (menos de 16 elementos)	5	62.5	Reducción del Volumen (menos de 16 elementos)	1	12.5
	Presencia de elementos ajenos	2	25	Presencia de elementos ajenos	0	0
Grupo Control	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 16 elementos)	2	12.5	Correcto (oraciones completas y gramaticalmente correctas, 16 elementos)	2	25
	Reducción del Volumen (menos de 16 elementos)	5	62.5	Reducción del Volumen (menos de 16 elementos)	4	50
	Presencia de elementos ajenos	1	12.5	Presencia de elementos ajenos	2	25

La tabla 36 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada. Las diferencias fueron favorables para el grupo experimental. El análisis de los resultados con la prueba Wilcoxon permitió identificar el grado de significancia favorable al grupo experimental.

Tabla 36. Apartado "B" repetición de oraciones. Análisis con la prueba Wilcoxon										
	Grupo Experimental					Grupo Control				
	Antes		Después		Grado de Sig. Wx	Antes		Después		Grado de Sig. Wx
"Repetición de oraciones"	Media	Mediana	Media	Mediana		Media	Mediana	Media	Mediana	
		12.12	13	15.12	15	.026	11.12	12	12.37	14

C. Curva de memoria

La Tabla 37 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas (antes y después) al interior de cada grupo. En el grupo experimental se observaron diferencias significativas en la evaluación final en cada uno de los intentos de evocación de palabras en relación a la evaluación inicial de este grupo, mientras que el grupo control no mostró diferencias significativas en ningún intento respecto de la evaluación inicial y final.

Tabla 37. Porcentaje de respuestas obtenidas en evocación de palabras.

Evaluación intragrupal							
Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Grado de Sig. Wx
	Intentos	Media	Mediana	Intentos	Media	Mediana	
Grupo Experimental	1	3.12	3	1	4.8	5	.05
	2	3.5	4	2	5.7	6	.04
	3	4.37	4	3	6.37	7	.04
	4	5	5	4	7.6	7	.05
	5	5.37	5	5	8.1	8	.05
	6 (pausa)	3.5	3	6 (pausa)	5.8	6	.004
Grupo Control	1	3.37	3	1	3.87	4	1.00
	2	3.62	4	2	4	4	.083
	3	4.1	4	3	4.87	5	.084
	4	5.37	5	4	5.4	6	1.00
	5	6	6	5	6.2	6	.15
	6 (pausa)	3	4	6 (pausa)	4.2	5	.083

La Tabla 38 muestra las diferencias encontradas en los porcentajes de respuestas correctas en la evaluación final entre el grupo control y el grupo experimental. Se evidenciaron diferencias significativas favorables al grupo experimental en cada uno de los intentos de evocación de palabras.

Tabla 38. Porcentaje de respuestas obtenidas en la tarea de evocación de palabras.

Evaluación intergrupala								
Palabras evocadas	Grupo Control			Grupo Experimental			Valor P<0.05 Prueba T	
	Intentos	Media	Mediana	Intentos	Media	Mediana		
	1	3.87	4	1	4.8	5		.025
	2	4	4	2	5.7	6		.025
	3	4.87	5	3	6.37	7		.05
	4	5.4	6	4	7.6	7		.05
	5	6.2	6	5	8.1	8		.04
	6 (pausa)	4.2	4	6 (pausa)	5.8	6		.04

D. Narración de una historia (Cuento)

En la Tabla 39 se observa el promedio de los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” al interior de cada grupo en palabras, oraciones y verbos producidos. Se observa que el grupo control en la evaluación final presenta diferencias significativas en relación a la evaluación inicial en la producción de palabras, oraciones y verbos. En el grupo control no se observaron diferencias significativas en la evaluación final en relación a la evaluación inicial.

Tabla 39. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.

Intragrupal

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Grado de Sig. Wx
	Tipo de Respuesta	Media	Mediana	Tipo de Respuesta	Media	Mediana	
Grupo Experimental	Palabras producidas durante el relato	111	107	Palabras producidas durante el relato	138	135	.014
	Oraciones producidas durante el relato	15	15	Oraciones producidas durante el relato	27	26	.011
	Verbos producidos	34	34	Verbos producidos	58	55	.011
Grupo Control	Palabras producidas durante el relato	106	107	Palabras producidas durante el relato	113	113	.17
	Oraciones producidas durante el relato	17	15	Oraciones producidas durante el relato	21	19	.12
	Verbos producidos	37	38	Verbos producidos	42	44	.12

La tabla 40 muestra un ejemplo de palabras producidas de un menor del grupo experimental en la evaluación Pre-test/Post-test.

