

LINGÜITÍTERE: PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR¹

LINGÜITÍTERE: PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Itzel López Martínez²

Sección: Artículos
Recibido: 31/10/2022
Aceptado: 19/11/2022
Publicado: 31/12/2022

Resumen

La educación constituye un tema de suma importancia para el desarrollo de toda nación. Sin embargo, México se encuentra estancado en el área de lenguaje y lectura. Se ha evidenciado que los niños que presentan dificultades de lenguaje en edades tempranas tendrán dificultades en la lectoescritura posteriormente. El uso del teatro guiñol tiene beneficios para desarrollar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar. El objetivo general del presente estudio fue desarrollar, implementar y evaluar una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar. El presente estudio se dividió en dos fases: la primera consistente en un pilotaje y la segunda en una intervención aplicando la Metodología Lingüítítere. La metodología empleada fue mixta, de modo que se emplearon técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos para recabar los datos. La muestra en la intervención fue de 69 niños y niñas de nivel preescolar con edad de 3 a 6 años. Los resultados en términos generales demostraron que la

¹ Este artículo es una versión modificada y adaptada a los lineamientos editoriales de esta revista, de la tesis que ganó el primer lugar en el concurso nacional de tesis de licenciatura en psicología 2019 organizado por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), A. C.

² Egresada de la Licenciatura de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: itzel_lmar@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4955-0882>

Metodología Lingüítítere, al reunir varias herramientas pedagógicas y teniendo como protagonista al teatro guiñol, ayudó a mejorar las habilidades lingüísticas de los niños en preescolar.

Palabras Clave: habilidades lingüísticas, teatro guiñol, cuento, canción, lecto-juego

Abstract

Education is an extremely important issue for the development of every nation. However, Mexico is stagnant in the area of language and reading. It has been shown that children who experience language difficulties at an early age will have difficulty in reading and writing later. The use of puppet theater has benefits to develop language skills in preschool children. The general objective of this study was to develop, implement and evaluate a psychopedagogical proposal based on puppet theater to facilitate the development of language skills in preschool children. The present study was divided into two phases: the first one referred to a pilot test and the second one was the intervention applying the Lingüítítere Methodology. The methodology used was mixed, so that both qualitative and quantitative techniques and instruments were used to collect the data. The sample in the intervention was 69 preschool-level boys and girls aged from 3 to 6 years. The results in general terms showed that the Linguititere Methodology by gathering several pedagogical tools with puppet theater as protagonist helped to improve the language skills of children, in preschool.

Key words: linguistic skills, puppet theater, story time, kid's songs, games

Introducción

Los resultados de México del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), declaran: "los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias", de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), teniendo un puntaje en ciencias de 419 puntos, lectura 420 puntos y matemáticas 409 puntos, añadiendo que "en estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6)" (OCDE, 2019, p.2).

La Ley General de la Educación en México establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar consta de tres grados con duración de un año cada uno y se atienden niños de tres a cinco años. Como vemos, la educación básica comienza en preescolar y es aquí donde se debe iniciar formando cimientos fuertes para prevenir dificultades académicas posteriores en la educación de los niños. Andrés y colaboradores (Andrés *et al.*, 2010), señalan que el lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, es decir, que al no desarrollar habilidades lingüísticas se dificultará la escritura en edades posteriores.

Por ejemplo, en México la evaluación que se lleva a cabo por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2018), aplicada a 104,973 estudiantes de sexto grado de primaria, en la parte de lenguaje y comunicación el 49% de los alumnos obtuvo un desempeño de nivel uno, dejando ver que estos niños "pueden seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, pero no pueden realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, tales como comprender información de textos expositivos y literarios" (PLANEA, 2018, p.10).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), tiene el objetivo a nivel preescolar de tener una educación de calidad para todos los niños y niñas que les permitan ser felices y tener éxito en la vida. Dentro de la reforma educativa publicada en el año 2017 indica que "el lenguaje es prioridad en la educación preescolar" (SEP, 2017, p.61), es por esto que se deben buscar día con día nuevas estrategias que permitan transmitir de manera significativa los conocimientos. Una de las propuestas sobre los contenidos que hace la SEP (SEP, 2017), es trabajar en la producción contextualizada del lenguaje, es decir que los niños tengan una interacción oral.

Desde la psicología el desarrollo del lenguaje es importante ya que es un medio por el cual expresamos sentimientos, emociones, ideas y sensaciones. En la psicolingüística existen tres principales ramas de estudio: la comprensión, la producción y la adquisición del lenguaje (Clark y Clark, 1979). De acuerdo con Guarneros y Vega (2014), el lenguaje oral permite tener interacción comunicativa con otros y solucionar problemas. De igual forma Calles (2005), afirma que el

lenguaje oral ayuda a desenvolverse en un contexto social y de este modo se inicia un intercambio de opiniones e ideas.

A lo largo de la historia de la humanidad el lenguaje ha sido indispensable para comunicarnos. Desde la prehistoria datan los inicios de la comunicación humana cuando los primeros pobladores realizaban pinturas rupestres. (Navarro, 2005). Al remontarnos a la época antigua Campillo y García (2005), comentan que, de acuerdo con la teoría gestual, la primera forma de lenguaje que emplearon nuestros antepasados fue con signos, ya que sus órganos no estaban lo suficientemente desarrollados para emitir algún sonido. Con el paso del tiempo los homínidos lograron emitir ciertos ruidos y sonidos. Deacon (1997, citado en: Castro y Toro, 2002), menciona que cuando los homínidos atravesaron el umbral del pensamiento lograron darle significado a los sonidos que emitían y de este modo lograron la comunicación oral. Campillo y García (2005), concuerdan al afirmar que cuando el cerebro humano evolucionó el aparato bucofaringolaríngeo se desarrolló al grado de lograr que los seres humanos dotaran de significado a la combinación de ciertos sonidos.

La comunicación oral nace de la necesidad de comunicarse, Dunbar (1996, citado en: Castro y Toro, 2002), asevera que "los homínidos al iniciar con la práctica de la caza, se vieron obligados a trabajar en equipo por lo cual esa actividad implicó interacción y organización, lo cual los llevó a comunicarse". De acuerdo con Castro y Toro (2002), al establecer un sistema de signos lingüísticos organizados, desde los homínidos se fue transmitiendo la información, de tal suerte que las madres enseñaban a los niños su sistema de comunicación.

De acuerdo con Bigas (1996), el desarrollo del lenguaje oral en los infantes es muy importante ya que es un instrumento que permite un aprendizaje satisfactorio que será la base de futuros conocimientos. De igual manera Gallego (2015), considera que el lenguaje es piedra angular para la conquista de aprendizajes posteriores pues es un recurso ideal que le permite al niño comunicarse, además de considerarlo una condición básica en el desarrollo personal y social de los niños.

Martínez y colaboradores (Martínez *et al.*, 2015), mencionan que la expresión oral acelera el desarrollo integral del niño, facilitando su adquisición en los diferentes campos del aprendizaje. Por su parte Calles (2005), afirma que el lenguaje facilita la expansión del pensamiento, lo que hará que el niño pueda interactuar y desenvolverse en un contexto social, de este modo comenzará un proceso de reflexión e intercambio de opiniones en el cual experimentará la adquisición de conocimiento.

Definición y componentes del lenguaje

De acuerdo con Bigas (2008), el lenguaje verbal es un instrumento que sirve para aprender sobre el mundo que nos rodea, de igual modo es un instrumento para pensar y reflexionar sobre el mundo. El lenguaje es "un sofisticado sistema de

múltiples códigos y formas de simbolizar, propuesto por las diferentes culturas y utilizado para la expresión del pensamiento de los individuos" (Núñez y Vela, 2012, p. 168).

Por su parte la SEP define al lenguaje como como:

una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual. (SEP, 2017, p.181)

Martínez y colaboradores (Martínez *et al.*, 2015), definen a la expresión oral como una capacidad que tienen los niños y niñas para expresar de manera espontánea y con seguridad sus necesidades, intereses y opiniones. Así mismo, Guarneros y Vega (2014), establecen que el lenguaje está constituido por tres componentes que actúan de manera simultánea, siendo estos los formales, de contenido y de uso. Estos componentes se van desarrollando conforme avanza el proceso de la adquisición del lenguaje.

Bloom y Lahey (1978, citado en: Gómez, 1988), concuerdan al mencionar que "la forma, el contenido y el uso son los tres componentes del lenguaje", de igual modo se refieren a la forma del lenguaje como el medio de representación o código, es decir el sistema de signos compuestos por las unidades de sonido, las unidades de significado y la manera en la cual estas unidades se combinan entre sí. Con respecto al componente contenido del lenguaje mencionan que es la representación lingüística de lo que las personas conocen del mundo. Por último, se refieren al uso del lenguaje como la selección de conductas lingüísticas y no lingüísticas apropiadas para lograr un propósito comunicativo.

En esta misma vertiente las habilidades lingüísticas se entienden de acuerdo con Martínez (1998, citado en: Ramírez, 2009) como "aquellas habilidades que están inmersas en la adquisición y desarrollo del lenguaje en su conjunto, es decir, aquellas habilidades en las que se encuentran implicados los cuatro subcomponentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático". Estos subcomponentes se encuentran dentro de los componentes previamente mencionados (forma, contenido y uso), de tal suerte que dentro del componente del lenguaje forma, se encuentran implícitos los subcomponentes fonético-fonológico y morfo-sintáctico, mientras que dentro del componente del lenguaje contenido, se encuentra implícito el subcomponente léxico-semántico y dentro del componente del lenguaje uso, se encuentra implícito el subcomponente pragmático.

De acuerdo con Ferreira (2010, citado en: Gallego, 2015) "el subcomponente fonético-fonológico corresponde con la forma en que los sonidos del lenguaje y los fonemas, se organizan y funcionan en las diferentes lenguas". Este subcomponente del lenguaje se refiere básicamente a la forma adecuada de la estructura y secuencia de los sonidos de cada idioma. El subcomponente del

lenguaje léxico-semántico se concibe como el sistema de palabras que componen una lengua, es decir, es el conjunto de palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión, en realidad no es otra cosa que el vocabulario propio de cada idioma.

Con respecto al tercer subcomponente del lenguaje morfo-sintáctico, encontramos que la morfología estudia la forma de las palabras, cuyo componente básico es el morfema, es decir la raíz, para expresar variaciones de género, número, voz, modo, tiempo o persona, mientras que la sintaxis hace referencia a las reglas sobre el orden de las palabras para formar oraciones coherentes y establecer su gramaticalidad. El subcomponente pragmático del lenguaje se ocupa de las situaciones en las que se usa el lenguaje para comunicarse, es decir, se ocupa de los principios que explican cómo funciona el lenguaje, por ejemplo, es importante alternar el uso del lenguaje de manera que se hable diferente a cada persona dependiendo si es él o ella. (Gallego *et al.*, 2007).

