

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Efecto de la exposición a narraciones orales del castellano estándar en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presentan:

***Mónica Da Costa de Sabat***  
***Susan Gómez Pereyra***  
***Lizet Fabiola Sifuentes Jara***

Asesora:

***María Rosario Frisancho Tupayachi***

Co asesor:

***Jorge Luis Enríquez Vereau***

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, María Rosario Frisancho Tupayachi, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Efecto de la exposición a narraciones orales del castellano estándar en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Mónica Da Costa de Sabat, Susan Gómez Pereyra y Lizet Fabiola Sifuentes Jara, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23% Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/07/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

15 de julio de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Frisancho Tupayachi María Rosario</u>	
DNI: 23963214	Firma 
ORCID: 0009-0001-8352-6635	



DEDICATORIA

A nuestras familias por su paciencia y apoyo incondicional.

## AGRADECIMIENTOS:

A nuestros asesores, quienes con su experiencia y enseñanzas nos guiaron en la realización de esta investigación.

A los niños y maestros del primero grado de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo, quienes gracias a su disponibilidad y entusiasmo hicieron posible que este estudio se llevara a cabo.

A Manuel, quien, con sus conocimientos y habilidades en la narración oral, hizo vivir a los niños momentos llenos de imaginación y aprendizaje.

## RESUMEN

El estudio analiza el efecto que tiene la exposición a narraciones orales en castellano estándar en el incremento del vocabulario comprensivo, y la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo. El tipo de investigación es explicativo, aplicando un diseño preexperimental, y el muestreo es probabilístico. Se examinan 16 niños que cursan el primer grado de primaria y que son hablantes de la variedad lingüística del castellano amazónico, empleando el Test de Vocabulario de Imágenes-PEABODY para medir el nivel de vocabulario comprensivo, y el Test Explorativo de Gramática Española-A. Toronto para evaluar la comprensión y producción de oraciones. Como resultado se comprueba que las narraciones orales en castellano estándar tienen un efecto positivo en el incremento del vocabulario comprensivo y en la comprensión y producción de las oraciones en la muestra estudiada.

**Palabras claves:** Castellano estándar, Castellano amazónico, Shipibos, Narraciones orales, Comprensión y Producción de oraciones, Vocabulario comprensivo.

## ABSTRACT

The study analyzes the effect that exposure to oral narratives in standard Castilian has on the increase in vocabulary, comprehension, and production of sentences in children from 6 to 7 years of the Shipibo Cantagallo Community Bilingual Intercultural Educational Institution. The type of research is explanatory, applying a pre-experimental design, and sampling is probabilistic. Sixteen children who attend the first grade of primary school and who are speakers of the Amazonian Spanish linguistic variety were examined, using the Image Vocabulary Test-PEABODY to measure the level of comprehensive vocabulary, and the Exploratory Test of Spanish Grammar-A. Toronto to evaluate the comprehension and production of sentences. As a result, it is shown that oral narratives in standard Spanish have a positive effect on the increase of comprehensive vocabulary and on the comprehension and production of sentences in the sample studied.

**Palabras claves:** Standard Spanish, Amazonian Spanish, Shipibos, Oral narratives, Comprehension and Production of sentences, Comprehensive vocabulary.

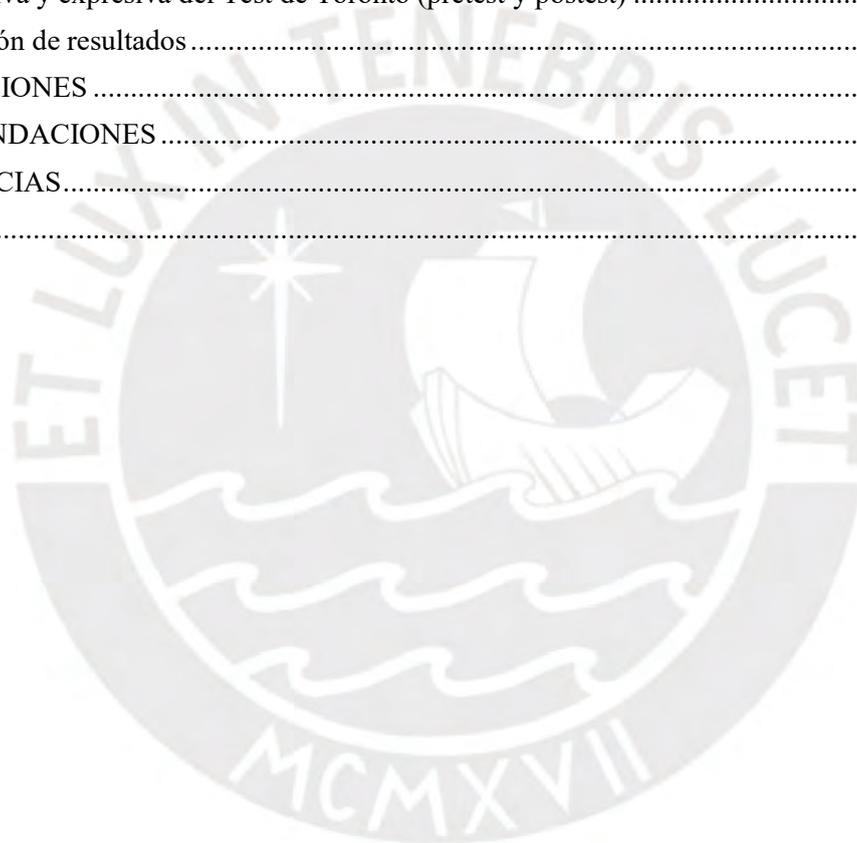
## ÍNDICE DE CONTENIDOS

INFORME DE SIMILITUD  
DEDICATORIA  
AGRADECIMIENTOS

RESUMEN .....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	3
1.1. Planteamiento del problema .....	3
1.1.1 Fundamentación del problema.....	3
1.1.2 Formulación del problema .....	4
1.2 Formulación de objetivos .....	5
1.2.1 Objetivo general .....	5
1.2.2 Objetivos específicos .....	5
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	5
1.4 Limitaciones de la investigación .....	6
CAPÍTULO II .....	7
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	7
2.1 Antecedentes del estudio .....	7
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	7
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	9
2.2 Bases teóricas.....	11
2.2.1 El Lenguaje.....	11
2.2.1.1 Procesos del lenguaje.....	12
2.2.1.2 Componentes del lenguaje .....	12
2.2.1.2.1 Componente pragmático .....	12
2.2.1.2.2 Componente léxico-semántico .....	12
2.2.1.2.3 Componente morfosintáctico .....	12
2.2.1.2.4 Componente fonético fonológico .....	13



3.6 Procesamiento y análisis de datos .....	30
CAPÍTULO IV.....	311
RESULTADOS.....	31
4.1 Presentación de resultados.....	31
4.1.1 Análisis descriptivo de la variable de estudio: Vocabulario comprensivo (pretest y postest) .....	31
4.1.2 Análisis descriptivo de la variable de estudio: Comprensión y producción de oraciones (pretest y postest) .....	32
4.1.3 Contrastación de hipótesis .....	33
4.1.3.1 Contrastación de la hipótesis general .....	33
4.1.3.1.2 Contrastación de las hipótesis específicas .....	33
4.1.4 Análisis cualitativo de los aspectos gramaticales evaluados con las subpruebas receptiva y expresiva del Test de Toronto (pretest y postest) .....	35
4.2 Discusión de resultados .....	44
CONCLUSIONES .....	47
RECOMENDACIONES .....	48
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS .....	53



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Páginas.</b>
<b>Tabla 01</b> Criterios de inclusión y criterios de exclusión	26
<b>Tabla 02</b> Variables dependientes	27
<b>Tabla 03</b> Instrumentos	27
<b>Tabla 04</b> Resultados descriptivos del vocabulario comprensivo (pretest y postest)	31
<b>Tabla 05</b> Resultados descriptivos de la comprensión de oraciones (pretest y postest)	32
<b>Tabla 06</b> Resultados descriptivos de la producción de oraciones (pretest y postest)	32
<b>Tabla 07</b> Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias del vocabulario comprensivo de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)	33
<b>Tabla 08</b> Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias de la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)	34
<b>Tabla 09</b> Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias de la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)	35

<b>Tabla 10a</b>	Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (pretest y postest)	36
<b>Tabla 10b</b>	Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (pretest y postest)	38
<b>Tabla 11a</b>	Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (pretest y postest)	40
<b>Tabla 11b</b>	Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (pretest y postest)	42
<b>Tabla 12</b>	Aspectos gramaticales en los que presentaron más dificultades a nivel receptivo (postest)	43
<b>Tabla 13</b>	Aspectos gramaticales en los que presentaron más dificultades a nivel expresivo (postest)	44

## INTRODUCCIÓN

Desde inicios del año 2000, a orillas del río Rímac, yace un poblado proveniente de la selva amazónica peruana, la Comunidad Shipiba Koniba Cantagallo, constituida por familias que dejaron su hogar a orillas del río Ucayali en busca de mejores condiciones de vida.

Con el afán de preservar y cuidar su identidad cultural se creó, a inicios del 2008, la escuela Comunidad Shipiba Cantagallo, la cual, en el 2012, fue reconocida por el Ministerio de Educación como el único centro educativo intercultural bilingüe del Rímac. Sin embargo, en el año 2016 un incendio afectó su poblado, haciendo desaparecer las instalaciones del colegio, por lo que tuvieron que ser reubicados por el Estado en otra zona del distrito, donde continúan hasta la actualidad. En las aulas de estas nuevas instalaciones vienen recibiendo a todos los niños de la comunidad, así como a otros de la misma área donde se encuentra el centro educativo.

Los escolares que acuden a este centro son en su mayoría hijos de padres Shipibos-Konibos y tienen como lengua materna el español amazónico - una variedad distinta al castellano estándar - como medio para comunicarse y adquirir sus conocimientos; razón por la cual, se encuentran en desventaja en relación a sus pares, ya que su adquisición lingüística presenta interferencias que dificultan el procesamiento del castellano estándar.