Tabla 40. Palabras producidas de un menor del grupo experimental en la evaluación Pre-test/Post-test.								
Consigna: ¿Quiero que por favor me cuentes el cuento de la caperucita roja?								
Evaluación Pre-test				Evaluación Pos-test				
Palabras Léxicas			Palabras gramaticales	Palabras Léxicas			Palabras Gramaticales	
Sustantivos = 21			Pronombres =5	Sustantivo = 31				Pronombres=4
Niña	Lobo	Lago	Ella	Niña	Pájaros	Mamá	Lobo	Él
Bosque	Leñador	Cuento	Su	Capa	Ardillas	Pasteles	Amigos	Su
Comida	Viejita	Pastelitos	Se	Cabeza	Flores	Abuelita	Ojos	Se
Abuelita	Ojos	Canasta	Esto	Mundo	Cazador	Bosque	Dientes	Mi
Bosque	dientes	Cama	Esos	Caperucita	Cama	Cesta	Puerta	
Casita	orejas			Día	Orejas	Camino	Gorro	
Capa	aguja			Arboles	Estanque	Casa	Piedras	
Caperucita	panza			barriga	Cuento		Hierba	
Verbos=26			Artículos=6	Verbos =52				Artículos =10
Había	Vivía		Una	Erase	Vio	Ir	llevara	Una
Trata	Salió		Un	Vez	Pregunto	Entretenga	Vivía	Le
Es	Iba		A	Había	Esta	Recogió	Tenía	La
Puso	Dejar		Le	Hecho	Dando	Era	Atravesar	A
Llamaba	Dijo		La	Llevaba	Entretuvo	Estaba	Recogiendo	El
Es (ser)	Tener		El	Llamaba	Ido	salir	Tengo	Un
Cruzaba	Debe			Pidió	Pondrá	Encontraba	Pensando	Unos
Conoció	Cuidado			Cruzara	adivinar	Vas	Devoro	Al
Llego	Vive			Acechando	tumbado	Dijo	Acostó	Los
Disfrazado	Devorada			Tenía	Fue	Caer	Esperar	Las
Pregunto	Tejiendo			Imitar	Abrió	Pensó	Dormido	
Tienes	Arrojo			Tienes	tuvo	Puso	Puso	
Estuvo	Llamaba			Oírte	Pasaba	Lleve	Llamo	

Adjetivos=10			Preposiciones=4	Adjetivos = 15				Preposició n= 6	
Encantado	Feroz		De	Temer	Grandes	Ronca	suavemente	Del	Con
Malo	Tan		En	Bonita	Contenta	Lejos	Peligroso	En	De
Roja	Grandes		Por	Roja	Otro	Rosa	Feroz	Para	Por
Bonita	Enormes		Del	Malvado	Miedo	Feliz			
Alegre	Mejor								
Adverbios=9			Conjunción=3	Adverbios = 22				Conjunción = 4	
Una	Muy	Fin	Que	Repentinamente	Muy	Todo	Media	Y	
En	Entonces		Porque	Nada	Tan	No	Cuando	Porque	
Cuando	Mucho		Y	Además	Frecuente	Ya	Mientras	Pero	
Después	Cuando			Un	Siempre	Ahí	mucho	Que	
				Mas	Allí	Muchos			
					Donde	Fin			
TOTAL=84 palabras, Verbos 26				TOTAL= 144 palabras, Verbos 52					

La tabla 41 muestra los resultados de la evaluación final entre el grupo control y experimental después de la aplicación del programa de "análisis de cuento" en el grupo experimental. El análisis de resultados mostró diferencias significativas favorables al grupo experimental en la producción de palabras, oraciones y verbos.

Tabla 41. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.					
Intergruppal					
	Grupo Control		Grupo Experimental		Significación
	Media	Mediana	Media	Mediana	
Palabras producidas durante el relato	113	113	138	135	.017
Oraciones producidas durante el relato	21	19	27	26	.028
Verbos producidos	42	44	58	47	.011

D. Recuperación del contenido ante la lectura de un cuento breve.

En la Tabla 42 se observa el promedio de los resultados obtenidos después de la aplicación del programa “análisis de cuento” al interior de cada grupo en palabras, oraciones y verbos producidos. Se observa que el grupo control en la evaluación final presenta diferencias significativas en relación a la evaluación inicial en la producción de palabras, oraciones y verbos. En el grupo control no se observaron diferencias significativas en la evaluación final en relación a la evaluación inicial.

Tabla 42. Promedio de respuestas ante la lectura de un cuento breve

“El cuervo y las palomas”

Evaluación Intragrupal

Grupo	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Grado de Sig. W _x
	Tipo de Respuesta	Media	Mediana	Tipo de Respuesta	Media	Mediana	
Grupo Experimental	Palabras producidas durante el relato	32	34	Palabras producidas durante el relato	46	48	.05
	Oraciones producidas durante el relato	4	5	Oraciones producidas durante el relato	8	7	.05
	Verbos producidos	10	10	Verbos producidos	15	17	.06
Grupo Control	Palabras producidas durante el relato	29	25	Palabras producidas durante el relato	29	30	.317
	Oraciones producidas durante el relato	5	5	Oraciones producidas durante el relato	6	6	.180
	Verbos producidos	8	9	Verbos producidos	10	10	.072

La tabla 43 muestra los resultados de la evaluación final entre el grupo control y experimental después de la aplicación del programa “análisis de cuento” en el grupo experimental. El análisis de resultados mostró diferencias significativas favorables al grupo experimental en la producción de palabras, oraciones y verbos.