Herramientas pedagógicas: música, cuento, juego y teatro guiñol

Las herramientas pedagógicas se han utilizado en todos los niveles educativos y de acuerdo con el objetivo que se desea alcanzar, los docentes eligen la mejor opción de acuerdo a su criterio. Vega (2018), menciona que las herramientas pedagógicas han sido creadas para potencializar el desarrollo de los niños, de igual manera menciona que deben estar basadas en el juego y que deben ser divertidas. Las herramientas que más se han utilizado a nivel preescolar son las canciones, los cuentos y los juegos. En la Guía de la educadora que publicó la SEP en el año 2010, se proponen varias actividades utilizando la música como herramienta pedagógica.

De acuerdo con Cristóbal y Villanueva (2015, citado en: Salas y López, 2017), "las canciones ayudan a mejorar diferentes aspectos tales como la gramática, el léxico y sintaxis". Por su parte, Salas y López (2017), realizaron una investigación en la cual hicieron uso de canciones para mejorar habilidades del habla, como resultado obtuvieron que los estudiantes obtuvieron beneficios lingüísticos.

Otro estudio realizado por Hornickel y colaboradores (Hornickel *et al.*, 2014), demostró que los niños que son más participativos en las clases de música experimentan un mejor desarrollo lingüístico. Estos autores explican que la música genera un reamoldamiento del cerebro, lo que permite mejorar la capacidad al hablar, cuestión que de igual manera se vincula a la lectura. Así mismo, demostraron que los niños con bajos recursos carecen de capacidad de procesar el sonido, por lo cual existen pocas posibilidades para que logren un buen rendimiento en la escuela. En esta misma vertiente Salas y López (2017), aseguran que la música es un ente transformador de la cultura, y agregan que debemos trabajar la música en el aula para transformar los contextos educativos.

Por otro lado, el juego ha sido sobre todo en la etapa preescolar la herramienta más utilizada. De acuerdo con Borzone (2005), el juego promueve la participación y el interés de los niños. Por su parte, Crescini (2011) destaca el juego como un medio para mejorar la comprensión y la expresión oral, ya que al tratarse de niños es esencial captar la atención de estos para lograr un óptimo desarrollo. El juego es una herramienta que ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas, pues el juego involucra el habla, el vocabulario y la comprensión del lenguaje. También a través del juego se construye y reconstruye el conocimiento, habilidades y destrezas que poseen los niños (SEP, 2017).

Se considera fundamental incluir actividades en las cuales los niños tengan que expresarse oralmente, pues de esta manera los niños hablarán y aprenderán a pensar mejor. Calles (2005) concuerda al afirmar que el lenguaje facilita la expansión del pensamiento. De ahí la importancia del juego, pues a través del juego se promueve en los niños la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos y en las propias capacidades, las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales (SEP, 2014).

El cuento también ha sido de las herramientas pedagógicas más utilizadas por las docentes de preescolar. Los cuentos son narraciones fantásticas expuestas con un lenguaje que contiene gran carga emocional, y un carácter más lúdico que informativo, ya que sus historias no necesariamente pretenden describir una representación de la realidad, sino que tienen una pretensión (Granado, 2007).

Rosenquest (2002, citado en: Delgado *et al.*, 2007), menciona que "es importante narrar lecturas en el preescolar para desarrollar el vocabulario y las habilidades sociales". En el mismo plano, Dickinson y Smith (1994, citado en: Borzone, 2005) mencionan que "existen dos condiciones para promover en los niños la comprensión y la producción de relatos ficticios, la primera es exponer a los niños de manera frecuente al género discursivo y la segunda es la reconstrucción activa del cuento". A esta postura se suma Botting (2002, citado en: Bustos y Crespo, 2014), al afirmar que "la narrativa es de suma importancia en el desarrollo del lenguaje infantil".

En un estudio realizado por Martínez y colaboradores (Martínez *et al.*, 2015), se promueve en los niños la mejora del lenguaje a través de narrar a los niños cuentos, en los cuales se invita a la participación de los padres de familia y se involucra a la docente. De igual manera Borzone (2005), realizó una investigación en la cual se expuso a niños de cinco años de edad a la lectura frecuente de cuentos dando como resultado el aumento de la capacidad de los niños para relatar historias organizando la información de manera más compleja. Guberman (2007), asegura que la simple escucha del lenguaje promueve el aumento de la competencia verbal en los niños.

La canción, el juego y el cuento son herramientas pedagógicas importantes, no solo por ser las más usadas, si no por los múltiples beneficios que tienen. El teatro guiñol también posee ciertas bondades que lo hacen ser una excelente herramienta pedagógica, sin embargo, no se ha trabajado mucho en los

contextos escolares. En este sentido, al indagar los orígenes del teatro guiñol nos remontamos a la época antigua, donde encontramos como escenario la antigua Grecia donde se ocupaba el teatro con fines educativos ya que pensaban que este era un medio para transmitir conocimientos, además de que llamaba la atención de los niños. Más adelante, en la edad media el uso de teatro toma más fuerza al incorporarle elementos como la música, la decoración e incluso el vestuario de los títeres. Con el nacimiento de Iglesia católica los títeres fueron usados para explicar algunos aspectos religiosos (Gudiño, 2017).

De acuerdo con Vaqueiro (2014), el teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo. Por su parte Oltra (2013), menciona que el títere es una herramienta educativa presente en todas las culturas como un auxiliar en la enseñanza. También considera al títere como una herramienta innovadora que puede ayudar en el futuro de la educación. Téllez (2015), concuerda al afirmar que los títeres contribuyen al desarrollo verbal, enriquecen el lenguaje, ayudan a tener pensamiento creativo y estimulan la participación de los niños tímidos.

De acuerdo con Skulzin y Amado (2006, citado en: Oltra, 2015), plantean que el taller de títeres como actividad escolar "es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social". (p.165). Por otra parte, Núñez y Vela (2012), mencionan que los títeres ayudan a los niños a mejorar su lenguaje y a enriquecer su vocabulario. Oltra (2013), también coincide al comentar que los títeres ayudan a desarrollar la expresión oral de manera espontánea, perfeccionan el habla, la enunciación y la proyección de la voz.

Rogozinski (2001, citado en: Núñez y Vela, 2012), menciona que los títeres "son un medio didáctico el cual posibilita el desarrollo de la expresión oral, de igual manera resalta que los títeres adquieren vitalidad infundida por el teatrino pues este los transforma dotándolos de vida". Núñez y Vela (2012), también resaltan el papel del teatrino al comentar que es un recurso metodológico para el aprendizaje de la oralidad, es un espacio en el cual se narran historias, se expresan sentimientos, ideas y fantasías.

Además del títere y el teatrino, Mazzacane (2005, citado en: Oltra, 2013), resalta la conjugación de títeres y la música, ya que afirma que "el uso de ambas favorece la participación, anima a la cooperación y genera entusiasmo en el aprendizaje". Aunado a esto, Tova Ackerman (2005, citado en: Oltra, 2013), menciona que "la interacción entre el titiritero, el títere y el público es fundamental para desarrollar la imaginación del espectador".

Como se ve, el teatro guiñol está conformado por diferentes elementos implícitos (títeres, teatrino, música, titiritero, trama o cuento y público), lo cuales desempeñan una función específica. A lo largo del tiempo se han realizado investigaciones en las cuales se destacan las bondades de estos elementos que conforman el teatro guiñol. Por ejemplo, Pereda y Tamayo (2014) realizaron un estudio en el cual aplicaron juego de roles con títeres con niños de cuatro años

para mejorar la expresión oral. Después de quince sesiones los niños reflejaron un aumento en la entonación, fluidez, claridad, léxico y coherencia con respecto a los movimientos corporales y la gesticulación.

Por otra parte, en una investigación llevada a cabo por Bustos y Crespo (2014), se narraron cuentos a niños de preescolar y posteriormente los niños respondían ciertas preguntas para verificar su comprensión, destacando así la importancia de hacer una retroalimentación al concluir una narración. En esta misma vertiente, Pavez y colaboradores (Pavez *et al.*, 2008), mencionan que, al recontar el cuento, los niños mejoran la comprensión del mismo, aparte de que es un proceso útil para evaluar las estructuras injustas que se ocupan al relatar el cuento.

De acuerdo con González (2006), los niños desde los tres años son capaces de hacer inferencias, es decir narrar de una manera organizada y siguiendo una secuencia coherente. En este sentido Bloom (1956, citado en: Oltra, 2013), menciona que la recreación de personajes e historias con títeres ayuda a los niños a absorber y recordar lo que han aprendido e interiorizar la información para que puedan recontar las historias desde la mente y el corazón. Referente a eso, Guberman (2007 citado en: Bigas, 2008), coincide, ya que considera que "las personas adquieren nuevos conocimientos cuando éstos resultan significativos para el aprendiz". Como hemos visto el teatro guiñol resulta ideal para trabajar y desarrollar el lenguaje infantil, de modo que la escuela preescolar se considera el escenario perfecto para que el niño amplíe su vocabulario favoreciendo así el desarrollo del lenguaje (Guarneros y Vega, 2014).

Pese a las bondades que tiene consigo la práctica del teatro guiñol dentro de los salones escolares resulta interesante ver por ejemplo en la Guía de la educadora, publicada en el año 2010 varias actividades que incluyen al cuento, el canto y el juego como herramienta pedagógica, sin embargo, a pesar de mencionar que el uso del títere favorece la expresión de emociones e ideas, solo se encuentran dos actividades que incluyen títeres. Además de esto, en los libros para la educadora de nivel preescolar editados por la SEP tanto en el año 2014 como 2018 no contienen ninguna actividad en la cual se empleen títeres. Es verdad que hay un gran número de actividades para desarrollar el lenguaje oral con múltiples propuestas que incluyen la narración de cuentos, pero en ninguna de estas actividades se incluyen a los títeres como herramientas pedagógicas, más bien emplean libro o láminas que al final de cuentas es básicamente lo mismo.

Se considera indispensable que se den situaciones didácticas en el aula, entendiendo como situación didáctica a un conjunto de actividades bien estructuradas que implica la relación entre los niños, los contenidos y las docentes con el objetivo de construir aprendizajes (SEP, 2010). Ahora bien, de acuerdo con la SEP (2017), los docentes son los responsables de responder de manera adecuada al desarrollo de diferentes actividades para garantizar el desarrollo de todo el potencial que posee cada uno de sus alumnos. De igual manera la

Educadora es la encargada del desarrollo del aprendizaje en su grupo, por lo cual debe planificar su clase con diferentes actividades que le permitan lograr un avance, siendo así esta planeación flexible que se adapte al proceso personal de aprendizaje de cada niño.