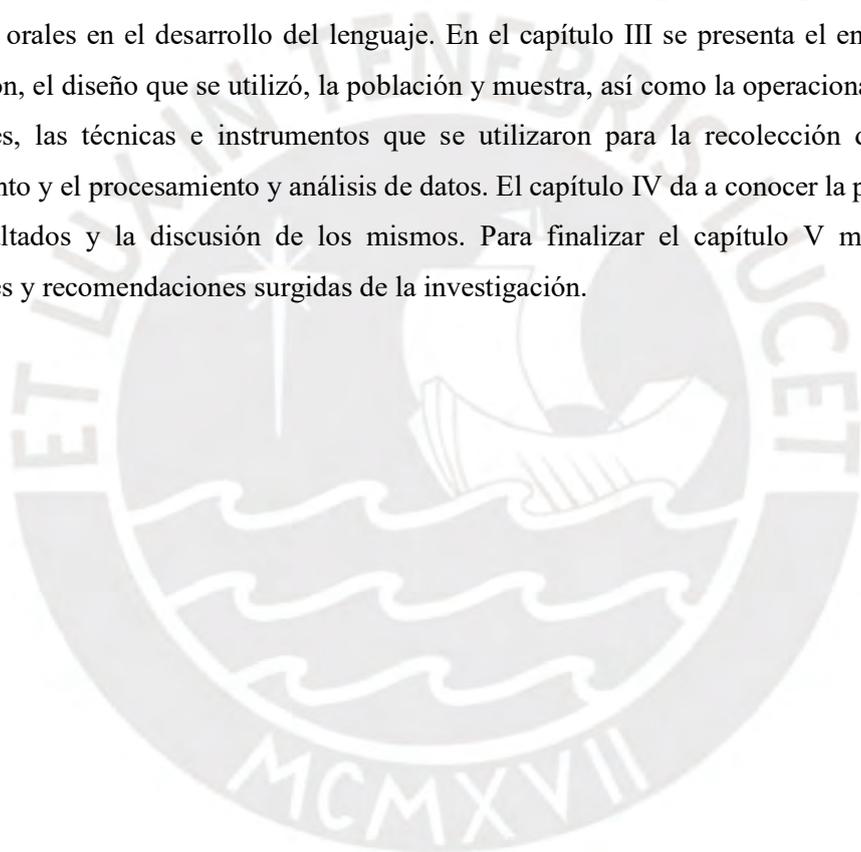
Debido a que la exposición a narraciones orales tiene un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje, el manejo de emociones y en la estimulación del aprendizaje (Sandoval, 2005:1), esta investigación se propone determinar si éstas podrían contribuir tanto en la adquisición de vocabulario comprensivo, como en el conocimiento de las reglas que gobiernan las estructuras de las oraciones de la población estudiada.

Existen pocas investigaciones sobre el tema de estudio ligados a la variedad lingüística amazónica, por lo que se aspira a aportar conocimientos que sirvan a futuras investigaciones especializadas en el área de la adquisición del vocabulario y de las reglas morfosintácticas en los niños usuarios de una variedad regional como la amazónica. Por otra parte, se persigue resaltar la importancia de la exposición a las narraciones orales para el desarrollo del lenguaje en la escuela.

La presente investigación busca medir el impacto que produce la escucha de diversos cuentos narrados en castellano estándar en el desarrollo de los componentes léxico-semántico y morfológico de la muestra seleccionada.

Esta investigación cuenta con cinco capítulos. En el primero se expone el planteamiento del problema y la importancia del mismo, y a continuación se plantea la formulación de objetivos a alcanzar, la importancia y justificación del estudio y las limitaciones con las que nos encontramos.

En el capítulo II, se describe el marco teórico conceptual donde se mencionan los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas del lenguaje y de los componentes léxico-semántico y morfosintáctico, así como también la descripción e importancia de las narraciones orales en el desarrollo del lenguaje. En el capítulo III se presenta el enfoque de la investigación, el diseño que se utilizó, la población y muestra, así como la operacionalización de las variables, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, el procedimiento y el procesamiento y análisis de datos. El capítulo IV da a conocer la presentación de los resultados y la discusión de los mismos. Para finalizar el capítulo V menciona las conclusiones y recomendaciones surgidas de la investigación.



# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### 1.1. Planteamiento del problema

#### 1.1.1 Fundamentación del problema

Desde las primeras etapas de la vida de los niños se da inicio al proceso de adquisición del lenguaje. Como explica Richelle (1975), la consolidación de éste tiene una relación extraordinaria con la interacción entre el infante y la familia. El niño, en un inicio, supone intenciones en la comunicación del hablante a partir de la entonación con que se dirigen a él; posteriormente comprenderá los enunciados a través del entendimiento de algunas palabras individuales; y finalmente alcanzará el significado total de las frases discerniendo la posición y la relación de los lexemas que las constituyen gramaticalmente (Piaget, 1965).

El repertorio de lexemas, que capacita al individuo para reconocer y comprender las palabras, es conocido como vocabulario comprensivo; y aquel que le brinda las herramientas para expresarse – y que guarda una relación indivisible con el ya mencionado (Owens, 2003), es denominado vocabulario expresivo. Complementariamente a este proceso de adquisición léxico, el desarrollo morfosintáctico le brindará al niño la información requerida para emplear adecuadamente las reglas que gobiernan el código lingüístico de su medio, permitiéndole combinar los elementos que conforman las palabras, y éstas entre sí. Un niño sin estas bases lingüísticas se verá en dificultades tanto para entender los mensajes que se le dirigen, como para estructurar las frases necesarias que le permitan expresar sus necesidades, pensamientos o emociones.

Una de las formas más ricas de interacción que pueden existir entre el niño y el adulto lo constituyen las narraciones orales. Por una parte, el empleo que hace el narrador de su voz hace creíble lo que cuenta, logrando que el oyente capte mejor la historia (Lera y Sánchez, 2001). Por otra, la imaginación y el juego (involucrados en la actividad) cumplen un importante papel en el desarrollo del conocimiento y comprensión de la realidad, pues la fantasía amplía “la experiencia del hombre – que es capaz de imaginar lo que no ha visto, y puede concebir lo que no experimentó

personal y directamente-, haciéndolo salir del estrecho círculo de su propia experiencia y alejándolo de sus límites para asimilar experiencias históricas o sociales, ajenas” (Vigotsky, 2003, p. 20). Es decir, que -así como el infante en las primeras etapas de la vida adquiere las bases del lenguaje a partir de la interacción con sus cuidadores-, durante las experiencias de interacción en las narraciones orales, también se van introduciendo en el niño, conceptos y definiciones de los signos que empleamos para comunicarnos, lo cual implica un input de información léxica, semántica y sintáctica, a medida que las imágenes de la narración empiezan a existir en su mundo.

En relación a los niños de la comunidad de Cantagallo de nuestra investigación, cabe resaltar que, aunque su lengua materna es una variedad de castellano amazónico - la cual, como explica Zariquiey (2002) presenta características lingüísticas propias, tales como el empleo de la anteposición del genitivo, el doble posesivo y la anteposición de artículos frente a los nombres propios -, asisten con regularidad a una escuela que emplea la variedad del castellano estándar como medio para impartir sus conocimientos, lo cual los coloca en desventaja en relación con sus pares.

Debido a las interferencias lingüísticas que pueden estar enfrentando estos niños en el procesamiento del castellano estándar empleado en su educación formal, y debido a las posibles repercusiones negativas que podrían estar impactando sus procesos de aprendizajes, se considera importante realizar una investigación que permita identificar el nivel (en el castellano estándar) de su vocabulario comprensivo, de la comprensión y producción de sus oraciones, así como, también, el efecto que podrían tener las narraciones orales en el castellano estándar, sobre los aspectos mencionados.

#### 1.1.2 Formulación del problema

Si se toma en cuenta, entonces, que la narración de cuentos a niños refuerza la comprensión de su entorno, estimula el aprendizaje de conceptos, y desarrolla el manejo de las emociones y de las habilidades sociales (Sandoval 2005), cabe que se plantee, también, si contribuye, efectivamente, a la evolución del lenguaje, tanto en la adquisición del vocabulario comprensivo, como en el conocimiento de las reglas que gobiernan las estructuras de las oraciones.

En este sentido, la presente investigación pretende responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto de la exposición a narraciones orales en castellano estándar en el incremento del vocabulario comprensivo, la comprensión y la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo?

## 1.2 Formulación de objetivos

### 1.2.1 Objetivo general

Determinar el efecto que tiene la exposición a narraciones orales en castellano estándar en el incremento de vocabulario comprensivo, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel del vocabulario comprensivo de los niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo, en el pretest y postest de la exposición a narraciones orales en castellano estándar.
- Identificar el nivel de comprensión de oraciones de los niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo, en el pretest y postest de la exposición a narraciones orales en castellano estándar.
- Identificar el nivel de producción de oraciones de los niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo, en el pretest y postest de la exposición a narraciones orales en castellano estándar.
- Analizar el efecto que tiene la exposición a narraciones orales en castellano estándar en el incremento del vocabulario comprensivo en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.
- Analizar el efecto que tiene la exposición a narraciones orales en castellano estándar en la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.
- Analizar el efecto que tiene la exposición a narraciones orales en castellano estándar en la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.

## 1.3 Importancia y justificación del estudio

Aunque en Perú se han llevado a cabo algunos estudios sobre el nivel del vocabulario y del desarrollo morfosintáctico en los niños, y en otros países también se han interesado en estudiar la influencia de las narraciones orales en el desarrollo del lenguaje oral en el contexto escolar (cf. Capítulo II), no se han encontrado estudios que establezcan una relación entre la lectura de cuentos y su repercusión en la calidad del vocabulario comprensivo y en el desarrollo morfosintáctico en niños con castellano amazónico.