Tabla 43. Promedio de respuestas obtenidas en la tarea de narración de una historia.					
Intergruppal					
	Grupo Control		Grupo Experimental		significación
	Media	Mediana	Media	Mediana	
Palabras producidas durante el relato	29	30	46	48	.05
Oraciones producidas durante el relato	6	6	8	7	.09
Verbos producidos	10	10	15	17	.05

La tabla 44 es una tabla comparativa que muestra las diferencias cualitativas del inicio y final de la primera etapa de las actividades de análisis de lectura. Se puede observar que los niños al final del programa lograron una mejor regulación de su conducta por medio del lenguaje externo del adulto, los menores mostraron una mayor motivación y participación en las actividades, mejoró la atención, se observó mejoría en la organización y respeto de turnos, y los menores pudieron recuperar con ayuda del adulto el sentido y significado del texto.

Tabla 44. Cuadro comparativo de los niños de la primera etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	
No. de cuento 1 a 10	
Inicio	Final
Regulación constante del comportamiento de los niños por medio del lenguaje del adulto. Interrupciones constantes de los menores durante la lectura.	Adecuada regulación del comportamiento de los menores por parte del lenguaje del adulto. Los niños participan en regular el comportamiento de sus compañeros con frases tales como: "guarda silencio", "pon atención", "pregunta cuando el maestro termine de leer" etc,
Motivación del adulto para la realización de la actividad y participación de los menores.	Iniciativa de los menores para la realización de la actividad y mayor participación de los niños durante las sesiones.
Es necesario realizar constantes preguntas sobre la lectura para reorientar la atención del menor.	Disminuyen considerablemente las preguntas para reorientar la atención de los menores.
A menudo no prestan atención suficiente a los detalles.	Los menores recuperan mayor información general y particular del contenido de la lectura, título, nombres, frases, vestimenta de los personajes, personajes secundarios, etc.
Interrupción continua para responder preguntas (no se respetan turnos).	Se respetan los turnos para responder preguntas
Repetición de párrafos para recuperar información.	Reducción de la repetición de párrafos para la recuperación de la información de la lectura,
Perdida del interés del cuento	Los menores muestran mayor interés en las lecturas, mayor participación y motivación para la realización de la actividad.
No se recupera el sentido y significado del texto.	Por medio de las preguntas, orientación y explicación del adulto los menores recuperan de mejor manera el significado y sentido.

La tabla 45 es una tabla comparativa del inicio y final de la segunda etapa de las actividades de análisis de lectura. Podemos identificar que los niños al final del programa mostraron los siguientes cambios: Los niños participan más en la organización de las actividades, son más participativos, las frases y diálogos se incrementan en contenido, mejora la expresión facial y corporal, participan más en la descripción de las características de los personajes y en su representación, se mantiene la secuencia y orden de los sucesos del cuento, se respeta el papel de los personajes asignados y mantienen el objetivo de la actividad.

Tabla 45. Cuadro comparativo de los niños de la segunda etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	
No. de cuento 11 a 32	
Inicio	Final
Es necesaria la participación continua del adulto para la representación adecuada de los personajes del cuento y el rol que le corresponde a cada menor.	La participación del adulto disminuye en la organización de las actividades, los niños los niños participan en la organización de las actividades, son más propositivos y existe mejoría en la representación de personajes, respetan turnos y respetan el rol que le corresponde a cada niño.
Diálogos e interacción de los personajes con frases cortas.	Se incrementó la longitud de frases y diálogos en la representación de personajes.
Inadecuada entonación, pobre expresión facial y corporal.	Los niños mejoran en la expresión corporal, facial y en la entonación.
Explicación del adulto de las características de cada personaje.	Los niños participan más en la descripción de las características de los personajes y en su representación de acuerdo a las características identificadas.
Perdida de secuenciación y orden del cuento en la representación.	Se mantiene en mayor medida el orden de la secuencia sucesos del cuento en la representación.
No respetan los personajes asignados, los niños desean ser el personaje que ellos mismos eligieron.	Se respetan los personajes asignados.
Los niños no cumplen satisfactoriamente con el rol del personaje que se les asigno.	Los niños representan correctamente rol que se les asigno la representación, proponiendo frases y diálogos que consideran adecuados para su personajes.
Perdida del objetivo de la actividad	Se mantiene el objetivo de la actividad durante toda la actividad.

La tabla 46 es una tabla comparativa del inicio y final de la tercera etapa de las actividades de análisis de lectura. Podemos identificar que los niños al final del programa mostraron los siguientes cambios: elección del tema del cuento a elaborar de acuerdo al consenso general del grupo, secuenciación y coherencia en los cuentos elaborados, interacción adecuada entre personajes principales y secundarios a lo largo del cuento, mayor cantidad de personajes, los niños toman iniciativa para dirigir la formación y organización del cuento.

Tabla 46. Cuadro comparativo de los niños de la tercera etapa de análisis de lectura al inicio y final de la aplicación del programa interventivo.	
No. de cuento 33 a 37	
Inicio	Final
Dificultad para acordar tema del cuento entre los niños.	El grupo propone varios temas, para elegir el tema del cuento se una votación y se llegan a acuerdos.
Perdida de la secuenciación entre inicio, nudo y desenlace.	Existe secuenciación y coherencia de los cuentos elaborados.
Dificultades para establecer relación entre los personajes iniciales y personajes finales.	Interacción adecuada entre personajes principales y secundarios a lo largo del cuento.
Pocos personajes en las historias	Se incrementó la cantidad de personajes y sus roles
Participación constante del adulto para la dirección de la formación y organización del cuento.	Los niños toman la iniciativa para dirigir la formación y organización del cuento.