Por otro lado, la tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha. (SEP, 2017). Pese a eso, al conjuntar lo anterior se puede decir que los manuales que ha venido elaborando la Secretaría de Educación Pública contienen los métodos tradicionales que se han trabajado desde años atrás, por lo cual nos podemos dar una idea del por qué la educación preescolar nos ha quedado a deber en materia educativa y en específico en el área de comunicación y lenguaje.

Genua (2009, citado en: Oltra, 2013), "entiende que hay cuatro ámbitos posibles de reunión entre los títeres y los niños/as: el teatro, la escuela, la familia y el tiempo libre". Así mismo, Guarneros y Vega (2014), mencionan que para que el proceso de alfabetización tenga éxito a nivel preescolar es necesario trabajar con los niños, la escuela y la familia de los niños.

Metodología

El presente estudio fue descriptivo-comparativo, con una metodología mixta, el objetivo general fue desarrollar, implementar y evaluar una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo del lenguaje incrementando de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años. La pregunta de investigación es: ¿Cómo impacta la propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para facilitar el desarrollo del lenguaje incrementando de las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años?

Los objetivos específicos de la investigación fueron dos, el primero de ellos consistió en favorecer el desarrollo del lenguaje aplicando una propuesta psicopedagógica basada en el teatro guiñol para aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años. Las preguntas que pretende responder este objetivo específico son: ¿Cómo contribuye el teatro guiñol a favorecer el desarrollo del lenguaje?, ¿De qué manera ayudan los recursos empleados (canción, cuento y lecto-juego) a aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar? y ¿Qué edad es idónea para aumentar las habilidades lingüísticas de los niños?

El segundo objetivo específico fue valorar los efectos de la intervención psicopedagógica basada en el teatro guiñol para aumentar las habilidades lingüísticas en niños de preescolar de tres a seis años comparando los resultados de los diferentes grupos y preescolares a fin de estimar si se mantuvo, aumento o disminuyó el desarrollo del lenguaje. Las preguntas que pretende responder este objetivo específico son: ¿Cuáles son los efectos del programa de intervención

psicopedagógico enfocado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños de los tres preescolares?, ¿En qué medida las habilidades lingüísticas se ven modificadas en la evaluación con respecto al diagnóstico?, ¿Qué habilidad lingüística se desarrolla con más facilidad?, ¿Qué habilidad lingüística se ve modificada después de aplicar la Metodología Lingüítitere en el pilotaje? y ¿El grupo control aumento, disminuyó o mantuvo su nivel de habilidades lingüísticas?

En la tabla 1 se muestra la cantidad de participantes con los cuales se trabajó durante el proceso de investigación.

Tabla 1
Cantidad de participaciones

| Fase | Grupo | Grado | Alumnos | | Total |
|--------------------|----------------|----------------|---------|-------|------------|
| | | | Niños | Niñas | |
| Pilotaje | 1 | 2 ^c | 5 | 8 | 13 |
| Total pilotaje | | | | | 139 |
| Intervención | 1 | 1 ^c | 7 | 9 | 16 |
| | 2 | 2 ^c | 7 | 12 | 19 |
| | 3 | 3 ^c | 9 | 9 | 18 |
| | 4 (control) | 1 ^c | 8 | 8 | 16 |
| Total intervención | | | | | 69 |

Nota. Esta tabla muestra el total de participantes, el grado y el grupo al que pertenecían tanto en la fase del pilotaje como de la intervención.

En el pilotaje, los participantes fueron trece alumnos de cuatro años que se encontraban cursando el segundo grado de preescolar, de los cuales, ocho fueron niñas y cinco fueron niños.

En la intervención, los participantes fueron sesenta y nueve alumnos, se trabajó con cuatro grupos, a tres de ellos se les aplicó la intervención Lingüítitere, y el cuarto grupo se utilizó como grupo control. En cuanto a los grupos a los cuales se les aplicó la intervención el grupo de primero estaba conformado por dieciséis alumnos de los cuales siete eran niños y nueve niñas con edad de cuatro años. El grupo de segundo estaba conformado por diecinueve alumnos de los cuales siete eran niños y doce eran niñas con edad de cuatro a cinco años. El grupo de tercero estaba conformado por dieciocho alumnos de los cuales nueve eran niños y nueve niñas con edad de cinco años, teniendo un total de 53

participantes. El cuarto grupo, tomado como grupo control estaba conformado por dieciséis alumnos de los cuales ocho eran niños y ocho niñas con edad de cuatro años.

Como se muestra en la Tabla 1, mientras que en el pilotaje la muestra se compuso de trece alumnos, en la intervención participaron sesenta y nueve alumnos, de los cuales a 53 se les aplicó la Metodología Lingüítítere y dieciséis se tomaron como grupo control.

Consideraciones éticas

Para protección de los infantes, los nombres de los niños y niñas que son utilizados para presentar los resultados, así como el nombre de los preescolares que son mencionados en el presente trabajo se utilizaron seudónimos para proteger el anonimato de estos. En cada uno de los preescolares se contó con el consentimiento y apoyo de las directoras al conocer la naturaleza y la importancia de la investigación, de igual manera, se informó a los padres de familia las actividades que se realizarían con sus hijos.

Técnica de recolección de la información

Durante el desarrollo del proyecto de investigación se utilizaron técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La tabla 2 muestra las técnicas cualitativas y cuantitativas que se usaron para recolectar la información.

140

Tabla 2

Técnicas utilizadas en el estudio

| Cualitativas | Cuantitativas |
|-------------------------------|-----------------------|
| Observación | |
| Diario de campo | |
| Etnografía visual | Batería de Evaluación |
| Escala de rutas de la Batería | de la Lengua Española |
| de Evaluación de la Lengua | (BELE) |
| Española (BELE) | |

Nota. Esta tabla muestra las técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que se utilizaron para recolectar de la información.

Para la recolección de los datos cualitativos se hizo uso de la observación, ya que: "implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014: p.399), así, esta técnica permitió comprender con detenimiento cada detalle que se suscitó durante la intervención.

Por otro lado, se utilizó del diario de campo para registrar los acontecimientos relevantes durante cada sesión, así, se pudieron vislumbrar tanto

las fortalezas como las áreas de oportunidad de la propuesta psicopedagógica Lingüítítero. El uso del diario de campo puede entenderse de la siguiente manera: "Lo registrado en el diario de campo no será la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador, con sus percepciones y su cosmovisión. La subjetividad entra en juego desde el momento de registro de los hechos, y no sólo en su interpretación" (Rodríguez, 2011: p.4).

También se utilizó la etnografía visual, se tomaron fotos y videos para tener evidencia del avance que los niños mostraron durante las sesiones de la intervención, además nos permitió ver el comportamiento de los niños durante el cuento ya que en varias sesiones en la parte del cuento los talleristas estaban atrás del teatrino y no podían ver con claridad el comportamiento de estos. Árango & Pérez (2007), definen la etnografía visual como un método de aproximación a la realidad en donde se presentan distintos momentos metodológicos tales como la observación, descripción e interpretación que permite construir versiones. La etnografía visual permite "captar una parte de la cosmovisión de una persona o grupo" (González, 2008: p.2), es por ello que hacer uso de esta técnica, nos ayudó a comprender las interacciones entre los niños y los títeres que se producían durante cada sesión.

Otra herramienta cualitativa que se utilizó fue la escala de rutas de la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE), la cual evalúa la capacidad de adaptar la función interpersonal de lenguaje considerando, principalmente, las necesidades del oyente para explicarle un camino. Otro aspecto que evalúa es la estrategia que utilizan los niños cuando explican el camino a seguir para llegar a un lugar (A) a otro (B).

Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)

Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizaron seis escalas de la BELE, siendo estas: articulación, comprensión, producción dirigida, adivinanzas, definiciones y narración. El Manual del Examinador de la BELE fue producido en 1988 por la Dirección General de Educación Especial, los autores son la Dra. Margarita Gómez Palacios Muñoz y el profesor Salvador Valdés Cárdenas. La BELE, ha sido aplicada, adaptada y estandarizada en una población de 880 niños de 3 a 11 años, de estancias Infantiles, jardines de niños y escuelas primarias oficiales de la ciudad de México.

Análisis de datos

Para hacer el análisis cualitativo se revisaron las videogramaciones de cada una de las sesiones y posteriormente se analizaron, esto con el fin de identificar el efecto que tenía cada sesión en el lenguaje de los niños de manera progresiva. De igual modo se revisaron las notas de campo hilando la información con los datos recabados de las videogramaciones. También se analizó el discurso empleado por

los niños al contestar las preguntas de la escala de rutas de la BELE tanto en el diagnóstico como en la evaluación a modo de comparar los discursos empleados y notar si había cambios en el lenguaje de los niños. A partir de lo ya mencionado se conjuntó la información y se hicieron inferencias sobre los efectos que tuvo la intervención.

Para hacer el análisis cuantitativo del pilotaje primero se obtuvo el puntaje de cada una de las escalas de la BELE, una vez que se tuvo el puntaje de cada niño, se sacó la media de cada escala, tanto del diagnóstico como de la evaluación. Finalmente se sacó la diferencia de las medias obtenidas restando el puntaje de la media obtenida en la evaluación menos la media obtenida del diagnóstico. Para hacer el análisis cuantitativo de cada grupo de la intervención se siguió la misma secuencia que en el pilotaje, además se compararon los puntajes de las medias de cada una de las escalas tanto del diagnóstico como de la evaluación de los tres grupos del preescolar Eva. También se compararon los puntajes de las medias de cada una de las escalas del diagnóstico y de la evaluación del grupo de primero del preescolar Eva con el grupo de primero del preescolar Ángel, todo esto para conocer el grupo con mayor avance.

Ruta metodológica

La investigación de campo estuvo conformada por ocho etapas divididas en cuatro fases. La Tabla 3 muestra las etapas que conformaron cada fase del presente trabajo de investigación.

Tabla 3
Trabajo de campo

| Fases | Etapas | Evidencia |
|-----------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------|
| I Diseño | 1.Diseño de un programa psicopedagógico | Carta descriptiva |
| | 2.Diagnóstico | -Diario |
| | 3.Aplicación | -campo |
| | 4.Evaluación | -Fotografías -Videos -Test BELE |
| II Pilotaje | 5.Modificación del programa psicopedagógico | -Carta descriptiva |
| | 6.Diagnóstico | -Notas de |
| III Ajuste | 7.Aplicación: grupo experimental y grupo control | -campo |
| | 8.Evaluación | -Fotografías -Videos -Test BELE |
| | | |
| IV Intervención | | |

Nota. Esta tabla muestra las fases del proceso de investigación, así como las etapas de cada fase y las evidencias que se recolectaron.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se cuidó que la ruta metodológica tuviera coherencia y continuidad en el proceso de investigación. A

continuación, se explica de manera más detallada cada una de las etapas de la ruta metodológica.