Con la presente investigación, se aspira tanto a aportar conocimientos que sirvan de base a futuras investigaciones especializadas en el área de la adquisición del vocabulario y de las reglas

morfosintácticas en los niños, como a contribuir en resaltar la importancia de la exposición a las narraciones orales para el desarrollo del lenguaje.

Se persigue, con especial interés, conocer si la exposición a narraciones orales, en los niños de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo, tiene un efecto positivo en la comprensión y producción de sus oraciones, e invitar a las familias a reflexionar sobre la importancia y necesidad de practicar esta actividad, de manera que se promuevan interacciones positivas y estímulos lingüísticos que proporcionen a los niños la confianza necesaria para alcanzar un óptimo desempeño escolar, lo cual podría ayudarlos a desarrollarse como niños participativos y seguros, capaces de expresar sus opiniones e ideas. Asimismo, se espera que los resultados de la presente investigación promuevan, en el contexto escolar, la práctica regular de actividades que involucren narraciones orales infantiles.

#### 1.4 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se presentaron en esta investigación parten de la poca información de estudios relacionados a la adquisición de vocabulario y de las reglas morfosintácticas para grupos con variedades lingüísticas amazónicas.

Otras limitaciones encontradas las constituyen la falta de instrumentos adaptados a la realidad cultural de nuestra muestra de estudio, así como la dificultad en la obtención de una muestra de niños que se encontrara dentro de nuestro perfil de estudio, lo cual requirió de diseños de estrategias que motivaran la óptima asistencia de éstos a clases, y, por ende, al taller de narraciones.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### 2.1 Antecedentes del estudio

##### 2.1.1 Antecedentes nacionales

Aunque no contamos en el Perú, hasta el momento, con investigaciones sobre la relación que puede existir, específicamente, entre las narraciones orales infantiles y la adquisición del vocabulario comprensivo o el desarrollo morfosintáctico durante las primeras etapas de la niñez, sí se han llevado a cabo algunos estudios enfocados en los efectos de las narraciones orales en el aula.

Miney (2018) desarrolló la investigación *“La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos”*, cuyo objetivo general era validar el uso del cuento para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en 17 niños de 5 años del aula K de Kinder B del Colegio San Agustín (con la mayoría de estudiantes de la clase media-alta). Se trata de una investigación empírica con enfoque cualitativo y método cuasi-experimental, cuya técnica fue la observación participativa y no participativa. Para la observación participativa se utilizó un cuaderno de campo con tres criterios de observación, y para la observación no participativa, una lista de cotejo. Como resultado del estudio, la autora comprobó que los cuentos clásicos permitieron la iniciación del desarrollo del pensamiento crítico en los niños de 5 años, lo cual fue validado al observar el progreso de algunas habilidades básicas de pensamiento en los niños. Los cuentos elegidos se caracterizaron por tener temas atractivos, con niños como protagonistas, en los que se empleaba un lenguaje sencillo.

En el 2015, García desarrolló una investigación que buscó determinar la relación que existe entre la narración de cuentos y el desarrollo de la expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la Institución Educativa Inicial N.º 1196 de Livin de Curilcas del

distrito de Paca pampa, Ayabaca (Piura). Para este estudio, 28 niños fueron expuestos preliminarmente a narraciones de cuentos y luego fueron sometidos a una lista de cotejos para determinar el nivel de su expresión. Los resultados señalaron que hubo cambios significativos en diversos aspectos de sus habilidades gramaticales luego de haber estado expuestos a las narraciones, lo que significa que los docentes pueden utilizar la estrategia de la narración de cuentos para desarrollar expresión oral, así como también desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes.

Yauri (2017) realizó una investigación titulada *“Aplicación de la narración de cuentos para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 333 Puente Piedra-2016”*, la cual tuvo como objetivo determinar en qué medida la aplicación de la narración de cuentos influye en el fortalecimiento del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años de edad de dicha institución. El diseño de esta investigación cuasi experimental tuvo como población a 48 estudiantes – niños y niñas– del nivel inicial, de la cual se constituyó una muestra conformada por un grupo control de 24 estudiantes y otro grupo experimental de 24 estudiantes. Los resultados analizados, mediante el estadígrafo no paramétrico de la “U” de Mann-Whitney, demostraron que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados por la acción del programa que los estudiantes del grupo de control, por lo cual se confirmó la hipótesis de la existencia de una influencia significativa entre la aplicación de la narración de cuentos y el fortalecimiento del lenguaje oral en los niños y niñas de 4 años de edad.

Condori y Morales (2015) realizaron una investigación titulada «Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del PRONOEI Mi Nido Azul del distrito de San Juan de Lurigancho», que tuvo como objetivo principal determinar la influencia de los cuentos infantiles en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, y, asimismo, determinar su influencia en la discriminación auditiva de fonemas, en el nivel fonológico y en el nivel sintáctico de los niños participantes en el estudio. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos, a los cuales se le aplicó el test Evaluación del lenguaje oral (ELO). Dicha prueba está conformada por 77 ítems que evalúan: a) discriminación auditiva de fonemas, b) repetición de aspectos fonológicos, c) aspectos semánticos (vocabulario y comprensión oral de narraciones, d) aspectos sintácticos (memoria verbal de frases, composición oral de frases a partir de una palabra, y descripción de acciones).

Las conclusiones evidenciaron que los cuentos infantiles influyen significativamente en el desarrollo del lenguaje oral.

#### 2.1.2 Antecedentes internacionales

Dos Santos y Rodrigues, de la Universidad de San Francisco, realizaron una investigación en 1996, denominada "*Leyendo historias en familia; influencias sobre el vocabulario infantil y el desempeño en la lectura y la escritura*", cuyo objetivo fue determinar la influencia de la lectura en familia en el vocabulario de los niños, en el desempeño de éstos en la escuela y en su interacción familiar. Se trata de un estudio experimental en el que formaron parte 19 niñas y 19 niños con una edad media de 6 años y 4 meses, y, en el cual, sus padres participaron en un programa semanal de actividades relacionadas a la lectura. En cuanto a los materiales empleados para la investigación, los padres completaron un cuestionario sobre los patrones de interacción familiar y sobre la actitud de los niños ante la lectura, al inicio y al final de la investigación; y a los grupos de control y experimental, se les aplicaron el Test de Aprestamiento Metropolitano, Forma - R (TMP) (cuyo fin es medir el grado de madurez preescolar) y el Test de competencia lectora de Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA). La investigación constó de dos fases de evaluación, una inicial y otra posterior a la asistencia del programa de lectura para los padres, el cual consistió en 15 reuniones de 1 hora para impartirles nociones generales sobre la lectura, enseñarles estrategias para contar los cuentos a sus hijos, y ayudarles a elegir las historias al retirar los libros de la biblioteca para que, posteriormente, les fueran leídos a sus hijos en sus casas. Las autoras concluyeron que existía un mejor desempeño, a nivel general, de los niños que formaron parte del grupo experimental, y encontraron una mejoría en la actitud de estos y sus padres hacia la lectura. Asimismo, los padres de la escuela pública presentaron una frecuencia baja de lectura, en comparación con los padres de la escuela privada, los cuales fueron considerados como buenos lectores. Por otra parte, se determinó que son los padres y madres los principales encargados de narrar las historias a sus hijos, seguidos de los abuelos, tíos y hermanos. Además, se pudo definir que son los cuentos de hadas, los preferidos por los niños y que, entre las estrategias más empleadas por los padres para la narración a sus hijos, está el uso de los libros de cuentos. Cabe resaltar que se pudo demostrar la importancia de estimular la lectura de cuentos no solo en los niños, sino también en los padres.

Horst, Parsons y Bryan, en el 2011, realizaron una investigación en el Reino Unido denominada "Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks" en la que estudiaron los efectos de la lectura repetida de cuentos en niños de 3 años. Para ello, eligieron 16 niños de 3 años de edad, hablantes de inglés británico, de raza blanca, y clase media, principalmente, que vive en la zona urbana del Canal de la Mancha en Inglaterra, provenientes de familias que forman parte de una base de datos de padres interesados en participar

en investigaciones sobre lenguaje infantil, en las que sus madres compartían niveles académicos similares (educación superior). Los niños fueron visitados 3 veces por semana y se les narraron 9 libros de cuentos creados para la investigación, de 10 páginas cada uno, ilustrados con fotografías digitales, y con el mismo número de palabras, aproximadamente. En cada visita, el investigador se sentó con el niño en un área tranquila, como la sala, y le leyó tres cuentos diferentes, o el mismo cuento tres veces consecutivas, (dependiendo de la situación), asegurándose de que el niño pudiera ver las ilustraciones y evitando responder preguntas o señalar el significado de las palabras, si el niño las consultaba, debiendo haber leído los 9 cuentos, al fin de la semana. Al terminar el tercer cuento del día, se procedió a realizar el test de comprensión de palabras, solicitándole al niño que señale en el libro las palabras nuevas de los cuentos que se le leyeron ese mismo día. Luego, se evaluó la capacidad de recuperación de palabras en el niño, pidiéndole que reconozca las palabras nuevas que se le fueron leídas en las narraciones de los días anteriores.

Como conclusión, las autoras determinaron: 1) que los niños se desempeñaron muy bien en los test iniciales, e incluso superaron la meta esperada, en las tres visitas; 2) que leer repetidamente los cuentos a los niños tuvo un efecto positivo y significativo en la recuperación de nuevas palabras; y, 3) consideraron que la repetición de los cuentos favorece la adquisición de vocabulario en los niños. A los padres les sugirieron no adquirir un gran número de libros, sino repetir las lecturas de unos pocos, con la frase emblemática: “¡Léelo de nuevo!”

La misma investigadora, Horst, esta vez conjuntamente con Flack, publicó en el 2017, en el Reino Unido, la investigación “Two sides to every story: Children learn words better from one storybook page at a time”, en la cual se propusieron determinar de qué manera influencia el número de ilustraciones presentes en los libros empleados para la lectura de narraciones orales infantiles en la adquisición de palabras en los niños de 3 años y medio. Para ello, evaluaron, en un laboratorio de la universidad, a partir de la exposición de 3 libros de cuentos con diferente número de ilustraciones por página, a un grupo de 30 niños de 3.5 años, monolingües, hablantes de inglés británico, de familias de clase media, que no reportaban problemas de lenguaje, demostrando como resultado que los niños que observan una ilustración por página aprenden más palabras que los que observan dos ilustraciones (a excepción de cuando la lectura de los cuentos, es apoyada con gestos).