A continuación se presenta el trabajo realizado con un cuento mágico (San Jorge y el Dragón cuento número 16) el trabajo de análisis de este cuento se realizó durante 4 sesiones. La tabla 47 muestra la primera sesión de análisis de esta lectura, se presentan indicaciones, preguntas y respuestas representativas de la actividad, así como observaciones por parte del orientador.

Tabla 47. Análisis de lectura de un cuento mágico

Cuento: San Jorge y el Dragón, No. 16

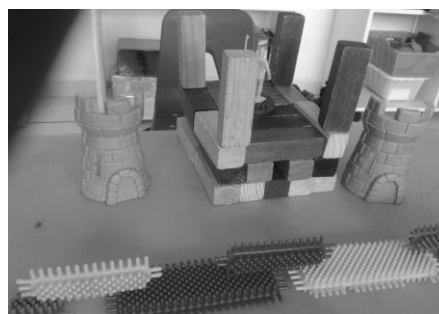
Sesión de Trabajo: 1era Sesión General: 39

Indicación	Preguntas	Respuestas	Observaciones
<p>“Antes de iniciar la actividad de hoy vamos a recordar un poco sobre nuestros cuentos pasados”</p>	<p>“¿Cómo se llama el cuento que leímos la semana pasada? ¿Qué personajes aparecieron? ¿Qué otros cuentos hemos leído? Etc.</p>	<p>“el cuento que de la semana pasada fue la leyenda de Prometeo” “¡Aparecía Zeus!, yo soy Zeus y mi compañero fue Prometeo” “hemos leído el soldadito de plomo” “la princesa y el garbanzo” etc.</p>	<p>Al inicio de cada sesión se pregunta por el nombre de títulos, personajes y lugares de cuentos anteriormente leídos. Es importante mencionar que en sesiones anteriores los niños realizaron “representación teatral” y cada niño había representado un personaje”</p>
<p>“¡El día de hoy vamos a escuchar un nuevo cuento! vamos a hacer un círculo alrededor del maestro y sentarnos cómodamente...”</p>	<p>¿De qué se puede tratar el cuento?</p>	<p>“¡yo quiero que se trate de una princesa que viven en un castillo y es muy bonita..!” “¡Se puede tratar de un Dios que en vez de fuego da agua a la gente!...” etc.</p>	<p>Las respuestas de los niños se relacionaron con cuentos previamente leídos (“la princesa y el garbanzo”, “Prometeo”, etc.) Se realizaron más preguntas que permiten al menor incluirse y orientarse dentro de la actividad.</p>
<p>“Vamos a escuchr atentamente el nuevo cuento pongan mucha atención”</p>	<p>¿Cómo empieza el cuento? ¿A qué personaje consulta el Rey a un sabio o a un hechicero? ¿Qué quiere el Dragón de la aldea? Etc.</p>	<p>“Comienza con un dragón que sale de un lago y se dirige a un pueblito que esta cerquita... entonces llega al pueblito y empieza a quemar todas las casas que encuentra, el Dragón es más grande que la iglesia...” “El rey consulta a un sabio” “El dragón quiere llevarse a la joven más bella del pueblo”</p>	<p>Debido a la longitud de la lectura fue necesaria una pausa y hacer preguntas que permitieron a los niños reordenar situaciones, recordar personajes y el comienzo de la lectura.</p>

La actividad de la sesión siguiente fue hacer preguntas dirigidas el análisis de contenido de acontecimientos y detalles, y preguntas relacionadas con el análisis emocional y motivacional, durante esta sesión se realizó la dramatización del cuento con muñecos (ver tabla 48).

<p align="center">Tabla 48. Análisis de lectura de un cuento mágico Cuento: San Jorge y el Dragón, No. 16 Sesión de Trabajo: 2da Sesión General: 40</p>			
Indicación	Preguntas	Respuestas	Observaciones
<p>“Ahora que terminamos la lectura del cuento vamos a realizar algunas preguntas, pongan mucho atención para que podamos contestarlas muy bien, recuerden que deben levantar la mano para responder”</p>	<p>¿Dónde sucedió la historia?</p> <p>¿Quién fue el malo del cuento?</p> <p>¿Quién fue el héroe del cuento?</p> <p>¿Para nosotros este cuento es triste o alegre?</p> <p>¿Les gusta el final de este cuento? Etc.</p>	<p>“la historia sucedió en un pueblo pequeño de Inglaterra...”</p> <p>“El malo del cuento fue el Dragón porque se llevó a la princesa y eso está muy mal”</p> <p>“el héroe fue Jorge porque peleó con el Dragón y ganó la pelea con su espada y caballo...”</p> <p>“¡el cuento no es alegre ni triste es emocionante! porque el dragón era muy grande...”</p> <p>“Si me gustó porque el Dragón era muy malo y no dejaba que la gente viviera en paz”</p>	<p>Para aquellas preguntas que resultan difíciles de contestar se ofrece respuestas con 2 opciones, cuando la respuesta no es clara, el orientador vuelve a leer el párrafo donde se originó la pregunta.</p>
<p>“Ahora como en sesiones anteriores vamos a realizar nuestra actividad de dramatización de cuento con muñecos”</p> <p>“Necesitamos elegir a nuestro coordinador teatral, como seguimos un orden debemos consultar en nuestra bitácora a quien lo va a tocar ser el productor teatral” etc.</p>	<p>¿Quién sale primero?</p> <p>¿Qué hace?</p> <p>¿A dónde va?</p> <p>Etc.</p>	<p>Primero sale el Dragón el Dragón que le toco a nuestro compañero “A” y debe ir haciendo como el Dragón saliendo del lago “grrrr” “arrrrrg”.</p> <p>“Yo voy a ser el rey entonces voy a preguntarle al sabio del pueblo...”</p>	<p>Después de la elección del “productor teatral” se les pide a los niños recordar el contenido del texto y la secuencia de los hechos.</p> <p>Se elabora un plan de acción y se lleva a cabo la representación.</p>