Fase I. Diseño

Diseño de un programa psicopedagógico. En esta primera fase se realizó una exploración teórica buscando material bibliográfico sobre investigaciones previas en las cuales se hubiera trabajado el desarrollo del lenguaje con alguna herramienta pedagógica. Después de la búsqueda de estudios previos los autores vieron que se había trabajado con canciones, cuentos y juegos para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños por lo cual les pareció viable juntar todos los elementos en una metodología propia. Uno de los autores tenía experiencia previa realizando teatro guiñol para niños y realizando talleres de fomento a la lectura usando como auxiliar a los títeres por lo cual al conocer las bondades del teatro guiñol en escenarios reales ambos autores estuvieron de acuerdo en incluir al teatro guiñol como protagonista de la metodología ya es una herramienta que resulta muy llamativa para los niños de preescolar, además de ser una herramienta poco utilizada para trabajar el desarrollo del lenguaje pues no se encontraron muchos estudios previos en los cuales se hiciera uso del teatro guiñol para mejorar el lenguaje en niños de preescolar.

143

Fase II. Pilotaje

Diagnóstico. El diagnóstico se realizó aplicando la BELE para valorar las habilidades lingüísticas de los niños de preescolar. La aplicación se realizó de manera individual con duración aproximada de cuarenta minutos, por lo cual cada autor evaluaba de tres a cinco niños cada día. La BELE está conformada por seis escalas: articulación, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Todas las escalas se pueden aplicar a niños de tres a seis años, sin embargo, la escala de adivinanzas no es aplicable para niños de tres a cuatro años ya que resulta compleja para los niños muy pequeños. Debido a esto para el pilotaje en el cual los niños tenían cuatro años no se aplicó la escala de adivinanzas. Otra cosa que es importante señalar es que de todas las escalas la única escala cualitativa fue rutas, por lo cual el diagnóstico fue tanto cuantitativo como cualitativo.

Aplicación. Durante esta etapa se aplicó el programa psicopedagógico aplicando una metodología que los autores llamaron Lingüítitere. La aplicación, se dividió en tres bloques: contenido, forma y uso. En el bloque de contenido, se consideraron tres sesiones para trabajar vocabulario y expresión de lo que conocen. Para el bloque de forma, se consideraron dos sesiones para trabajar articulación de las palabras, la comprensión y producción de oraciones cortas y largas, finalmente para el bloque de uso, se consideraron dos sesiones para

trabajar la capacidad de adaptar la función interpersonal del lenguaje al narrar una historia y eventos que acontecen.

La Tabla 4 se muestra el objetivo de cada bloque de la aplicación, así como un resumen de los cuentos que se trabajaron en cada una de las sesiones.

Tabla 4

Contenido, forma y uso de la intervención en el pilotaje

| Sesión | Componen te del lenguaje | Objetivo | Cuento | Descripción general |
|--------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | | Enriquecer el vocabulario de los niños introduciendo nuevas palabras a su léxico. | Los animales de la granja | Se narraron cuentos con el objetivo principal de enriquecer el vocabulario de los niños para que después pudieran emplearlas en oraciones y facilitara esto su comunicación oral. |
| 2 | Contenido | | Pita descubre una nueva palabra | |
| 3 | | | Las palabras viajeras | |
| 4 | | Estimular el lenguaje oral de los niños mediante la imitación de sonidos de animales o objeto, trabajando a el aparato fonoarticulador. | El caballo y sus amigos | Se trabajó una participación al contar los cuentos ya que se pidió que repitieran constantemente los sonidos emitidos de diferentes animales y objetos que aparecían en el cuento, de esta forma se estimuló el aparato fonoarticulador. |
| 5 | Forma | | La pajarita Lili | |
| 6 | | | El payaso risitas | |
| 7 | Uso | Hacer que los niños hagan uso del lenguaje relatando una secuencia de eventos. | Los tres cerditos y el lobo feroz | Se enfatizó en que los niños recordaran los sucesos relatados en los cuentos para que ellos pudieran narrarlos cuidando la secuencia de dichos eventos. |
| 8 | | | ¿A qué sabe la luna? | |

Nota. Esta tabla muestra el número de sesiones en las cuales se aplicó la metodología Lingüítítere en el pilotaje. De igual manera se muestra el componente del lenguaje que se trabajó, el objetivo y el título del cuento en cada sesión.

La metodología que se trabajó en cada una de las sesiones que integra cada bloque está formada por cinco momentos: retroalimentación, canción, cuento, lecto-juego y una tarea. En la retroalimentación se preguntó lo visto anteriormente para recordar lo aprendido. Después la canción, se utilizó como método introductorio al cuento ya que se buscó que fuese una canción en la cual al cantar se pronunciara adecuadamente, se disiparan dudas sobre el vocabulario y el contexto de los personajes, es decir si era de la granja, de la ciudad, del bosque, etc. La parte del cuento como se muestra en la tabla 4 se planeó para ir de menos a más, es decir, primero se dio vocabulario a los niños, para después

conformar oraciones coherentes y finalmente diálogos más extensos. Cada lecto-juego se relacionó con lo aprendido en el cuento para reafirmar conocimientos buscando que los niños lo externaran de manera oral. Finalmente, la tarea fue para que los niños practicaran sus habilidades lingüísticas al narrar lo acontecido durante la sesión. En el pilotaje se aplicaron ocho sesiones siguiendo la secuencia antes mencionada con duración aproximada de una hora.

Evaluación. La evaluación se realizó al terminar la etapa de aplicación y se llevó a cabo de la misma manera que en la etapa de diagnóstico ya que se aplicó la escala de articulación, producción dirigida, definiciones, narración y rutas de la BELE. Al terminar la evaluación se compararon los resultados obtenidos con los datos del diagnóstico a fin de conocer si aumento, disminuyó o se mantuvo el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños.

Para hacer la comparación de los puntajes obtenido en el diagnóstico y en la evaluación se hizo una base de datos en el programa Excel, con el objetivo de llevar a cabo un análisis descriptivo-comparativo (media) de cada una de las escalas que mide la Batería de Evaluación de la Lengua Española.

Con respecto a los datos obtenidos en la escala de rutas de la BELE se analizó el discurso empleado por los niños al responder esa escala, es decir se comparó las respuestas que los niños dieron en el diagnóstico y en la evaluación, también se tomó en cuenta el vocabulario y las estructuras del lenguaje que emplearon para responder.

145

Fase III. Ajuste

Modificación del programa psicopedagógico. Después de haber aplicado el pilotaje, en esta etapa, se detectaron algunos nudos problemáticos de la propuesta, por ejemplo, que la BELE era demasiado larga por lo cual se modificaron los formatos donde se apuntaban las respuestas de los niños a modo de agilizar el registro de las respuestas. De igual modo se reestructuró el formato de la tarea agregando un apartado donde los niños pudieran dibujar algo relacionado al cuento de modo que lo recordarán con mayor facilidad. También se reestructuró la carta descriptiva cambiando algunos lecto-juegos, canciones y cuentos, además se agregaron dieciséis sesiones más para tener en total una carta descriptiva de veinticuatro sesiones.

Fase IV. Intervención

Diagnóstico. El diagnóstico se realizó de la misma manera que en la fase piloto, ya que se aplicó la BELE para valorar las habilidades lingüísticas de los

niños de preescolar. La aplicación se realizó de manera individual con duración aproximada de cuarenta minutos, por lo cual cada autor evaluaba de tres a cinco niños cada día. La BELE está conformada por seis escalas: articulación, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Todas las escalas se pueden aplicar a niños de tres a seis años, sin embargo, la escala de adivinanzas no es aplicable para niños de tres a cuatro años debido a que resulta compleja para los niños muy pequeños. Debido a esto para el diagnóstico de esta fase a los niños menores de cinco años no se les aplicó la escala de adivinanzas. Al igual que en el pilotaje la única escala cualitativa que se aplicó fue rutas, por lo cual el diagnóstico fue tanto cuantitativo como cualitativo.

Aplicación: grupo experimental y grupo control. Durante esta etapa se trabajó con tres grupos experimentales pertenecientes al preescolar Eva a los cuales se les aplicó el programa psicopedagógico utilizando la *Metodología Lingüítítere*. La aplicación al igual que en la fase piloto se dividió en tres bloques: contenido, forma y uso. En el bloque de contenido, se consideraron ocho sesiones de cuentos para trabajar vocabulario y expresión de lo que conocen, para el bloque de forma, se consideraron ocho sesiones para trabajar articulación de las palabras, la comprensión y producción de oraciones cortas y largas, finalmente para el bloque de uso, se consideraron ocho sesiones para trabajar la capacidad de narrar una historia y eventos que acontecen.

Tabla 5
Contenido, forma y uso de la intervención

| Sesión | Componen te del lenguaje | Objetivo | Cuento | Descripción general |
|--------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Contenido | | Los animales de la granja | Se narraron cuentos que tuvieran un contenido rico en cuanto al vocabulario, para que los niños pudieran incorporar nueva palabras a su vocabulario y emplearlas en oraciones, facilitando su comunicación oral. |
| 2 | | | Pita descubre una palabra nueva | |
| 3 | | | Los oficios de Zacarías | |
| 4 | | | Los tres reyes de la mesa | |
| 5 | | | ¿Dónde está mi nariz? | |
| 6 | | Enriquecer el vocabulario de los niños introduciendo nuevas palabras a su léxico. | Los animales de colores | |
| 7 | | | Diez ratones y un gato | |
| 8 | | | Ramón se va de compras | |
| 9 | Forma | | El payaso risitas | Se trabajó una participación al contar los cuentos ya que se pidió que repitieran constantemente los sonidos emitidos de diferentes animales y objetos que aparecían en el cuento, de esta forma se estimuló el aparato fonoarticulador. |
| 10 | | | El caballo y sus amigos | |
| 11 | | | La pajarita Lili | |
| 12 | | Estimular el lenguaje oral de los niños mediante la imitación de sonidos de animales o objeto, trabajando a el aparato fonoarticulador. | La princesa patita | |
| 13 | | | El niño que no sabía comer | |
| 14 | | | Un viaje en coche | |
| 15 | | | Un día en la feria | |
| 16 | | | La casita de la lengua | |
| 17 | Uso | | Los tres cerditos y el lobo feroz | Se enfatizó en que los niños recordaran los sucesos relatados en los cuentos para que ellos pudieran narrarlos cuidando la secuencia de dichos eventos. |
| 18 | | | ¿A qué sabe la luna? | |
| 19 | | | Ratón de campo y ratón de ciudad | |
| 20 | | | Paco el Chato | |
| 21 | | | Laura cambia de ciudad | |
| 22 | | Hacer que los niños hagan uso del lenguaje relatando una secuencia de eventos. | Tuitu y las señales de tránsito | |
| 23 | | | Teodoro aprende nuevas palabras | También se fomentó la expresión de pequeños cuentos creados por los niños. |
| 24 | | | El tesoro escondido | |

Nota. Esta tabla muestra el objetivo de cada bloque de la intervención, el componente del lenguaje que se trabajó y un resumen de los cuentos que se trabajaron en cada una de las sesiones.