Por otra parte, Santiago, Gutiérrez y Martínez (2016) buscaron implementar la utilización del cuento infantil para incrementar el nivel del lenguaje oral y expresivo de los niños y niñas de edad preescolar del Centro de desarrollo integral India Catalina de Galerazamba de Santa Catalina, Bolívar (Colombia). La muestra estuvo conformada por 6 estudiantes de 3 a 5 años en el aula de edad preescolar de dicho centro, y la lectura de los cuentos produjo una mejoría notable

en el desarrollo de los procesos de lectura y una mayor concentración e interés por seguir aprendiendo, en los niños evaluados.

Quina y Yate (2011) tuvieron como objetivo principal estructurar una propuesta didáctica fundamentada en el cuento, que permitiera estimular la expresión oral de los niños y niñas del primer grado del Centro Educativo El Edén en la Sede el Edén del Municipio de Cartagena del Chairá, del departamento de Caquetá (Colombia). Emplearon una metodología cuantitativa y cualitativa, de tipo exploratoria (para la primera) y de tipo de investigación-acción (para la segunda), y una muestra conformada por 6 niños de la sede educativa agropecuaria El Edén, y 10 niños de la sede educativa agropecuaria Triunfo Alto, del primer grado. Los resultados de la investigación permitieron concluir que el impacto de la estrategia didáctica para la estimulación de la expresión oral fue positivo.

Alejandro (2013) investigó acerca de la aplicación de los cuentos infantiles y la influencia en el desarrollo integral de los infantes mediante la observación directa de los individuos y fuentes bibliográficas para realizar un diagnóstico previo el problema de las habilidades comunicativas que presentan los niños y niñas del nivel inicial del C.I.B.V. «Mi pequeño rincón de la comuna Cadete» (Ecuador). De esa manera, su propósito era diagnosticar estrategias empleadas a través de los cuentos infantiles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar el conocimiento de los niños y niñas, asimismo, en desarrollar estrategias innovadoras para que el docente pueda impartir de mejor manera sus clases a los niños y así poder diseñar una guía metodológica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante los cuentos infantiles. Este estudio se realizó con 12 docentes, 79 representantes legales y 82 estudiantes. Las técnicas que se usaron fueron la observación directa a los estudiantes y la aplicación de una encuesta para conocer el grado de dificultad que tienen en la expresión oral. Los resultados demostraron que los cuentos infantiles influyen favorablemente en el desarrollo del proceso de aprendizaje, además de fomentar la socialización y la comunicación en los niños.

## 2.2 Bases teóricas

### 2.2.1 El Lenguaje

Según Soprano (2011), en su obra “Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes”, el lenguaje constituye un agente elemental en el desarrollo de la personalidad del niño, al incrementar su capacidad de éxito durante la etapa escolar, favorecer su integración a la vida social e impulsar su futura inserción laboral.

El lenguaje cumple una función fundamental en la capacidad de interrelación de los individuos, constituyendo una serie de códigos arbitrarios compartidos por una sociedad, los

cuales, al encontrarse gobernados por reglas, sirven para representar conocimientos, ideas y pensamientos (Owens, 2003)

Soprano (2011) afirma también que el análisis de este sistema complejo comprende el estudio de varios aspectos que se complementan participando orquestadamente: Estos son la fonología y la prosodia (sonidos, entonación, ritmo, expresión), la morfosintaxis (gramática), la semántica (significado), el léxico (vocabulario), el discurso, la comunicación no verbal y la pragmática (intenciones o propósitos).

#### 2.2.1.1 Procesos del lenguaje

El lenguaje comprende tanto el proceso de la producción como el de la comprensión. El primero consiste en la capacidad de transmitir, de manera oral, los pensamientos; y el segundo, en la capacidad de poder descifrar las informaciones orales captadas.

#### 2.2.1.2 Componentes del lenguaje

Como señalan Puyuelo y Rondal (2003), el lenguaje es el efecto la integración e interacción de cuatro componentes:

##### 2.2.1.2.1 Componente pragmático

Componente que comprende las reglas relacionadas con el uso social del lenguaje dentro de un contexto comunicativo.

##### 2.2.1.2.2 Componente léxico-semántico

Componente que se ocupa del significado de los signos lingüísticos y de los significados de sus posibles combinaciones, en los diferentes niveles de organización, a nivel de palabras, frases, enunciados y discurso.

##### 2.2.1.2.3 Componente morfosintáctico

Componente que se centra en la estructura interna de las palabras, y las reglas de combinación de éstas en frases y oraciones.

#### 2.2.1.2.4 Componente fonético fonológico

Componente que comprende tanto la fonética (la cual estudia los sonidos del habla y su modo físico de producción), como la fonología, (la cual estudia los fonemas de la expresión lingüística desde un punto de vista funcional y abstracto).

#### 2.2.2. Componente léxico-semántico

Componente integrado por el léxico (o vocabulario), el cual está constituido por el conjunto de morfemas con significado que constituyen las palabras de una lengua (Pérez, 2018, p. 24), y la semántica, definida como el estudio de los significados de estas unidades lingüísticas a nivel de la palabra, la oración y el discurso (Wettling, 2018, p. 120).

##### 2.2.2.1 Importancia del componente léxico-semántico

El desarrollo de la adquisición del conocimiento de los significados de las palabras, conocido como vocabulario, tiene una importancia elemental en la comunicación del individuo con el mundo, dado que proporciona las herramientas necesarias, para desarrollarse socialmente y de manera exitosa en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, desde la etapa escolar (Chávez, 2018, p. 213).

##### 2.2.2.2 Desarrollo del componente léxico-semántico

###### 2.2.2.2.1 Etapa preléxica

Abarca entre los 10 y 15 meses, entre los cuales se hacen presentes las “prepalabras” que son las emisiones verbales que produce el niño con una intención comunicativa pero que carecen de significado (Chávez, 2018, p. 209).

###### 2.2.2.2.2 Etapa de los símbolos léxicos

Comprendida entre los 16 y 24 meses, durante los cuales se hace presente un incremento del vocabulario, al crear conceptos acerca de su entorno inmediato. Para ello, el niño comienza a emplear las sobreextensiones, que consisten en “significados demasiado amplios que incluyen más ejemplares de los que incluye el significado adulto” (Owens, 2003, p. 248), y las sobrerrestricciones que son “significados muy restringidos que contienen menos ejemplares que el significado adulto) (Owens, 2003, p. 248).

#### 2.2.2.2.3 Etapa semántica

Se desarrolla entre los 19 y 30 meses, durante los cuales los niños adquieren más de 50 palabras, utilizando en su mayoría sustantivos de su medio, verbos y algunas palabras funcionales.

A partir de los 30 meses, y gracias a la extensión de su vocabulario, los niños cuentan con estructuras más amplias y su producción goza de más significados.

Luego, de los 3 a los 4 años aproximadamente, aparece el aprendizaje semántico y se espera la desaparición de las sobreextensiones y las sobrerrestricciones de los significados, dando lugar a la aparición de los fenómenos de la sinonimia, antonimia, reciprocidad y la jerarquización (Chávez, 2018, p. 211).

#### 2.2.2.2.4 Semántica del discurso

Desde los 4 años, en adelante, los niños cuentan con un vocabulario más extenso, y hacen su aparición los conectores discursivos: pronombres relativos, conjunciones causales y temporales, y adverbios y preposiciones. Así mismo su discurso cuenta con cohesión y coherencia (Chávez, 2018, p. 211).

### 2.2.3 Componente morfosintáctico

Este componente se encuentra conformado por un subsistema morfológico y otro sintáctico, que se interrelacionan y se integran entre sí. La morfología es la subdisciplina que estudia la estructura interna de las palabras, cuyas unidades mínimas con significado se llaman morfemas; mientras que la sintaxis se encarga del análisis de la forma en que se combinan estas palabras para formar oraciones (Wettling, 2018, p. 120).

#### 2.2.3.1 Importancia de la morfosintaxis

La morfosintaxis cumple un papel de gran importancia en el lenguaje, ya que, para que seamos capaces de comunicar nuestros pensamientos, deseos e intenciones, y responder a estímulos externos, necesitamos (además de codificar nuestras ideas semánticamente, y contar con las unidades sonoras requeridas para ello), dominar las reglas combinatorias de los morfemas, conocer el orden de la secuencia de las palabras dentro de una frase y, asimismo, lograr otorgarles un sentido específico. (Owens, 2003, p. 16)

### 2.2.3.2 El desarrollo de la morfosintaxis

El desarrollo de este componente explica la secuencia evolutiva de la adquisición de los patrones lingüísticos característicos del español, partiendo desde los 18 meses hasta los 7 años aproximadamente. (Chávez, 2018, p. 214)

#### 2.2.3.2.1 Primer desarrollo sintáctico

Si bien en las primeras etapas de su desarrollo, los niños los niños producen enunciados simples de una sola palabra, ya hacia los 18 a los 24 meses comienzan a producir sus primeras frases (negativas y positivas), al realizar combinaciones de dos elementos léxicos, en las cuales se puede apreciar tanto el empleo de flexiones que marcan el gerundio y el plural de las palabras, como la presencia de algunos artículos indeterminados, y del adverbio “allí” (Chávez, 2018, p. 214).