En la sesión de trabajo no. 3 (sesión general no. 41) se continuó con la representación con muñecos y los niños comenzaron a hacer su vestuario para la representación teatral representada por ellos mismos, durante esta sesión los menores aprendieron diálogos cortos para utilizarlos en su representación. En la sesión no. 4 se leyó el cuento nuevamente (sesión general no 42) los niños recordaron el contenido y secuencia del cuento, se ensayó la presentación y el productor teatral cuidaba que el orden de la presentación sea el correcto. Al final de cada presentación se realizaron comentarios sobre el éxito de la representación, preguntas tales como: ¿nos salió bien?, ¿Quién actuó mejor?, ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestra presentación?, Etc



CAPITULO V

5.1 Discusión

El objetivo del presente trabajo fue aplicar un programa interventivo dirigido al desarrollo del factor de retención audioverbal en niños preescolares. Los resultados de las pruebas de la evaluación final mostraron que el programa interventivo favoreció a los alumnos del grupo experimental, este grupo logró un mejor registro de la información que benefició los procesos de almacenamiento y evocación de la información audioverbal.

En la evaluación inicial los dos grupos mostraron un patrón común en las ejecuciones de los menores en todas las tareas solicitadas. En la tarea de “repetición de palabras” la evaluación inicial mostró que los errores más frecuentes para los dos grupos fueron: reducción del volumen de la información y error articulatorio. Es importante mencionar que los errores de tipo articulatorio no se relacionaron directamente con la sustitución de fonemas por oposición fonemática, ni el modo de su producción, sino por la evidente ausencia de estrategias para la retención y recuperación de la información así como la presencia de impulsividad y dificultades de la atención por algunos alumnos. En la evaluación final se evidenciaron resultados significativamente favorables al grupo experimental en las tareas de: “segunda repetición”; “evocación voluntaria” y “evocación involuntaria después de la interferencia homogénea”. Se observa que en el grupo experimental a nivel intragrupal existieron diferencias significativas en todas las tareas de este apartado. En estas tareas se observó que los alumnos del grupo experimental mantuvieron mayor grado atención en la instrucción del adulto, esto hace suponer que el desarrollo de la actividad voluntaria se vio favorecida en actividades tales como la representación teatral del cuento. El desarrollo de la actividad voluntaria a partir de la representación de roles se observó en estudios realizados por Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). Estos autores identificaron el efecto de la aplicación de un programa de juego y cuento en el desarrollo de niños preescolares. Durante la aplicación del programa se evidenciaron cambios graduales en todos los

grupos que incluían las siguientes características: incremento en la atención de los niños, mejoría en la retención y comprensión de información, mayor organización, desenvolvimiento y seguridad durante las actividades, mayor respeto a las reglas y mayor motivación (Solovieva & Quintanar 2012). Asimismo en la tarea repetición de oraciones” la reproducción de oraciones de los niños del grupo experimental mejoraron significativamente después de la aplicación del programa interventivo. La calidad de la repetición de oraciones se caracterizó por reproducción de las oraciones con precisión, evocación de oraciones gramaticalmente correctas, sin omisión de elementos y sin presencia de palabras ajenas a la oración. En el caso de los niños del grupo control se observó en la evaluación final que perduran las oraciones gramaticalmente incorrectas, omisiones y presencia de elementos ajenos que presentaron en la evaluación inicial. En la evaluación inicial de la tarea “curva de memoria” los niños del grupo experimental y control mostraron dificultades para aprender las palabras en un orden particular, los alumnos cometían los mismos errores varias veces, tales como: perseveración de palabras, omisiones e intrusiones de elementos. Después del programa interventivo en el grupo experimental se presentaron diferencias significativas en cada uno de los intentos de evocación de palabras en relación a la evaluación inicial de este grupo, mientras que el grupo control no mostró diferencias significativas en ningún intento respecto de la evaluación inicial y final. En la tarea “narración de una historia” y en la tarea “lectura de cuento breve” se señala que el grupo experimental logró una mejor recuperación de palabras, frases y oraciones. La producción del lenguaje oral se vio favorecida en los niños del grupo experimental, de acuerdo a Vigotsky cuando el colectivo grupal adopta al juego como una actividad constante y sostenida, se observa que en sus más altos niveles, su contenido se desempeña más fácilmente, los niños adoptan las acciones relacionadas con actitudes que previamente han asumido en frente de otras personas y de otros niños, por lo que cada quien asume un papel y esto pasa a ser un acto totalmente dirigido por el adulto a ser una escena de carácter teatral admirada por los espectadores y realizada por ellos mismos, por lo que el lenguaje sale a relucir en forma de habla teatral... *“ellos mismos componen, improvisan y montan la obra, ensayan los papeles. Es una creación hablada, dialogada de los niños*