Al igual que en la fase piloto la metodología que se trabajó en cada una de las sesiones que integra cada bloque está formada por cinco momentos: retroalimentación, canción, cuento, lecto-juego y una tarea. Estos cinco momentos que integran la *Metodología Lingüítítere* se explicarán de manera más clara en el siguiente capítulo.

Por otro lado, se trabajó con un grupo control perteneciente al preescolar Ángel sin embargo este grupo solo se diagnosticaron y evaluaron sus habilidades lingüísticas, es decir que no se trabajó con ese grupo la *Metodología Lingüítítere*.

Evaluación. La evaluación se realizó al terminar la etapa de aplicación y se llevó a cabo de la misma manera que en la etapa de diagnóstico ya que se aplicó la escala de articulación, producción dirigida, definiciones, narración y rutas de la BELE. La escala de definiciones, como ya se explicó anteriormente solo se aplicó a los niños mayores de cinco años.

Al terminar la evaluación se compararon los resultados obtenidos con los datos del diagnóstico a fin de conocer si aumentó, disminuyó o se mantuvo el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. En esta etapa se compararon los resultados de manera general, también se comparó al grupo experimental de primer grado del preescolar Eva con el grupo control de primer grado del preescolar Ángel.

Para hacer la comparación de los puntajes obtenido en el diagnóstico y en la evaluación se hizo una base de datos en el programa Excel, con el objetivo de llevar a cabo un análisis descriptivo-comparativo (media) de cada una de las escalas que mide la Batería de Evaluación de la Lengua Española en cada uno de los grupos en los cuales se les aplicó dicha batería.

Con respecto a los datos obtenidos en la escala de rutas de la BELE se analizó el discurso empleado por los niños al responder esa escala, es decir se comparó las respuestas que los niños dieron en el diagnóstico y en la evaluación, también se tomó en cuenta el vocabulario y las estructuras del lenguaje que emplearon para responder.

Propuesta: Lingüítítere para el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de preescolar

La propuesta Lingüítítere nace al pensar que, sin importar la formación del maestro frente al grupo, el docente se supone que debe buscar continuamente nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, ya que cada grupo está conformado por un conjunto de personas diferentes y es probable que los métodos tradicionales no funcionen con ciertos grupos, cabe mencionar que esta propuesta busca facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de preescolar.

La tabla 5 muestra las cinco fases que conforman la *Metodología Lingüítítere*, estas fases tienen etapas que están diseñadas a modo de llevar una secuencia y

continuidad en el proceso del desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. La secuencia y continuidad de las sesiones está basado en los tres componentes de lenguaje que destacan Bloom y Lahey (1978, citado en: Gómez, 1988), siendo estos: forma, contenido y uso. De tal suerte que en las primeras sesiones se trabajó para desarrollar el componente del lenguaje contenido, después se enfocaron las sesiones en el componente del lenguaje forma y las últimas sesiones se destinaron a trabajar el componente del lenguaje uso.

Para explicar la propuesta Lingüítitere se eligió la sesión número catorce para mostrar paso por paso la secuencia de la metodología y exemplificar lo que aconteció y cómo se llevó a cabo dicha sesión. Cabe mencionar que la sesión catorce está dentro del componente del lenguaje forma.

En la Tabla 6 se explica de manera breve la propuesta "Lingüítitere" que se siguió en cada una de las sesiones y posteriormente se explica paso a paso exemplificando con la sesión catorce.

Tabla 6

Propuesta Lingüítitere por sesión

| Etapa | Desarrollo |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presentación/ Retroalimentación | En la primera sesión se pregunta a los niños que tanto saben del tema a tratar. Para las siguientes sesiones al iniciar se hace una retroalimentación de lo visto una sesión anterior. |
| Canción | El facilitador instruirá a los niños para que sigan las indicaciones de determinada canción. |
| Cuento | Se narrará un cuento haciendo uso del teatro guiñol para trabajar determinado componente del lenguaje (forma, contenido, uso). |
| Lecto-juego | Se realizar un juego en el cual este implícito el uso del lenguaje relacionado con el cuento. |
| Tarea | Esta actividad se trabaja con el cuidador primario de tal modo que el niño cuente el cuento, así como las demás actividades realizadas en la sesión del día. |

Nota. Esta tabla muestra secuencia de las etapas que conforman la metodología Lingüítitere.

149

Como se ve en la tabla 5, la metodología linguitítere tiene una secuencia relacionada entre sí. Al iniciar cada sesión se hace una retroalimentación de lo que se ve una sesión anterior a modo de verificar que haya un aprendizaje significativo, en caso de que no lo recuerden se ayuda dando pistas para recordar el cuento anterior.

Después de hacer la retroalimentación se enseña una pequeña canción con el objetivo de introducir a los niños en el tema, disipar dudas sobre el vocabulario que se empleará durante la sesión y para tener más contexto a la hora de contar el cuento. Al cantar regularmente se acompaña la canción con un baile o movimientos que los niños puedan asociar para recordar los nuevos contenidos.

El cuento se cuenta con títeres ya que se busca la participación de los alumnos de una manera u otra. Se puede pedir que se reproduzca el sonido de algún animal, también que se haga cara de triste, feliz, pensativo, o se puede preguntar algo sobre la obra con el objetivo de captar la atención de los niños y hacerlos hablar, pronunciar palabras o sonidos que les ayuden a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Al terminar el cuento se hacen preguntas para corroborar que hayan puesto atención y para verificar el aprendizaje de las palabras o sonidos nuevos. El lecto-juego se hace con la finalidad de reforzar lo aprendido sobre el cuento realizando una actividad lúdica para llamar la atención de los niños y así practicar lo visto previamente.

La tarea del día se realiza para trabajar en casa con el cuidador primario. Al final de la sesión se invita a los alumnos a contar a sus padres el cuento y canciones aprendidas, así como el juego realizado y los nuevos sonidos y palabras vistos en el día. A los padres de familia se les da un formato en el cual plasman lo que sus hijos les cuentan, además los niños dibujan algo alusivo a lo que se vio en la sesión.

Resultados

Al terminar la intervención se procedió al análisis de los datos obtenidos. Como vimos anteriormente se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos tales como el diario de campo, fotos, videos, la BELE y observación. Es preciso señalar que la BELE evalúa tres componentes del lenguaje (forma, contenido y uso), a través de siete escalas: articulación, comprensión, producción dirigida, adivinanzas, definiciones, narración y rutas. Las primeras seis escalas se evaluaron de manera cuantitativa y la escala de rutas como se mencionó en el capítulo anterior se evaluó de manera cualitativa. De igual modo es conveniente recordar que la única escala que es aplicable para niños mayores de cinco años es adivinanzas. A continuación, se darán a conocer los resultados que se obtuvieron en cada fase.

Fase piloto

Durante el diagnóstico al aplicar la escala de rutas de la BELE, los niños mostraban un vocabulario muy pobre al narrar como llegar de un punto a otro, utilizaban palabras como "te vas por ahí y por aquí y aquí y ya llegaste".

A lo largo de la aplicación se notó un aumento en la atención que ponían los niños en relación a los detalles de cuento, ya que en la segunda sesión al preguntar por el cuento de un día anterior no recordaron mucho, sin embargo, en la última sesión que se hizo la retroalimentación los niños recordaron varios detalles del cuento. Otro aspecto importante fue la participación y el entusiasmo de los niños ya que conforme pasaban los días los niños se mostraban más entusiastas y colaborativos en las sesiones. De igual modo a los niños les encantó

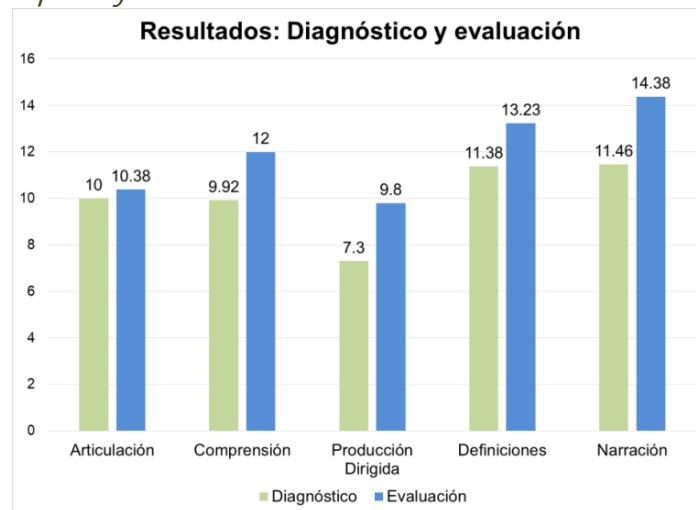
el teatro guiñol para contar los cuentos ya que varios preguntaban por sus títeres favoritos, por ejemplo, una vez un niño al terminar una sesión preguntó "y, ¿cuándo vuelve a venir sapin?", de hecho, sapin fue uno de los títeres que más agradó a los niños.

Algo muy interesante que se observó en la aplicación fue que los títeres captaban muy rápido la atención de los niños, también despertaba su curiosidad, una vez durante una de las sesiones al narrar un cuento un niño se paró de su lugar para mirar que había atrás del teatrino, al observar a los autores narrando el cuento solo sonrió y volvió a su lugar.

Después de que terminó la aplicación se evaluaron con la BELE las habilidades lingüísticas de los niños para valorar los efectos de la aplicación. Cuando se obtuvieron los puntajes en cada una de las escalas se sacó la media, es decir el promedio de cada escala. En la figura 1 se muestra las medias del diagnóstico y la evaluación del pilotaje llevado a cabo en el preescolar Eva.

En la Figura 1 se puede apreciar los resultados del grupo. En la escala de narración los niños obtuvieron un puntaje de 11.46 en el diagnóstico y 14.38 en la evaluación, es decir, se avanzó 2.92 puntos. Estos puntajes concuerdan con las respuestas que los niños dieron al narrar el camino de un punto a otro en la escala de rutas ya que está vez los niños utilizaban más recursos lingüísticos a la hora de expresarse, por ejemplo, decían "ve por este camino, luego da vuelta acá, sigue derecho y ya llegaste". Así mismo, la escala en la que menos hubo avance fue articulación, ya que tuvo un puntaje de 10 en el diagnóstico y 10.38 en la evaluación, es decir que solo presentó un avance de .38 puntos.