En un segundo período, que va de los 24 a los 30 meses, los niños empiezan a unir una tercera palabra a los dos elementos anteriores, logrando, de esta manera, estructurar secuencias más largas de tipo “sujeto, verbo, objeto”. Sin embargo, otros artículos y preposiciones no se hacen presentes en sus oraciones sino al término de esta etapa junto a algunos determinantes y marcadores morfológicos del tiempo pasado en los verbos (Chávez, 2018, p. 214-215)

#### 2.2.3.2.2 Expansión gramatical

La expansión gramatical en los niños, continúa explicando Chávez (2018), consiste en un período de desarrollo conformado entre los 30 y 54 meses de edad, durante el cual se produce un alargamiento de la producción de sus oraciones, conformadas ahora por cuatro elementos, que resultan de la incorporación de artículos determinados, algunas preposiciones, pronombres, los adverbios “aquí” y “allí”; las conjunciones “y”, “pero”, “qué” y “porque”, mientras comienzan a utilizar adecuadamente, también, los marcadores de género y número. (p. 215)

Al finalizar esta etapa, entre los 54 y 60 meses de edad, el niño ya domina el uso de los pronombres posesivos y las conjunciones, y logra estructurar oraciones de mayor complejidad, tales como oraciones pasivas, condicionales y subordinadas con circunstanciales de tiempo. (Chávez, 2018, pp. 215-216).

#### 2.2.3.2.3 Últimas adquisiciones

Las últimas adquisiciones de este componente se concretan hacia los 54 y 60 meses, con el predominio del uso de estructuras de mayor complejidad - tales como oraciones pasivas,

condicionales y circunstanciales de tiempo -, concluyéndose el proceso hacia los 6 años, cuando los niños dominan una gramática similar a la de los adultos. Aunque como menciona Chávez, algunos autores como Ronald (1982) y Crystal (1983), citados por Acosta y Moreno (2001, p. 216), señalan que el desarrollo morfosintáctico culmina hacia la pubertad (Chávez, 2018, p. 215-216).

### 2.2.3.3 Morfología

Según la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), la morfología es una subdisciplina de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones (Vol. I. p. 3).

#### 2.2.3.3.1 Unidades básicas

##### A) Morfema

Bosque y Demonte refieren: «Se conoce como morfema a la unidad mínima de la gramática de una lengua que porta significado; es decir, el morfema expresa conceptos (los morfemas en sí son conceptos, por lo tanto, son abstractos). De modo que la segmentación de una palabra morfológicamente se basa en la identificación de unidades significativas» (1999, 51).

##### B) Lexema

El lexema es la raíz para la estructuración de la palabra, por tanto, se desempeña como la forma básica y contiene el significado original de ella (Casas, 2009, p. 85). Asimismo, se establece como núcleo, ya que, desde de él, se puede flexionar o derivar los términos. «El significado que aporta a la palabra es de carácter léxico; así, en las palabras **pan**-es, **obr**-a-s, **cam**-arot-e, las partes en negrita constituyen el lexema o raíz de cada una de ellas» (Esquivel, Chacón, Conde y Quintanilla, 2013, p. 93).

##### C) Palabra

La palabra ha sido tradicionalmente la unidad lingüística más importante en la que se han fundado tanto la gramática como la lexicografía, así pues, se puede definir a la palabra como un segmento del discurso unificado por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final (Esquivel et al., 2013, p. 79).

### 2.2.3.1.2 Tipos

#### A) Morfología léxica

La morfología léxica se llama también morfología derivativa, tradicionalmente recibe el nombre de formación de palabras. La morfología léxica estudia la estructura de las palabras y las pautas que permiten formarlas o derivarlas a partir de otras. Se divide tradicionalmente en dos subdisciplinas: la derivación y la composición. En ambas se estudian procesos morfológicos que se aplican a ciertas voces denominadas bases léxicas (RAE, 2009, p. 6).

#### B) Morfología flexiva

La morfología flexiva estudia las variaciones de las palabras que tienen consecuencias en la concordancia y en otros aspectos de las construcciones sintácticas, como en la concordancia (*Ellos trabajan*) o en la rección (*para ti*). El conjunto de estas variantes constituye la flexión de la palabra o su paradigma flexivo (RAE, 2009, p. 6).

### 2.2.3.4 Sintaxis

Parte de la gramática que estudia las unidades formadas por grupos de palabras, es decir, «[...]corresponde el análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman» (RAE, 2009, p. 3).

#### 2.2.3.4.1 Sintagma

«Un sintagma es una unidad gramatical que constituye expansiones o proyecciones de su respectivo núcleo [...] que dentro de la oración ejercen una función sintáctica determinada (nominal, adverbial, adjetival, etc.)» (RAE, 2009, p. 12).

#### 2.2.3.4.2 Oración

«La oración es una forma lingüísticamente independiente no incluida en ninguna forma mayor en virtud de alguna construcción gramatical. Esto quiere decir que la noción de oración es estructural y, en tal sentido, su organización es independiente» (Casas, 2009, p. 104).

#### 2.2.3.4.2.1. Elementos gramaticales que forman parte de la oración

##### A) El sustantivo

Esquivel et al. (2013, p. 93) afirman que el sustantivo puede ser definido de acuerdo a tres criterios:

- ✓ Morfológicamente es una palabra variable cuyo núcleo admite afijos derivativos y flexivos.
- ✓ Sintácticamente es núcleo de la frase nominal. Semánticamente es una palabra que designa o nombre elementos de la realidad.

##### B) El pronombre

Esquivel et al. (2013, p. 96) refieren que el pronombre puede ser definido de acuerdo a tres criterios:

- ✓ Morfológicamente, los pronombres son lexemas variables, excepto algunos pronombres tónicos (yo, tú, ti, sí).
- ✓ Sintácticamente, es núcleo de la frase nominal, en la cual alterna con el nombre.
- ✓ Semánticamente, carece de significado propio, pues tiene significado referencial.

##### C) El adjetivo

Esquivel et al. (2013, p. 103) indican que el adjetivo puede ser definido de acuerdo a tres criterios:

- ✓ Morfológicamente, es un lexema variable que puede recibir la inserción de afijos derivativos y flexivos.
- ✓ Sintácticamente, el adjetivo es modificador directo o complemento del nombre en la frase nominal.
- ✓ Semánticamente, expresa características físicas como forma, color, tamaño, etc. Del elemento designado por el nombre al que sirve de complemento.

#### D) El determinante

Esquivel et al. (2013, p. 109) refieren que el determinante es el elemento gramatical que modifica al nombre en la frase nominal, precisamente su carácter conocido, indicando posición, identificando su situación espacio-temporal o delimitando su número por medio de la cuantificación.

#### E) El verbo

Esquivel et al. (2013, p. 117) mencionan que el verbo puede ser definido de acuerdo a tres criterios:

- ✓ Morfológicamente, es una pieza léxica variable dependiente que va seguida obligatoriamente por un sufijo flexivo, que expresa distintos significados gramaticales o funcionales.
- ✓ Sintácticamente, es el núcleo en la frase, es decir, es el núcleo predicativo y núcleo de complementación sintáctica.
- ✓ Semánticamente, describe evento, acción, proceso o estado en los que se hallan implicados individuos.

#### F) El adverbio

Esquivel et al. (2013, p. 129) afirman que el adverbio puede ser definido de acuerdo a tres criterios:

- ✓ Morfológicamente, como una palabra generalmente invariable
- ✓ Sintácticamente, como modificador del verbo, intensificador del adjetivo o de otro adverbio
- ✓ Semánticamente, como un elemento que aporta ideas de tiempo, lugar, modo, cantidad, etc.

#### G) La preposición

Esquivel et al. (2013, p. 133) mencionan que la preposición puede ser definida de acuerdo a tres criterios: morfológicamente, como una palabra invariable, sintácticamente, como un enlace subordinante y, semánticamente, como una palabra cuya significación depende del contexto.

## H) La conjunción

Esquivel et al. (2013, p. 136) señalan que la conjunción puede ser definida de acuerdo a tres criterios: morfológicamente, como una palabra invariable, sintácticamente, como un nexo coordinante o subordinante entre dos unidades sintácticas y, semánticamente, como una palabra que indica adición, disyunción, causa, etc.

### 2.2.4. La narración oral en el desarrollo del lenguaje

La narración oral es un mecanismo que hace posible entretener, inspirar y transmitir experiencias, al estimular en el oyente una conexión con las historias narradas.

Su importancia en el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo es apoyada por investigadores como Nelson (1989), quien, específicamente, refiere que la experiencia de la narración de cuentos ayuda a los niños a generar sus propias historias, y por Alarcón (2000), quien explica que el niño, al estar expuesto a las narraciones, comenzará a hacer uso de todos sus conocimientos lingüísticos para entretener acontecimientos pasados o planificar el futuro, empleando estructuras narrativas sustentadas por elementos sintácticos, morfológicos, léxicos y semánticos.

#### 2.2.4.1 La narración oral: definición y características

La narración oral constituye una de las formas más antiguas de la comunicación humana, y consiste en la facultad de transmitir relatos a través del uso de la palabra. Garzón (1995) la define como «[...]una conducta expresivo-comunicativa del ser humano transformada en arte, que tiene su origen en la necesidad humana de dialogar, en la práctica tan cercana de la conversación y en el ámbito íntimo que la propicia y la define» (p. 12).

Relacionada a esta afirmación de Garzón, en cuanto a su alcance en las experiencias de diálogo y conversación, Rael (2009) también refiere que la narración oral es un instrumento comunicativo de gran poder para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, la cual enriquece el patrimonio lingüístico, el espíritu crítico, el aumento de la imaginación, el desarrollo de la fantasía, el cultivo de sentimientos y la ayuda a la asimilación crítica de la información.

#### 2.2.4.2 Influencia de las narraciones orales en el desarrollo del lenguaje del niño

La lectura oral de libros de padres a hijos parece ser una práctica fructífera en cuanto a su influencia en el desarrollo del lenguaje abstracto, pues, desde edades tempranas puede

proporcionar al niño experiencias cognitivas dentro de los contextos comunicativos (van Kleeck, Gilliam, Hamilton y McGrath, 1997).