que la comprenden y necesitan. La preparación del decorado y vestuario, etc. excita la imaginación del niño: dibuja, modela, recorta y cose y parte de un conjunto que les interesa” (1986, p 87). Vigotsky propuso una relación íntima entre la imaginación y el lenguaje: “Dicho proceso está ligado al lenguaje del niño, de la forma psicológica principal de su comunicación con quienes les rodean con la forma fundamental de actividad colectiva social (1992, p. 433). Por otro lado la consolidación de las imágenes internas en actividades tales como: como dibujo de los personajes del cuento, complemento de dibujo de personajes del cuento, juego dirigido, etc., favoreció el desarrollo del lenguaje. Debido a que el lenguaje, a través de la palabra, juega un papel fundamental, en su función de denominación de los objetos, lo cual permite incluirlos en complejos sistemas categoriales. Vigotsky (1993) menciona que el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento, sólo en la medida en que el pensamiento está ligado con la palabra y encarnado en la palabra y a la inversa. Smirnov (1986) señala que los objetos pueden ser reproducidos una vez que el objeto ha dejado de estar presente o de actuar. Esto sucede en forma de representaciones, en forma de imágenes internas de los objetos. El lenguaje en su papel de mediador de las funciones psicológicas superiores cumple un papel fundamental en la capacidad para emplear estrategias de memoria de modo espontaneo en el momento y situación adecuados. El coordinador proporcionó a los menores mediante instrucciones y preguntas unidas generalmente a la presentación del medio eficaz de memoria un sistema de almacenamiento, recuperación y evocación que permitió al menor una mejor ejecución de las tareas requeridas. Los resultados de este trabajo, que consistió en la aplicación del programa interventivo en niños preescolares, demuestran que la metodología propuesta por la escuela histórico-cultural es una vía efectiva en la formulación de programas de intervención para el desarrollo de funciones psicológicas del niño preescolar. Se evidenció que la generación y el uso de estrategias efectivas de aprendizaje permitieron a los alumnos almacenar, organizar y recuperar de una mejor manera la información audioverbal.

5.2 Conclusiones

- Los resultados de esta investigación muestran que la actividad de análisis e interpretación de cuentos favoreció el nivel funcional de la retención audioverbal en niños preescolares.
- En el grupo experimental disminuyeron errores típicos de las tareas de evaluación de la retención audioverbal tales como: reducción del volumen de la información, inclusión de elementos ajenos a la tarea, omisiones, sustituciones, etc.
- En relación a las características del léxico disminuyeron las oraciones cortas, repetitivas, oraciones con elementos ajenos e imprecisiones, se manifestó el desarrollo del léxico, más coherente y preciso y disminuyó el inadecuado uso de pronombres personales, verbos sustantivos, adverbios de tiempo, etc.
- Aumentó la cantidad de frases, palabras y oraciones con conjunciones en el grupo experimental.

5.3 Limitaciones

En la investigación se consideró únicamente a una muestra de población urbana de dos instituciones particulares, por lo que es necesario la aplicación del programa en instituciones públicas y en poblaciones suburbanas o rurales. Actualmente hay ausencia de trabajos previos semejantes, realizados bajo este enfoque teórico-metodológico, que permita comparar los hallazgos encontrados en esta investigación con otros estudios. No se consideraron otros mecanismos de funcionamiento cerebral, por lo que es necesario para otras investigaciones considerar el efecto del programa en el nivel de funcionamiento de otros mecanismos cerebrales.

5.4 Alcances

Es programa interventivo se presenta como una alternativa de trabajo para el desarrollo funcional de la memoria en la modalidad audioverbal, fundamentado en la psicología histórico-cultural. La aplicación del programa nos permite observar el efecto sistémico que se genera en otras funciones psicológicas tales como la actividad voluntaria, imaginación, pensamiento reflexivo, etc., Este trabajo ofrece un panorama para futuras investigaciones relacionadas con el desarrollo de la memoria en la modalidad audio-verbal.

5.5 Consideraciones éticas

- La presente investigación está apegada al Tratado de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008) de acuerdo a los principios, propósitos y deberes que tiene el investigador con los participantes. El bienestar de la persona que participa en la investigación tendrá primacía sobre los demás intereses, con ello se debe proteger la vida, la salud, la dignidad, la integridad, el derecho a la intimidad y confidencialidad de la información personal de los participantes. Los objetivos de la investigación se ajustaran al propósito de comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo psicológico, con ello mejorar los métodos de formación de la lectura.
- De igual manera, esta investigación recupera los artículos del Código ético del psicólogo, de la Asociación Mexicana de Psicología, y se incluye en ellos.
- La participación de los niños, estará consultada con sus padres o tutores, a los cuales se les proporcionará información acerca de los objetivos de investigación a través de una carta de consentimiento informado.