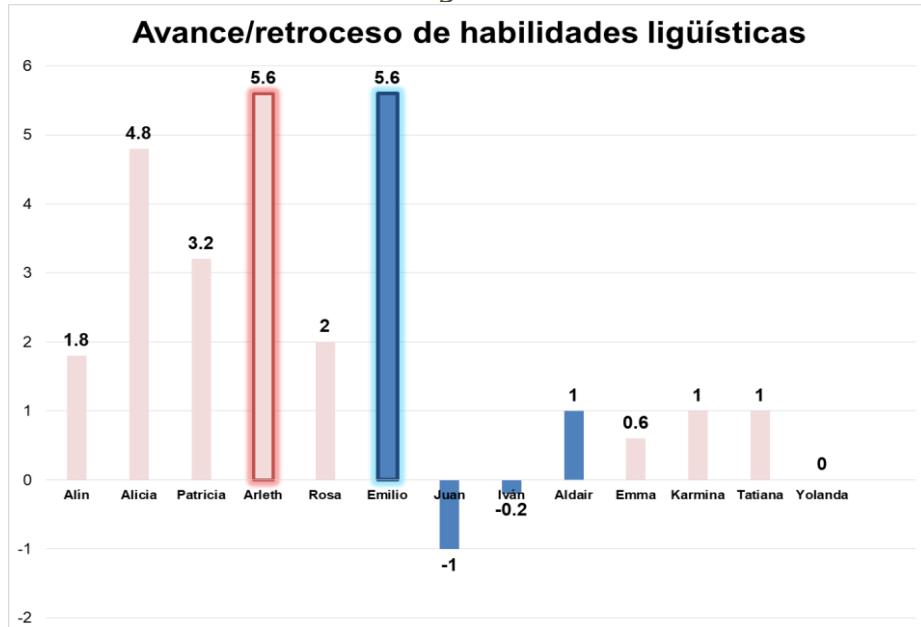
Figura 1.
Resultados del pilotaje



Nota. Esta figura muestra las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

En la Figura 2 se muestran las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Figura 2.
Avance/retroceso de habilidades lingüísticas



Nota. Esta figura muestra el avance que tuvieron los niños, así como el ligero retroceso que mostraron algunos de ellos.

152

Haciendo un análisis de manera individual la figura 10 “Avance/retroceso de habilidades lingüísticas”, nos permite apreciar que Emilio y Arleth fueron los niños con el mayor avance con 5.6 puntos y Juan e Iván fueron los niños que tuvieron un retroceso con -1 y -0.2 respectivamente. Cabe destacar que Emilio y Arleth no faltaron a ninguna de las sesiones.

Fase intervención

Durante el diagnóstico al aplicar la escala de rutas de la BELE, al igual que en el pilotaje los niños mostraban un vocabulario escaso, narraban usando frases como: “vienes para acá, hasta aquí y por acá adelante y ya llegaste”. Con respecto a las respuestas que los niños dieron en las demás escalas de la BELE en muchos casos se tuvo que descontinuar alguna escala debido a varios errores consecutivos.

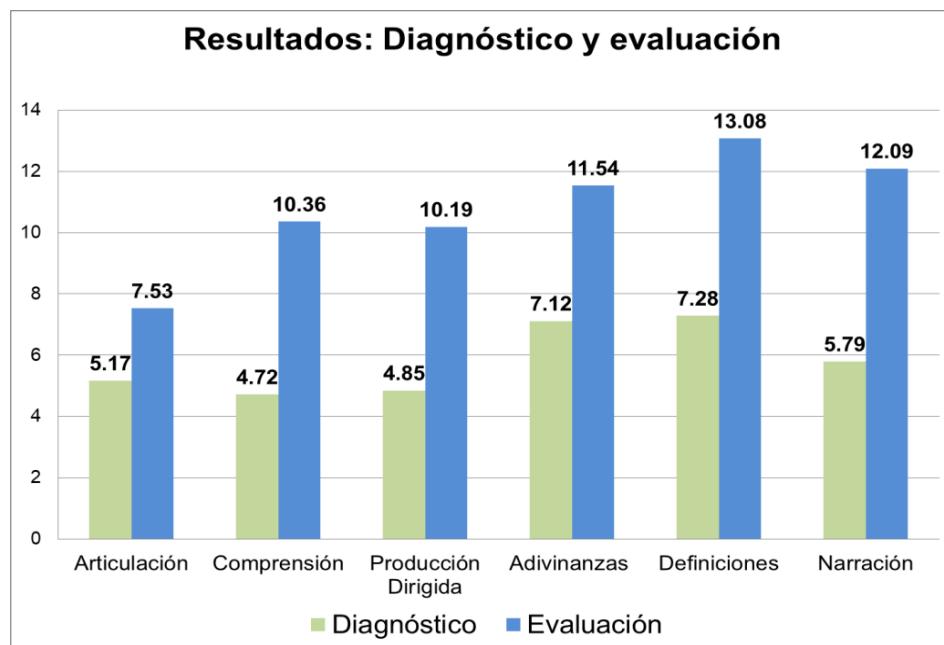
A lo largo de la aplicación durante el bloque de contenido los niños tuvieron facilidad para introducir nuevas palabras a su léxico, por ejemplo, después de la sesión seis en la cual se vieron los diferentes colores una Educadora del plantel se acercó con los talleristas y les comentó que los niños habían reforzado sus conocimientos previos y que a otros niños les había ayudado a identificar mejor los colores.

Cuando se pasó al bloque forma los niños día con día con los ejercicios que se hacían fortalecían su aparato fono articulador, en la sesión dieciséis el lecto-juego consistió en inflar un globo y varios niños no sabían inflar globos, pero al término de la sesión la gran mayoría pudo hacerlo. Finalmente, al pasar al bloque de uso los niños presentaban mayor fluidez al expresar sus ideas cuando se hacía la retroalimentación, de igual manera recordaban más detalles como el nombre del cuento, el nombre de los personajes y la secuencia de cómo ocurrieron los eventos del cuento.

Después de que terminó la aplicación se evaluaron con la BELE las habilidades lingüísticas de los niños para valorar los efectos de la aplicación. Cuando se obtuvieron los puntajes en cada una de las escalas se sacó la media, es decir el promedio de cada escala. En la Figura 3 se puede apreciar la media de cada una de las escalas en el diagnóstico y en la evaluación del preescolar Carina.

Figura 3

Resultados generales de la intervención



Nota. Esta figura se aprecia los puntajes que obtuvieron en el diagnóstico y en evaluación en cada sub escala de la BELE.

La escala menos favorecida resultó ser articulación al presentar una puntuación de 5.17 en el diagnóstico y en la evaluación de 7.53, mientras que la escala más favorecida resultó ser narración al presentar una media notablemente mayor en la evaluación (12.09) en comparación con el diagnóstico (5.79), teniendo una diferencia de 6.30 puntos.

Los resultados son coherentes con los resultados obtenidos en la escala de rutas de la BELE ya que los niños utilizaron frases como: "te vas a la derecha, luego caminas derecho, das vuelta a la izquierda, das unos pasos más y ya llegaste". La mayoría de los niños utilizó las palabras izquierda y derecha, hubo algunos que,

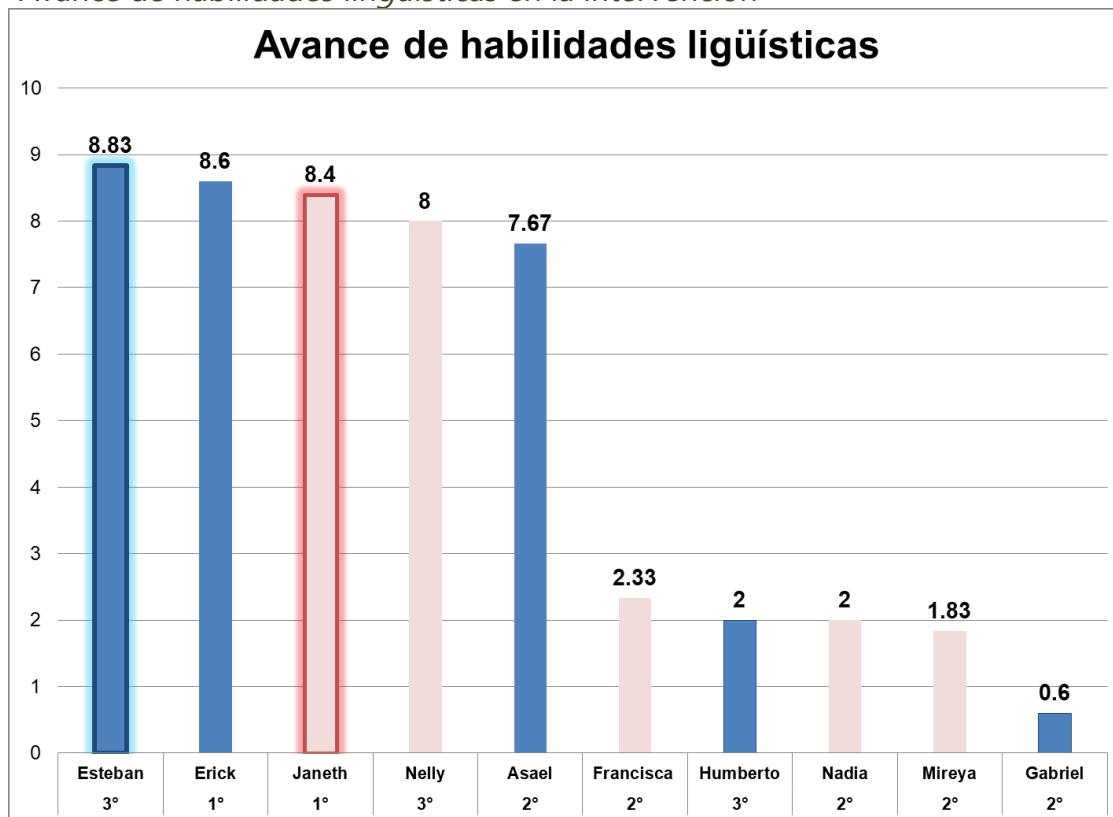
aunque las ocupaban aún las confundían, pero al menos ya tenían noción de estas palabras y del uso que se les da.

Para mostrar de manera más concreta el avance que tuvieron los niños, en la figura 12 se muestran cinco niños que tuvieron mayor avance y cinco niños que tuvieron menos avance en la intervención.

En la Figura 4 se muestran las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Figura 4

Avance de habilidades lingüísticas en la intervención



Nota. Esta figura muestra las diferencias de las medias de los puntajes que obtuvo cada niño en el diagnóstico con respecto a la evaluación.