### 2.2.5. El castellano en el Perú

Debido a las diferentes manifestaciones lingüísticas y culturales que presenta el Perú, éste constituye un país multilingüe y pluricultural, en el que el castellano no es la única lengua empleada. En las zonas andina y amazónica existen las llamadas lenguas amerindias, las cuales son originarias y anteriores a la llegada de los españoles, y, por otra parte, debido al contacto que tuvo inicio entre ambas culturas con su llegada a América, contamos, también, con variedades del castellano, tales como el castellano costeño, el castellano andino y el castellano amazónico.

#### 2.2.5.1 Variedades del castellano:

##### 2.2.5.1.1 Castellano amazónico

Pérez et al (2004) manifiesta que en la región amazónica existen alrededor de cuarenta lenguas oriundas, entre las cuales se encuentran el shipibo, el asháninka y el machiguenga. Por otra parte, refiere que los hablantes de estas lenguas, al aprender el castellano, lo utilizan con rasgos de sus lenguas maternas, con rasgos lingüísticos de otras variedades del castellano, y con rasgos introducidos por su propia creatividad, manteniendo una distintiva estructura tonal proveniente de su lengua base amerindia, debido a que, si bien el castellano amazónico se desarrolló por el contacto con el castellano andino y limeño, éstos últimos no llegaron a ejercer una gran influencia sobre él.

Como ejemplo de algunas de sus expresiones es posible citar oraciones como *Yo poco a poco se he acostumbrado*, en las que se aprecia el uso del pronombre *se* (de tercera persona), en vez del pronombre *me* (de primera); o, también, frases como *para que pueden*, en las que se utiliza el verbo en modo indicativo en lugar del subjuntivo (*para que puedan*).

#### *Características fonológicas*

- ✓ La sibilante /s/ resiste a la aspiración
- ✓ Hay confusión de /x/ con /f/, por ejemplo, *San Fan* por *San Juan*
- ✓ Hay oclusivización de las intermedias /b/ /d/ /g/ en ascenso tonal con aspiración y alargamiento de la vocal.
- ✓ Los fonemas /p/ /t/ y /k/ se realizan con una aspiración
- ✓ La /y/ tiende a africarse (al contrario de la costa).

- ✓ También hay asibilación, no muy fuerte de vibrantes  
(Chávez, Morales y Rojas, 2009, p. 20)

#### *Características sintácticas*

- ✓ El orden sintáctico más reconocido es la anteposición del genitivo, (por ejemplo, *de Antonio sus amigas*).
- ✓ Trastornos de concordancia genérica y otros.  
(Chávez, Morales y Rojas, 2009, p. 20)

Con respecto a las variedades adquisicionales de la selva peruana, (Pérez, 2004) sostiene que no hay una sola forma de hablar castellano en la Amazonía, sino que existen distintos castellanos amazónicos relacionados a las lenguas habladas en la Amazonía, y que las diferencias entre estos castellanos se encuentran relacionadas a la estructura de sus lenguas amerindias bases, en términos sintácticos, morfológicos y fonológicos. Un ejemplo que podría ilustrar lo mencionado podría consistir en el modo en que un machiguenga expresaría la oración castellana *me duele mi dedo: rere mi rero*. La explicación de esta particularidad consiste en que, en el sistema fonológico machiguenga, no se cuenta con el fon /d/.

#### 2.2.5.1.2 La lengua estándar

La lengua estándar consiste en la variedad que puede ser comprendida por todos los hablantes de una lengua, por lo cual es elegida para ser empleada en las escuelas y en los medios de comunicación. No es adquirida naturalmente; y aunque tampoco es impuesta, requiere de un proceso de aprendizaje y adiestramiento que se desarrolla en las instituciones educativas, en virtud de un contrato social implícito (Casas, 2009, pp. 23-24).

Demonte explica que «[...] la variedad estándar es ese dialecto construido con un vocabulario y construcciones sintácticas no específicos [...]» y, continúa manifestando que “los hablantes utilizan esa variedad en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español” (2001, p. 7) Casas (2009) agrega a ello, que se trata del «[...] vehículo para transmitir los conocimientos científicos y sirve para plasmar la vida institucional de la sociedad”, debido a que “los libros, los manuales, las asignaturas se imparten en ese nivel de lengua» (pp. 23).

Sin embargo, cabe resaltar, que estas mismas instituciones educativas tienen la responsabilidad, como lo refiere Pérez (2004), de educar, a la par, a las personas para que manejen con fluidez y orgullo su propia variedad, de forma que puedan emplearlas según el contexto en el que se desarrollen. Es decir, de manera de que el alumno haga uso de las formas gramaticales de la variedad estándar en situaciones formales (tales como actividades de corte académico o en

ámbitos laborales) y también de que haga uso de su variedad nativa en situaciones informales (tales como circunstancias familiares y de esparcimiento con sus amigos).

Oxa, con relación a lo mencionado, (citado por Pérez, 2004, p. 76) menciona que:

«es necesario que los estudiantes conozcan y manejen la variedad estándar. Eso es indispensable. Pero este conocimiento y manejo de la variedad estándar debe implicar una conciencia crítica sobre las relaciones que hay entre la variedad estándar y las demás variedades regionales. Esto generaría que los estudiantes tuvieran conciencia sobre cómo han ido ocurriendo estos procesos sociales y cómo se ven reflejados en las lenguas y también que puedan tener una mirada más cariñosa, una autoestima, de su propia variedad, y que puedan ir superando esos traumas de creer que la variedad que ellos hablan es inferior, que no es la correcta, y que tengan más orgullo de la variedad que están hablando».

### 2.3 Definición de términos básicos

**Español estándar:** Se entiende como elemento de cohesión universalmente aceptado a todos los hablantes y que garantiza el cumplimiento de ciertos patrones sociales.

**Español amazónico:** El español amazónico es una forma dialectal del español hablado en el Perú, que presenta mayores coincidencias con el dialectal andino que con el costeño, y el cual se ha enriquecido con la lengua portuguesa de los brasileros y de los idiomas hablados por las etnias amazónicas. Se expande por el territorio nacional, que comprende los actuales departamentos de Loreto, Ucayali, San Martín y Madre de Dios (Ramírez, 2003, p. 17)

**Narraciones orales:** acto de comunicación donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público y no para el público, crea un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no se informa si no que comunica, pues influye y es influenciado en el instante mismo de narrar para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos (Garzón, 1991, p. 68).

**Comprensión de oraciones:** Capacidad de elaborar una representación mental del contenido de los mensajes, entendiendo los sucesos, argumentos y acciones expuestos en ellos. (Pérez y Hernández, 2014, p. 702)

**Producción de oraciones:** Capacidad expresar un mensaje que ha sido organizado teniendo en cuenta un léxico (Centro Virtual Cervantes).

Vocabulario: puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (Centro Virtual Cervantes).

## 2.4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general

La exposición a narraciones orales en el castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario comprensivo y la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.

### 2.4.2 Hipótesis específicas

- La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario comprensivo en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.
- La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.
- La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

El estudio se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo, explicativo de diseño preexperimental.

El enfoque cuantitativo recoge y analiza datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. (Hernández Sampieri et al., 2014/2016, p. 4)

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas o efecto de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. (Hernández Sampieri et al., 2014/2016, p. 95)

Los diseños preexperimentales se llaman así porque su grado de control es mínimo. A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. Este diseño ofrece una ventaja, pues existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo; es decir, hay un seguimiento del grupo. (Hernández Sampieri et al., 2014/2016, p. 141)

#### 3.2 Población y muestra

La población estuvo conformada por 16 niños de seis a siete años de edad que cursan el primer grado de primaria de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba Cantagallo en el distrito del Rímac de la provincia de Lima.

Con la finalidad de acercarnos a la variable de estudio se han señalado criterios sobre los niños evaluados:

Tabla 01

Criterios de inclusión y exclusión

Estudiantes de primer grado de primaria	Estudiantes con algún trastorno de la comunicación
Niños de seis a siete años	Estudiantes con algún trastorno de lenguaje
Niños que cuenten como variable dialectal el castellano amazónico	Estudiantes con otras dificultades similares
CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

La Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo, cuenta con aulas del nivel inicial y primaria, albergando principalmente a niños y niñas pertenecientes a la comunidad Cantagallo. En aula de primer grado se encuentran matriculados 26 niños, siendo 16 de los niños los cuales cumplen con los requisitos de inclusión por lo que fueron los seleccionados para ser parte de la muestra.

### 3.3 Definición y operacionalización de variables

#### Variable independiente

- Exposición a narraciones orales: Acción de contar historias reales o imaginarias a un grupo de personas utilizando como recursos la palabra y los gestos.

#### Variables dependientes

- Vocabulario: Conjunto de unidades léxicas de una lengua que forman parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada persona.
- Comprensión de oraciones: Capacidad de elaborar una representación mental del contenido de los mensajes, entendiendo los sucesos, argumentos y acciones expuestos en ellos.

- Producción de oraciones: Capacidad expresar un mensaje que ha sido organizado teniendo en cuenta un léxico elegido.

Tabla 02

VARIABLES DEPENDIENTES:

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 1: Vocabulario	Vocabulario Comprensivo	Señala entre cuatro imágenes el objeto que se le indica	Del ítem 1 al ítem 192
Variable 2: Comprensión de oraciones	Receptiva	Señala entre dos opciones el dibujo que se menciona	Del ítem 1 al ítem 23
Variable 2.2: Producción de oraciones	Expresiva	Reproduce la oración correspondiente al dibujo señalado	Del ítem 1 al ítem 23

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos aplicados fueron seleccionados debido a que cada uno responde con el objetivo específico, tales como medir el vocabulario expresivo, así como la comprensión y producción de oraciones.

#### 3.4.1 Instrumentos

Tabla 03

Instrumentos

VARIABLE	INSTRUMENTO
• Vocabulario	• Test de Vocabulario en Imágenes - PEABODY
• Comprensión y producción de oraciones	• Test Explorativo de Gramática Española - A. Toronto

- **Instrumento 1:** Test de Vocabulario en Imágenes - PEABODY.