Referencias

1. Acosta, S. (2013). *Pedagogía por competencias*. México, D.F: Trillas.
2. Alain, C., Woods, D., & Knight, R (1998). "A distributed cortical network for auditory sensory memory in humans. *Brain Research*, Volume 812, Issues1-2, Pages 23-37.
3. Aristóteles. (2010). *Acerca del Alma*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
4. Argudín, Y. (2012). *Educación basada en competencias*. México, DF.: Trillas.
5. Cadavid, N. & Quijano, N., (2013, mayo02). *El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. Pensamiento psicológico*, Vol. 12, No 1, pp. 23-38.
6. Cazares, A. (2012). *Estrategias educativas para fomentar competencias*. México, D.F: Trillas.
7. Baddeley, A. (1998). *Memoria humana: Teoría y Práctica*. España: McGraw-Hill.
8. Barbizet, J. (1969). *Psychophysiological mechanisms of memory*. En: P.J. Vinken y G.W. Bruyn (Eds). *Handbook of Clinical Neurology*. (Vol. 3, pp. 258-267). Amsterdam: Elsevier Science.
9. Bergen, D. (2002). *The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children* 4(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>
10. Bohórquez. L., Cabal, M., & Quijano, C. (2014). *La comprensión verbal y la lectura con y sin retraso lector. Pensamiento psicológico*, Vol. 12, No. 1, pp. 169-182.
11. Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N. (2012). *Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. CES psicología*, Volumen 5, número 2, pp. 56-69.

12. Brodova, E. (1998). *Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: the Vigotskyan approach*. Journal of early childhood teacher education, Vo. 19 pp. 38-46.
13. Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vigotskyan approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, N. J., Merrill: Prentice Hall.
14. Bull, R., Andrews, K., & Wiebe, S. (2008). *Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years*. de Thomson Reuters Site web: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565640801982312#.UZplj_bVyESN
15. Córdova, E., Quijano, M., & Cadavid Ruiz . (2013, julio-diciembre). *Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia*. CES psicología, Vol. 6 No. 2, pp. 53-65.
16. Cortés, J. (2010). *Los efectos de la actividad de análisis de cuento sobre el desarrollo verbal en niños preescolares*. Tesis de Maestría, Benemérita universidad autónoma de Puebla. Cd. Puebla.
17. Garduño, R. (2015, abril 20). *Reporta análisis de la ASF baja inversión pública en educación*. La Jornada, P. 29.
18. Jiménez, S. & Noguera, T. (2014, enero-junio). *Intervención neuropsicológica de la memoria en un caso infantil diagnosticado con VIH*. CES psicología, vol. 7, no.1, pp.113-119.
19. Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). *Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar*. Revista internacional Magisterio, 37, 80-85
20. Ligon, B.& Bjork, R.. (1996). *Memory*. New York: Academic Press.
21. Luria, A R. (1980) *Fundamentos de Neurolingüística*. Toray-Masson, Barcelona.
22. Elkonin, D . (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
23. Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.

24. Espinoza, E. (2013). *Letras divertidas*. México, D.F: Editorial Trillas.
25. Etaugh, C. & Whittler E. *Social Memory of Preschool Girls and Boys*. Bradley University, *Sage Journals*, vol. 7 no. 2 170-174.
26. Ferreiro, E. (2004). *Vigencia de Jean Piaget*. 2004: Editorial siglo veintiuno
27. Feld, V. (2010) *Lenguas y lenguaje en la educación infantil, las formas tempranas de comunicación*. Ediciones, Novedades educativas.
28. Felman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*, México: McGraw Hill. Interamericana
29. Ferreiro, E. (2007). *Los hijos del analfabetismo*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
30. Ferreiro, E., & Gómez, M. (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno
31. Fons, M. (2013). *Leer y escribir para vivir*. México, D.F: Editorial Grao.
32. Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación?* México, D.F: Editorial siglo veintiuno.
33. Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D.F: Editorial siglo veintiuno.
34. García, M., Solovieva, Y & Quintanar, L. (2013). Desarrollo de la neoformación a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*. 25 (2) 183-198.
35. Galperin, P. (2009). La formación de los conceptos y de las acciones mentales. En Quintanar, L. & Solovieva., Y. (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
36. Galperin, P. Ya., (1976) *Introducción a la psicología*, Universidad Estatal de Moscú,
 -, Hacia el problema de lo biológico en el desarrollo psíquico del hombre, en G. V. Burmenskaya (comp.) *compilación de psicología infantil*, Instituto de psicología Práctica, Moscú, 1996, pp. 34-48
 -, *La psicología como ciencia objetiva*, Academia de las ciencias Pedagógicas y Sociales de Rusia, Moscú, 1998.