Haciendo un análisis de manera individual la figura 12 “Avance de habilidades lingüísticas”, nos permite apreciar que Esteban y Erick, seguidos de Janeth, Nelly y Asael fueron los niños con mayor avance. Esteban de tercer grado de preescolar fue el que tuvo mayor avance de los niños con 8.83 puntos. Con respecto a las niñas, Janeth de primer grado tuvo un avance de 8.4 puntos.

Por otro lado, los niños que presentaron menos avance fueron Francisca, Humberto, seguidos de Nadia, Mireya y Gabriel. Gabriel de segundo grado fue el que tuvo menor avance de los niños con 0.6 puntos. Con respecto a las niñas, Mireya de segundo grado tuvo un avance de 1.83 puntos.

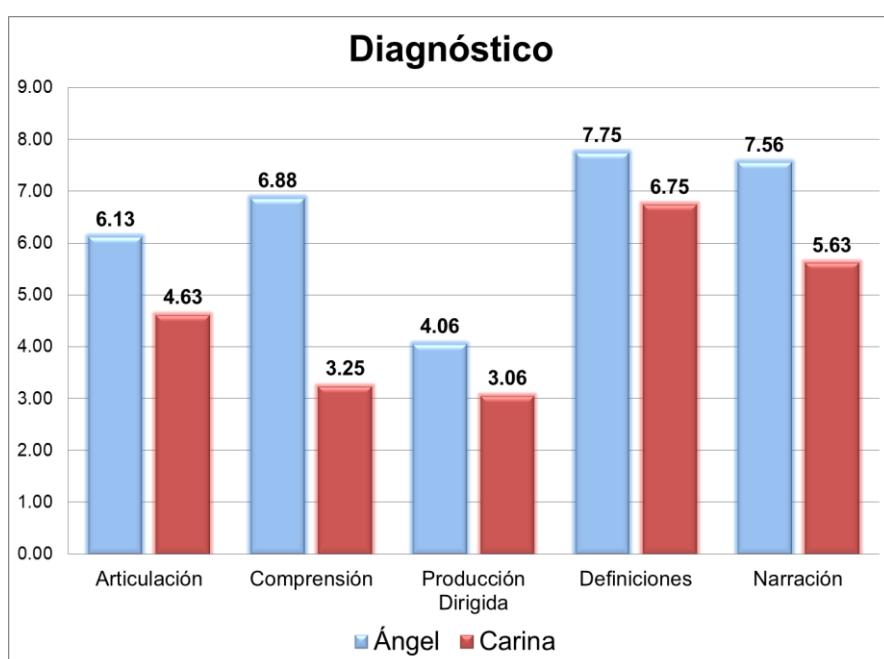
Comparativo entre el grupo control del preescolar Ángel y el grupo de primer grado del preescolar Carina.

Como se mencionó anteriormente el grupo de primer grado del preescolar Ángel se tomó como grupo control. Durante el diagnóstico los niños pertenecientes al preescolar Ángel tuvieron un mejor desempeño que el grupo experimental.

En la Figura 5 se pueden apreciar las diferencias que hubo en ambos grupos en el diagnóstico.

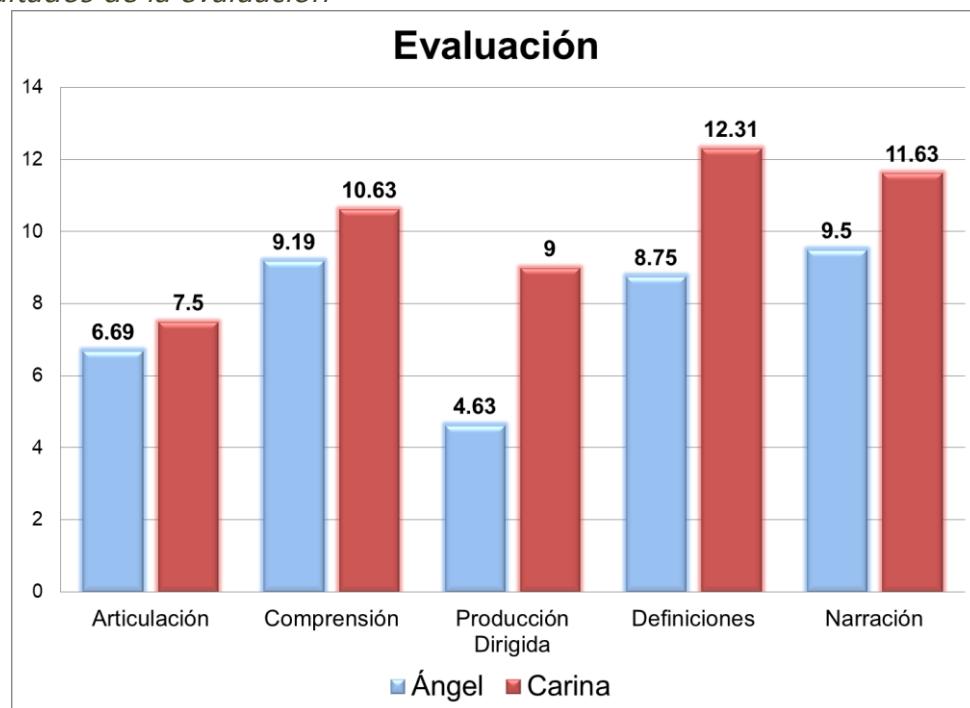
Figura 5.

Resultados del diagnóstico



Nota. En esta figura se pueden apreciar las diferencias entre los grupos en el diagnóstico.

Como se puede observar en la figura 6, en todas las escalas el grupo control superó al preescolar Carina, en especial en la escala de comprensión. En la Figura 6 se muestra el resultado de la evaluación de cada una de las escalas.

Figura 6.*Resultados de la evaluación*

Nota. Esta figura muestra el resultado de la evaluación de cada una de las escalas.

156

Se puede apreciar en la Figura 6 que después de la intervención el grupo del preescolar Carina no solo alcanzó, sino que superó en todas las escalas al grupo control del preescolar Ángel.

La escala que resultó más favorecida en la evaluación fue producción dirigida, ya que el grupo del preescolar Ángel presentó una puntuación de 4.63, mientras que el grupo del preescolar Carina obtuvo una puntuación de 9 puntos, teniendo así una diferencia de 4.37 puntos. Con respecto a la escala de rutas mientras que como se mencionó anteriormente los niños del preescolar Carina utilizaron palabras diferentes para narrar, los niños del preescolar Ángel utilizaron prácticamente las mismas palabras para expresarse.

Comentarios y conclusiones

Después de finalizar el proyecto de investigación se puede decir que se cumplieron los objetivos planteados. Pese a que en un primer momento los autores se vieron limitados ya que no había estudios cuantitativos previos y esto dificultó la búsqueda de información. Posteriormente se encontró un estudio cualitativo realizado por Cardozo y Chicue (2011), en el cual utilizaron al títere como una estrategia didáctica para mejorar la oralidad en los niños durante doce sesiones con diferentes actividades, sin embargo, no se ocupó ningún test psicométrico que avalará el impacto de la intervención. Más adelante se encontraron estudios previos con los elementos aislados de lo que ahora es la

propuesta Lingüíttere, de ese modo resultó viable unir estos elementos (canción, teatro guiñol y lecto-juego) en una metodología propia. Fue así como la propuesta Lingüíttere reunió las bondades de la música y el juego, así como el cuento incluido dentro del contexto del teatro guiñol usando como protagonista al títere para darle vida a los guiones, además de favorecer la participación, la motivación y la expresión oral de los niños.

En cuanto a la propuesta "Lingüíttere", se considera como la principal fortaleza el uso de títeres a la hora de contar cuentos, también el hecho de utilizar una canción como método introductorio para dar contexto previo al cuento, otra fortaleza es el lecto-juego para reforzar lo visto en el cuento, ya que los niños lo ven como un juego y no se presionan para dar respuestas correctas, solo se concentran en divertirse al mismo tiempo que desarrollan sus habilidades lingüísticas. Esta combinación de actividades, ayudaron a que las sesiones fueran más dinámicas y menos monótonas para los niños. El teatro guiñol fue aceptado por parte de los niños, se mostraban entusiasmados sobre todo en las actividades que se permitió la manipulación de los títeres facilitando la expresión oral de sus ideas, a través de diálogos inventados por ellos mismos. De acuerdo con Oltra (2013), los títeres ayudan a desarrollar la expresión oral, a perfeccionar el habla y la enunciación. Esto se pudo comprobar, pues había niños muy callados, pero a la hora de pasarlos al frente y prestarles un títere parecían otros, su imaginación no tenía límites e inventaban pequeñas historias. Los títeres resultaron ser excelentes herramientas pedagógicas para desarrollar las habilidades lingüísticas comprobando así que los elementos integrados en la propuesta tales como la canción, el teatro guiñol y el lecto-juego de manera conjunta ayudan a potencializar el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje, partiendo del concepto que aportan Núñez y Vela (2012), Martínez y colaboradores (Martínez *et al.*, 2015), Guarneros y Vega (2014), los cuales definen al lenguaje como un sistema de códigos en el cual intervienen simultáneamente los componentes del lenguaje (forma, contenido y uso), es preciso señalar que los niños aunque no son conscientes de las habilidades lingüísticas que están inmersas en el lenguaje, las van desarrollando poco a poco y utilizan estas habilidades a la hora de comunicarse. Cuando los niños relataban diferentes acontecimientos utilizaban el vocabulario que conocían, de igual modo pronunciaban las palabras como su aparato fonoarticulador les permitía y utilizaban determinadas palabras para hilar sus ideas. A la hora de evaluar las habilidades lingüísticas los datos cualitativos muestran en general que el vocabulario de los niños se notó favorecido después de la intervención, así como la articulación de las palabras de algunos niños mejoraron. En la parte de la evaluación al narrar las rutas hubo niños que ya se expresaban diciendo direcciones como izquierda y derecha, varios de ellos las empleaban bien, algunos aún las confundían, sin embargo, ya tenían noción de estas direcciones en comparación con el diagnóstico, en el cual decían: "Ve por ahí y luego aquí y ya llegas".

Al revisar las notas de campo y conjuntar la información con las videogramaciones se pudo observar paulatinamente el avance en el desarrollo del lenguaje que tuvieron los niños, la participación, el interés, el entusiasmo y el uso de su lenguaje fue en aumento conforme pasaron las sesiones. Del mismo modo al revisar los formatos de los reportes que hacían los padres después de que su hijo o hija narraban el cuento del día, la narración escrita fue en aumento, es decir al principio los padres no escribían tanto, pero al pasar los días los padres daban más detalles del cuento, lo que supone que el niño tenía más fluidez al expresar sus ideas, por lo que el tutor entendía mejor la narración de los hechos y de ese modo escribía más en la hoja del reporte. De este modo se evidenció que el proceso de alfabetización tiene éxito cuando los niños, la escuela y la familia trabajan en conjunto. (Guarneros y Vega, 2014).