#### A. Ficha Técnica

- Nombre original: Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III)
- Autores: Llody M. Dunn y Leota M. Dunn
- Procedencia: AGS. American Guidance Service (1997)
- Adaptación Española: D. Arribas. Dpto de I + D de TEA Ediciones (2006)
- Aplicación: Individual
- Ámbito de aplicación: de 2 años y medio a 90 años.
- Duración: Variable, entre 10 y 20 minutos
- Número de ítems: 192

#### B. Descripción de la prueba

Es una prueba de aplicación individual, referida a baremos y con un amplio ámbito de aplicación. Consta de una única forma con 192 elementos ordenados por dificultad.

Cada elemento consiste en una lámina con 4 ilustraciones en blanco y negro. La tarea del examinador consiste en seleccionar la imagen que representa mejor el significado de la palabra presentada verbalmente por el examinador.

#### C. Validez y fiabilidad

En cuanto a la validez fue analizada a través de los procedimientos de validez de contenido, validez de constructo y validez referida a un criterio.

En referencia a lo primero se comprobó que los ítems son representativos de 20 áreas de contenidos comunes y de un conjunto amplio de palabras que pueden ser ilustradas gráficamente.

En referencia a la segunda, validez de constructo diversos estudios han establecido que este test mide el constructo subyacente, mejor dicho, el vocabulario mediante la elección de ilustraciones.

Mediante la validez referida a un criterio se ha relacionado la aptitud intelectual. En muestra de niños se encontró que estas correlaciones son elevadas con coeficiente que fluctúan de 0.92 a 0.82, también correlacionando con medida de lenguaje oral. Encontrándose coeficientes estadísticamente muy significativos que fluctúan de 0.63 a 0.67.

Siendo su correlación positiva más elevada de manera significativa con la comprensión de textos y comprensión oral y en sentido negativo con la lectura de pseudo palabra en la medida del tiempo en signos de puntuación.

En síntesis, los resultados señalan que este test es fiable y válido para la medición de vocabulario mediante imágenes.

- Instrumento 2: Test Explorativo de Gramática Española - A. Toronto

#### A. Ficha Técnica

- Nombre original: Screening Test of Spanish Grammar - S. T. S. G.
- Autores: Laura Lee- A. Toronto
- Procedencia: Estados Unidos
- Adaptación Española: María Mercedes Pave
- Aplicación: Individual
- Ámbito de aplicación: 3 años y 6 años con 11 meses
- Número de ítems: 46

#### B. Descripción de la prueba

El Test Explorativo de Gramática Española de A. Toronto, es una prueba destinada a evaluar el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre 3 años a 6 años 11 meses. Consta de una subprueba comprensiva y de una subprueba expresiva con 23 ítems cada una. Permite detectar con rapidez a los niños que presentan alteraciones gruesas en la sintaxis del español.

#### C. Validez y fiabilidad

La fiabilidad del test se analizó con el método test-retest, siguiendo la metodología de Toronto. El test se aplicó en una segunda oportunidad a un 10% de los sujetos de la muestra seleccionada al azar (12 niños, 3 por cada rango de edad y 6 por cada sexo); esta se efectuó 8 días después de la primera. Los resultados de ambas evaluaciones se analizaron con la prueba estadística de correlación de Spearman para grupos pares.

El coeficiente de correlación en ambas subpruebas fue considerable; subprueba receptiva 0.83m, subprueba corregida según el criterio de Toronto 0.70, y Subprueba expresiva corregida según la norma chilena 0.77. Esto explica que el instrumento es confiable.

La validez del test fue establecida mediante la comparación con los resultados obtenidos al evaluar el desarrollo gramatical con otro procedimiento de análisis como es el Development Assesment of Spanish Grammar (DASG). Se compararon los puntajes obtenidos en ambos instrumentos por 105 niños de total de la población estandarizada del STSG. Los coeficientes de

correlación fueron: Subprueba receptiva 0.55 en niños México-americanos y 0.63 en puertorriqueños; Subprueba expresiva 0.64 en ambos grupos de niños (todos con una  $p < 0.01$ ).

En síntesis, el test demuestra que es una prueba útil y confiable que permite evaluar el desempeño gramatical en niños entre 3 años y 6 años 11 meses de edad.

### 3.5 Procedimiento de recolección de datos

En un primer momento nos acercamos a la institución para presentarnos y dar a conocer sobre la intención de la investigación y ver la posibilidad de poder aplicarla en dicho centro, la respuesta fue positiva y agradecida por la directora.

En un segundo momento, se solicitó la carta de presentación a la Escuela de Posgrado, dónde se explicaba nuestro motivo de investigación, así como la descripción de las pruebas que se irían a tomar a los niños seleccionados.

Las coordinaciones sobre las fechas y horarios para tomar los instrumentos fueron realizadas directamente con la maestra de aula para así no interferir con su plan de trabajo.

Luego de la aplicación de las primeras pruebas acudimos a la institución en compañía de la persona encargada para el Taller de narraciones orales, la presentación se dio a la directora de la institución, a la maestra de aula y por último a los niños del aula del primer grado, quienes lo recibieron favorablemente.

Una vez terminado el Taller de narraciones orales, el cual duró tres meses, con un total de 20 sesiones, se procedió a la toma de las mismas pruebas, para luego evaluar y comparar si las variables eran influyentes en la investigación realizada.

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para la presentación de los resultados descriptivos de las variables de estudio, se elaboraron con el software IBM SPSS 24 tablas de frecuencias y porcentajes, considerando la evaluación pretest y postest. Y para la contrastación de las hipótesis formuladas, se utilizó la prueba estadística t de Student para muestras relacionadas, para establecer diferencias en un solo grupo antes y después de la intervención, tomando la decisión estadística con un nivel de significancia de  $p < 0,01$  (\*\*).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de resultados

Luego de aplicar las pruebas a los niños y realizar el procedimiento estadístico, se obtuvo un grupo de resultados que presentamos a través de las siguientes tablas, los cuales han sido analizados en función de los propósitos de la investigación.

##### 4.1.1 Análisis descriptivo de la variable de estudio: Vocabulario comprensivo (pretest y postest)

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la evaluación del vocabulario comprensivo en los niños, en las fases pretest y postest, en términos de frecuencia y porcentaje.

Tabla 04

Resultados descriptivos del vocabulario comprensivo (pretest y postest)

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	0,0%	0	0,0%
Normal	0	0,0%	2	12,5%
Normal bajo	4	25,0%	4	25,0%
Deficitario	12	75,0%	10	62,5%
Total	16	100,0%	16	100,0%

Se observa en la tabla 4 que, en el postest, el 12,5% de los niños se encuentra en un nivel normal de vocabulario comprensivo, a diferencia del pretest, donde no se registra ningún niño (0,0%). Por otro lado, se evidencia en el postest una mejoría que se traduce en una reducción del 12,5% en los niños que se ubicaban en el nivel deficitario.

#### 4.1.2 Análisis descriptivo de la variable de estudio: Comprensión y producción de oraciones (pretest y postest)

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la evaluación de la comprensión de oraciones, en las fases pretest y postest, en términos de frecuencia y porcentaje.

Tabla 05

Resultados descriptivos de la comprensión de oraciones (pretest y postest)

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	2	12,5%	11	68,8%
Normal bajo	6	37,5%	4	25,0%
Deficitario	8	50,0%	1	6,3%
Total	16	100,0%	16	100,0%

Se aprecia en la tabla 5 que, en el postest, el 68,8% de los niños se ubica en un nivel normal de comprensión de oraciones, a diferencia del pretest, donde solo se evidencia el 12,5% en el mismo nivel. Por otro lado, se observa en el postest una reducción sustantiva de la proporción de niños con nivel deficitario, que en el pretest se mostraban con 50,0% en dicho nivel.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la evaluación de la producción de oraciones, en las fases pretest y postest, en términos de frecuencia y porcentaje.

Tabla 06

Resultados descriptivos de la producción de oraciones (pretest y postest)

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Normal	2	12,5%	12	75,0%
Normal bajo	5	31,3%	3	18,8%
Deficitario	9	56,3%	1	6,3%
Total	16	100,0%	16	100,0%

Se advierte en la tabla 6 que, en el postest, el 75,0% de los niños se mantiene en un nivel normal de comprensión de oraciones, en comparación con el pretest, donde apenas el 12,5% se halla en ese nivel. Asimismo, se registra en el postest una reducción notable de la proporción de niños con nivel deficitario, puesto que en el pretest presentaban un 56,3% en el referido nivel.

### 4.1.3 Contrastación de hipótesis

#### 4.1.3.1 Contrastación de la hipótesis general

H<sub>g</sub>: La exposición a narraciones orales en el castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

H<sub>0</sub>: La exposición a narraciones orales en el castellano estándar no tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

Para la contrastación de la hipótesis general, se consideró el resultado obtenido para cada una de las hipótesis específicas, así como los porcentajes que se ha mostrado en las tablas. Con base a esto, se puede inferir que, en líneas generales, la exposición a narraciones orales en el castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en los niños de la muestra elegida.

Decisión: Se rechaza, entonces, la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

#### 4.1.3.1.2 Contrastación de las hipótesis específicas

H<sub>1</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario comprensivo en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

H<sub>0</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar no tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

Tabla 07

Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias del vocabulario comprensivo en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)

Evaluación	Media	N	Desviación estándar	T	gl	Sig. bilateral
Pretest	49,69	16	11,729	-5,594**	15	0,000
Postest	56,19	16	11,461			

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El valor de la t de Student obtenido es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado es indicador de que la diferencia entre las puntuaciones medias del pretest y postest del vocabulario comprensivo, es significativa en los niños de 6 a 7 años de la muestra seleccionada; observándose que la puntuación media lograda en el postest es mayor que la del pretest.

Decisión: Por lo tanto, en base a los resultados calculados, se rechaza la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.