37. González, X., C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2009). *La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*, Bogotá, Colombia. *Revista internacional de investigación en educación*, 2 (3) 173-190.
38. González, X., C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Juego temático de roles: aportes al desarrollo escolar*. Bogotá, Colombia. *Avances en psicología latinoamericana*. 32 (2), 287-308
39. González, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *Neuropsicología y Psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo*. *RevFacMed*. 60(3), 177-187.
40. Guzmán, J. (2009) *Caracterización neuropsicológica en tareas de retención audio verbal y visual en una población normal urbana de 5 a 12 años*. Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cd. de Puebla.
41. Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). *Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar*. *Revista internacional Magisterio*, 37, 80-85.
42. Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
43. Piaget, J. (2013). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
44. Quijano, C., Aponte, M., Suarez, D., & Cuervo, M. (2013, enero-abril). *Caracterización neuropsicológica en niños con trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia*. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 30 No. 1, 67-90.
45. Quijano, M. & Cuervo, M. (2014). *Intervención neuropsicológica en un caso de retardo mental asociado a síndrome de Down*. *Chile Neuropsicología*, 9, pp. 85-90.
46. Quintanar, L & Solovieva, Y. (2008). *aproximación histórico-cultural: fundamentos teórico-metodológicos*. En: eslava j., Mejiz L., Quintanar L. y Solovieva Yu. (Eds) *Los trastornos del aprendizaje perspectivas neuropsicológicas*. Colombia, Magisterio: 145-181.

47. Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Editorial Trillas. México.
48. Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2005). *Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar*. Revista Internacional del Magisterio 15, 26-30.
49. Ramirez, M., García, M., Ramirez, A., Maldonado, V. (2008). *Iniciación a la escritura*. México, D. F: Editorial Trillas.
50. Ramírez, Y. (2010) *Efectos de un programa de análisis de cuentos para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares bilingües (Nahuatl-Español)*. México: Tesis de Maestría, Benemérita universidad autónoma de Puebla. Cd. de Puebla.
51. Rodari, G. (1981). *ejercicios de fantasía, Colección Textos del bronce*. Barcelona: Ediciones del bronce.
52. Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias. Colección Textos del bronce.* . Barcelona: Ediciones del bronce.
53. Rodari, G.. (2000). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Ediciones del bronce.
54. Santana R. (1999) *aspectos Neuropsicológicos del aprendizaje escolar*. Innovaciones psicoeducativas. San Juan, Puerto rico.
55. Schonwiesner, M., Novitski, N., Pakarinen, S., Carlson, S., Tervaniemi, M., & Naatanen, R. . (2007). *Heschl's Gyrus, Posterior Superior Temporal Gyrus, and Mid-Ventrolateral Prefrontal Cortex Have Different Roles in the Detection of Acoustic Changes*. Journal of Neurophysiology, Vol. 97 no. 3, 2075-2082.
56. Smirnov, A. (1986) *El desarrollo de la memoria lógica en los niños*. En Illasov, I & Liaudis, Ya. *Antología de la psicología pedagógica de las edades*. La Habana, Pueblo y Educación.
57. Solovieva y Quintanar, (2005) *Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico-cultural*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala y Universidad Autónoma de Puebla.
58. Solovieva, Quintanar, (2009). *Caracterización neuropsicológica del oído fonemático en niños indígenas bilingües mexicanos, México., Revista CES psicología*, volumen 2- no 2,

59. Solovieva, Quintanar (2008) *Enseñanza de la lectura, método práctico para la formación lectora*. México, Editorial Trillas.
60. Solovieva, Y., Quintanar, L., & León – Carrión, J. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla-Sevilla”. Screening Neuropsicológico Clínico*. Universidad Autónoma de Puebla, México – Universidad de Sevilla, España.
61. Solovieva, Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava-Cobos, & et. al., *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas* (pág. 400). Bogotá: Magisterio.
62. Solovieva, Y., Pelayo, H., & Quintanar, L. *Método para la formación lectora diseñado desde la propuesta de L.S. Vigotsky*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
63. Solovieva, Y. & Quintanar, R. (2012). *Antología del Desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
64. Solovieva, Y., Quintanar & Lázaro (2012) *Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación histórica de Luria*. Revista española de neuropsicología. Vol 4 no. 2-3: 217-235.
65. Solovieva, Gonzales, Quintanar (2012) *Juego de roles en la actividad reflexiva en preescolares*. Editorial académica española.
66. Solovieva, Y. (2010). *El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza*. Elementos 77, 9-13.
67. Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas
68. Suarez. A., Moreno, J., & García, M . (2006). *Educar y reeducar el habla con cuentos*. Madrid, España: Editorial CCS.
69. Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
70. Tsujimoto, S., Yamamoto., & T, Kawagachi, H (2010) *Prefrontal Cortical Activation Associated with Working Memory in Adults and Preschool Children: An Event-related Optical Topography Study.*, *Cereb. Cortex* (2004) 14 (7): 703-712.

71. Vigotsky, L. S. (1992) *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid. Visor
72. Vigotsky, L. S. (1986) *El arte y la imaginación en la infancia*. Sexta Edición. España, Akal Básica de Bolsillo.
73. Vigotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. (L. Kuper, Trad.) España: Aprendizaje Visor.
74. Vigotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Madrid: Aprendizaje Visor.
75. Vigotsky, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas*. Tomo 6. Moscú: Pedagogía
76. Zárraga S. (2012) *formación de las habilidades matemáticas básicas en preescolares mayores de una comunidad suburbana*. Tesis de Maestría, Benemérita universidad autónoma de Puebla. Cd. de Puebla.