Con respecto a los resultados cuantitativos en la fase piloto los niños que tuvieron mayor avance (Emilio y Arleth) con 5.6 puntos más en la media de la evaluación con respecto a la media del diagnóstico, tuvieron en común que asistieron a las ocho sesiones del pilotaje en comparación con los niños que tuvieron un pequeño retroceso, los cuales faltaron a tres de las ocho sesiones.

Otro aspecto que pudo influir en el avance de Emilio y Arleth fue que entregaron siete de los ocho formatos de reporte que se les dio al dejar la tarea del día, en contraste con los demás niños que entregaron la mitad de estos reportes. Esto es un indicador de que Emilio y Arleth al contar lo ocurrido en las sesiones practicaban un poco más su lenguaje que el resto de los niños.

Del mismo modo, los resultados cuantitativos en la fase de la intervención tuvieron relacionados con la asistencia de los niños y con la entrega de los reportes que entregaban los padres. Los niños que presentaron mayor avance en sus habilidades lingüísticas (Esteban, Erick, Janeth, Nelly y Asael), tuvieron veintidós asistencias de las veinticuatro sesiones que se dieron. Por otro lado, los niños que tuvieron menor avance (Francisca, Humberto, Nadia, Mireya y Gabriel) asistieron a quince sesiones en promedio. Aunado a esto, estos últimos niños entregaron cinco reportes de los veinticuatro que se supone habría que entregar, en contraste con los niños de mayor puntaje que entregaron todos los reportes de las sesiones que asistieron.

Por otra parte, los resultados cuantitativos del comparativo entre el grupo control del preescolar Ángel y el grupo de primer grado del preescolar Profesora Carina muestran que las medias del grupo del preescolar Ángel fueron muy superiores a las medias del grupo del preescolar Profesora Carina siendo que los niños presentaban las mismas condiciones, es decir, era su primer año escolar, ambos preescolares pertenecen al mismo municipio e incluso los niños eran del mismo contexto socio-cultural. Pese a esto la diferencia fue muy clara, sin embargo para la evaluación las medias del grupo de primer grado del preescolar Profesora Carina resultaron notablemente favorecidos en comparación con las medias del diagnóstico, pese a que en un primer momento el grupo del primer grado del preescolar Ángel fue superior en el diagnóstico, después de cinco

meses de aplicar la *Metodología Lingüítítere* en el preescolar Profesora Carina, no solo se logró alcanzar el nivel del grupo control, es decir el grupo cuatro, sino que se rebasó el nivel de éste, demostrando así, que la *Metodología Lingüítítere* tuvo un impacto estadísticamente significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas. A propósito de estos resultados como explican Guarneros y Vega (2014), los alumnos a nivel preescolar, están en una edad idónea para trabajar oportunamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prevenir problemas posteriores tal como alguna dificultad a la hora de leer. De tal suerte que resultó muy conveniente haber aplicado la *Metodología Lingüítítere* con niños de nivel preescolar para facilitar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Al conjuntar los datos recabados tanto cualitativos como cualitativos se puede ver que hay una congruencia de modo que no solo se observó que los títeres captaron la atención de los niños y la facilidad con la cual estos se expresaban cada vez mejor, si no que con un test psicométrico (BELE), se midieron los puntajes, comprobando que efectivamente los niños aumentaron su vocabulario, empleaban nuevas palabras y se expresaban de manera más fluida.

En cuestión de los docentes, de acuerdo con Bigas (2008), la maestras deben crear contextos que favorezcan el desarrollo del lenguaje, en relación a esto se observó que en su mayoría, pese a que las maestras no suelen trabajar con actividades novedosas y diferentes a las tradicionales para desarrollar el lenguaje, se mostraron colaborativas en el proyecto pues promovían la participación de los niños en las sesiones, además llevaban un control con respecto a la tarea del día al proporcionar a los padres de familia el formato correspondiente para que registraran lo que sus hijos les contaban.

Una de las causas por las cuales el teatro guiñol no es utilizado frecuentemente en las aulas es quizá porque en varios manuales para la Educadora no proponen actividades con títeres, tan solo al revisar el libro para la Educadora de nivel preescolar que publicó la SEP en el año 2018 no incluye ninguna actividad en la cual se utilicen los títeres, otra causa podría ser la dificultad que tienen los docentes al presentar una obra, ya que se debe tomar en cuenta el cambio de voces de los personajes, la voz del narrados, el movimiento de los títeres, etc. y en realidad todo ese trabajo para una sola persona es demasiado.

Las Educadoras han optado por utilizar herramientas pedagógicas tradicionales como son la canción y el juego de manera aislada, también audiorecargas de diferentes cuentos y esto es lo más acercado al teatro guiñol que hacen, sin embargo hay maestros que se aventuran a utilizar títeres aunque no sea precisamente para contar una historia, como en el caso de Pereda y Tamayo (2014), los cuales realizaron una investigación en la cual aplicaron juego de roles con títeres con niños de cuatro años para mejorar la expresión oral. Los resultados mostraron un aumento en el léxico, entonación y fluidez en el lenguaje de los niños.

Los docentes que estuvieron presentes en las sesiones de cuentos comentaron que fue algo novedoso que no se había trabajado en el preescolar, ya que aparte de desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos, se fomentó los valores a través del cuento, la memoria y el compañerismo. Por su parte los padres de familia expresaban en los formatos dados que sus hijos se divertían, les agradaba escuchar los cuentos, además de que se percataban que empleaban palabras nuevas al expresarse.

En conclusión, la propuesta Lingüítítere resultó ser un método efectivo para mejorar las habilidades lingüísticas de los niños en edad preescolar ya que resultó idóneo el teatro guiñol para captar la atención de los niños y de este modo facilitar el enriquecimiento en el vocabulario y la expresión oral. De igual manera se comprobó que se puede reproducir en otros espacios sin ninguna dificultad.

REFERENCIAS

- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García, S. M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736010>
- Árango, G., y Pérez, C. (2007). Atrapar lo invisible. Etnografía audiovisual y ficción. *Anagramas*, 6(12), 129-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491549027008>
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas didácticas*, 1(28), 33-39. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46, 1-4. <https://acortar.link/bMj8WS>
- Borzone, A.M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhe*, 14(1), 193-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115>
- Bustos, I. A., y Crespo, A. N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de reconto. *Onomázein, Revista de lingüística, filosofía y traducción*, 111-126. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.7>
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, 11(20), 144-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209>
- Campillo-Valero, D., y García-Guixé, E. (2005). Origen y evolución del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(Supl 1), 5-10.

- Castro, L., y Toro, M. A. (2002). La evolución del lenguaje. *Diálogo filosófico*, (53), 275-290.
- Cardozo, M., y Chicue, C. A. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa Agroecológico Amazónico, sede John FitzGerald Kennedy, del municipio del Paujil, Caquetá*. [Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Pedagogía Infantil]. Universidad de la Amazonia.
- Clark, E. V., y Clark, H. H. (1979). Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. *Linguistic Society of America*, 55(2), 436-439. <https://doi.org/10.2307/412600>
- Crescini, V. (2011). Actividades y juegos para mejorar la comprensión y expresión oral (escuchar, hablar y conversar) en educación primaria. *Pedagogía Magna*, (11), 224-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629197.pdf>
- Delgado, S. U., García, V.G., Guevara, B.Y., Hermosillo, G. A., y López, H.A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810202>
- Gallego, J.L. (2015). Estudio piloto sobre el efecto de una intervención para prevenir trastornos en la articulación infantil. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 155-172. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gallego, J.L., Mieres, C.G., y Mata, F. S. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón, Revista de pedagogía*, 59(1), 153-166. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2533523.pdf>
- Gómez, M. (1988). *Batería de evaluación de la Lengua Española*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- González, G. J. (2006). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 11(2), 113-133. <https://acortar.link/us5kqi>
- Granado, M. (2007). La otra educación audiovisual. *Revista Científica de Educomunicación*, 16(31), 563-570. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-051>
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Gudiño, M. R. y Sosenski, S. (2017). El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo XX. *História, ciências, Saúde*, 24(1), 201-221. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702016005000027>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6^a ed.). McGraw-Hill.

- Hornickel, J., Kraus, N., Slater, J., Strait, D.L., y Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5(1403), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *PLANEA, resultados nacionales 2018*. <https://acortar.link/oHjJKK>
- Martínez, C. A., Palacios, L. L., y Tocto, T. C. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER, Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 116-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751974012>
- Navarro, E. (2005). Historia de la comunicación. *Documenta*, 1-4. http://documenta.ftp.catedu.es/apuntes/h_comunicacion.pdf
- Núñez, M. E., y Vela, M. (2012). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar. *Campo Abierto*, 31(1), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4168011.pdf>
- Oltra, M. A. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 164-179. <https://core.ac.uk/download/pdf/39107771.pdf>
- Oltra, M. A. (2013). Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. Revista española de pedagogía, 71(255), 277-292. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-06.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2018 – Resultados*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Pavez, M.M., Coloma, C. J., y Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje, *ONOMÁZEIN*, 19(1), 155-57.
- Pereda, C. Y., y Tamayo, L.C. (2014). Juegos de roles con títeres para la expresión oral en niños de cuatro años. *Revista IN CRESCENDO - Educación y Humanidades*, 1(2), 87-93.
- Ramírez, A. J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto-escritura. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 33(2), 33-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248785003>
- Rodríguez, T. (2011). La historia de vida y el diario de campo, una mirada al yo interior. *Red de investigadores educativos en el Estado de México, REDIEEM*, 1-7.
- Salas, J., y López, S. A. (2017). El uso de canciones populares en el aula de inglés para mejorar las habilidades de escucha y habla de estudiantes de secundaria.

Areté, *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3(5), 113-139.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329697>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). *Guía para la educadora. Primer grado de educación preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *Educación preescolar. Libro de la educadora*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
<https://acortar.link/XjTyY0>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Educación preescolar. Libro de la educadora*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Téllez, L. A. (2015). *Los títeres como estrategia didáctica para fortalecer el lenguaje oral en los niños de educación preescolar*. [Tesis de Licenciatura, Licenciatura en Educación] Universidad Pedagógica Nacional.

Vaqueiro, M. M. (2014). El teatro como recurso didáctico. En Tobar, E. e Hidalgo V. (coords.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro* (pp. 35-42). España: Secretaría General Técnica. <https://acortar.link/lI4CiN>

Vega, J. (2018). Las herramientas pedagógicas, un recurso para potenciar el desarrollo de los niños por medio del juego. *MaguaRED, cultura y primera infancia en la web*. <https://acortar.link/IJZbTA>

163



Este trabajo está sujeto a una [licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)