H<sub>2</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

H<sub>0</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar no tiene un efecto positivo en la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

Tabla 08

Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias de la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)

Evaluación	Media	N	Desviación estándar	T	gl	Sig. bilateral
Pretest	28,44	16	4,816	-5,026**	15	0,000
Postest	36,13	16	5,999			

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El valor de la t de Student obtenido es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . Este resultado indica, pues, que la diferencia entre las puntuaciones medias del pretest y postest de la comprensión de oraciones, es significativa en los niños de 6 a 7 años de la muestra investigada; apreciándose que la puntuación media lograda en el postest es mayor que la del pretest.

Decisión: Por consiguiente, considerando los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula de la segunda hipótesis específica.

H<sub>3</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar tiene un efecto positivo en la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

H<sub>0</sub>: La exposición a narraciones orales en castellano estándar no tiene un efecto positivo en la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

Tabla 09

Diferencia con la prueba t de Student entre las puntuaciones medias de la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo (pretest y postest)

Evaluación	Media	N	Desviación estándar	T	gl	Sig. bilateral
Pretest	25,06	16	10,529	-6,385**	15	0,000
Postest	37,94	16	5,157			

\*\* Significativo al nivel de  $p < 0,01$ .

El valor de la t de Student calculado es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,01$ . De acuerdo a este resultado se verifica, entonces, que la diferencia entre las puntuaciones medias del pretest y postest de la producción de oraciones, es significativa en los niños de 6 a 7 años de la muestra estudiada; evidenciándose que la puntuación media lograda en el postest es mayor que la del pretest.

Decisión: En consecuencia, teniendo en cuenta los resultados calculados, se rechaza la hipótesis nula de la tercera hipótesis específica.

#### 4.1.4 Análisis cualitativo de los aspectos gramaticales evaluados con las subpruebas receptiva y expresiva del Test de Toronto (pretest y postest)

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos del logro de la tarea de cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (Ítems 1 a 12), en las fases de pretest y postest.

Tabla 10a

Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (Items 1 a 12) (pretest y postest)

N°	Aspectos gramaticales evaluados	Partículas específicas	PRE	POS	PRE	POS
			TEST	TEST	TEST	TEST
			No lograron la tarea	No lograron la tarea	Sí lograron la tarea	Sí lograron la tarea
1	Oración afirmativa	Está	0	0	16	16
	Oración negativa	no está	2	0	14	16
2	Locución preposicional de lugar	encima de	1	1	15	15
		adentro de	0	0	16	16
3	Pronombre personal 3° p. s. como sujeto	El	3	0	13	16
		Ella	6	0	10	16
4	<b>Locución preposicional de lugar</b>	<b>detrás de</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>13</b>
		debajo de	2	2	14	14
5	3° persona verbal singular	Está	6	2	10	14
	3° persona verbal plural	Están	4	2	12	14
6	Pronombre personal 3° p s. sintagma preposicional	de él	5	1	11	15
		de ella	5	1	11	15
7	<b>Pretérito perfecto simple</b>	<b>se cayó</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
	<b>Presente simple</b>	<b>se cae</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
8	<b>Pronombre indefinido como sujeto</b>	Alguien	2	0	14	16
		<b>Algo</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>16</b>
9	Pronombre personal 3° p como objeto directo	la está llamando	5	1	11	15
		lo está llamando	5	1	11	15
10	<b>Pronombre demostrativo como sujeto</b>	éste es	2	1	14	15
		<b>aquel es</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
11	Pretérito imperfecto	estaba tomando	3	2	13	14
	Presente simple perifrástico	está tomando	3	2	13	14
12	<b>Adverbio</b>	<b>¿dónde?</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>11</b>
	<b>Pronombre interrogativo</b>	<b>¿quién?</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

## Leyenda

\* Los aspectos en los que los niños presentaron mayores dificultades (de 7 niños en adelante), se encuentran resaltados en **negrita**.

\* Los aspectos en los que se obtuvo una mejoría en los resultados del postest, en comparación con el pretest, se encuentran como cuadros sombreados.

Como se puede observar en la tabla 10a, los aspectos gramaticales con mayor afectación en el proceso receptivo (ítems 1 – 12), en la muestra, en la fase pretest, son los siguientes: locución preposicional de lugar (*detrás*), pretérito de perfecto simple, Presente simple, Pronombre indefinido como sujeto (*algo*), Pronombre demostrativo como sujeto (*aquel*), Adverbio (*¿dónde?*), Pronombre interrogativo (*¿quién?*)

Por otra parte, comparando las puntuaciones obtenidas en los ítems 1 a 12 del pretest y postest de la subprueba receptiva del Test de Toronto, en los niños de 6 a 7 años de la muestra seleccionada, observamos que las puntuaciones directas logradas en el postest son mayores que las del pretest.

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos del logro de la tarea de cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (Ítems 13 a 23), en las fases de pretest y postest.

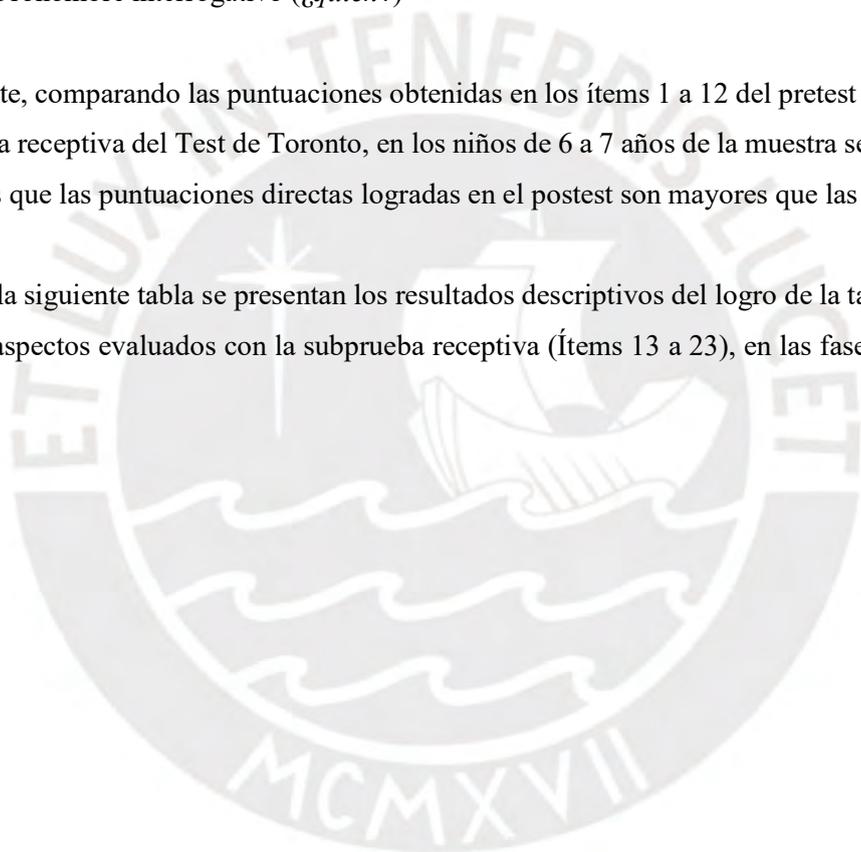


Tabla 10b

Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba receptiva (Ítems 13 a 23) (pretest y postest)

Nº	Aspectos gramaticales evaluados	Partículas específicas	PRE	POS	PRE	POS
			TEST	TEST	TEST	TEST
			No lograron la tarea	No lograron la tarea	Sí lograron la tarea	Sí lograron la tarea
13	Pretérito imperfecto simple	Tenía	5	1	11	15
	Presente simple	Tiene	2	1	14	15
14	Pronombre personal 3º persona singular como objeto directo	la tiene	3	2	13	14
	Pronombre personal 3º persona plural como objeto directo	las tiene	3	2	13	14
15	Adjetivo posesivo	mi	4	1	12	15
		nuestra	5	1	11	15
16	Pronombre personal 3º persona reflejo	se ve	9	7	7	9
	<b>Pronombre personal 3º persona no reflejo</b>	<b>lo ve</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
17	Futuro imperfecto simple	subirá	5	2	11	14
	Pretérito perfecto simple	subió	5	2	11	14
18	<b>Pronombre relativo</b>	<b>mira a quien</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
		<b>mira lo que</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
19	Pronombre personal no reflejo indirecto 3º persona	se lo dio	5	3	11	13
	Pronombre personal no reflejo indirecto 1º persona	me lo dio	5	3	11	13
20	<b>Futuro</b>	<b>va a</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
	<b>Pretérito perifrástico</b>	<b>fue a</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>
21	<b>Pronombre demostrativo como sujeto</b>	este	9	11	7	5
		ese	8	11	8	5
22	<b>Verbos copulativos</b>	es alto	12	9	4	7
		está alto	13	9	3	7
23	<b>Voz pasiva</b>	el niño es llamado	9	5	7	11
		por la niña es llamada por	9	5	7	11

## Leyenda

\* Los aspectos en los que los niños presentaron mayores dificultades (de 7 niños en adelante), se encuentran resaltados en **negrita**.

\* Los aspectos en los que se obtuvo una mejoría en los resultados del postest, en comparación con el pretest, se encuentran como cuadros sombreados.

Este resultado es indicador de que los aspectos gramaticales con mayor afectación en el proceso receptivo (ítems 13-23) en la muestra de estudio en la fase pretest son los siguientes: Pronombre personal 3º persona no reflejo (*lo ve*), Pronombre relativo (*a quien, lo que*), Futuro (*va a*), Pretérito perifrástico (*fue a*), Pronombre demostrativo como sujeto (*este, ese*), Verbos copulativos (*es alto, está alto*), Voz pasiva (*fue llamado/a por*)

Por otra parte, comparando las puntuaciones obtenidas en los ítems 13 a 23 del pretest y postest de la subprueba receptiva del Test de Toronto, en los niños de 6 a 7 años de la muestra seleccionada, observamos que las puntuaciones directas logradas en el postest son mayores que las del pretest.

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos del logro de la tarea de cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (Ítems 1 a 15), en las fases de pretest y postest.

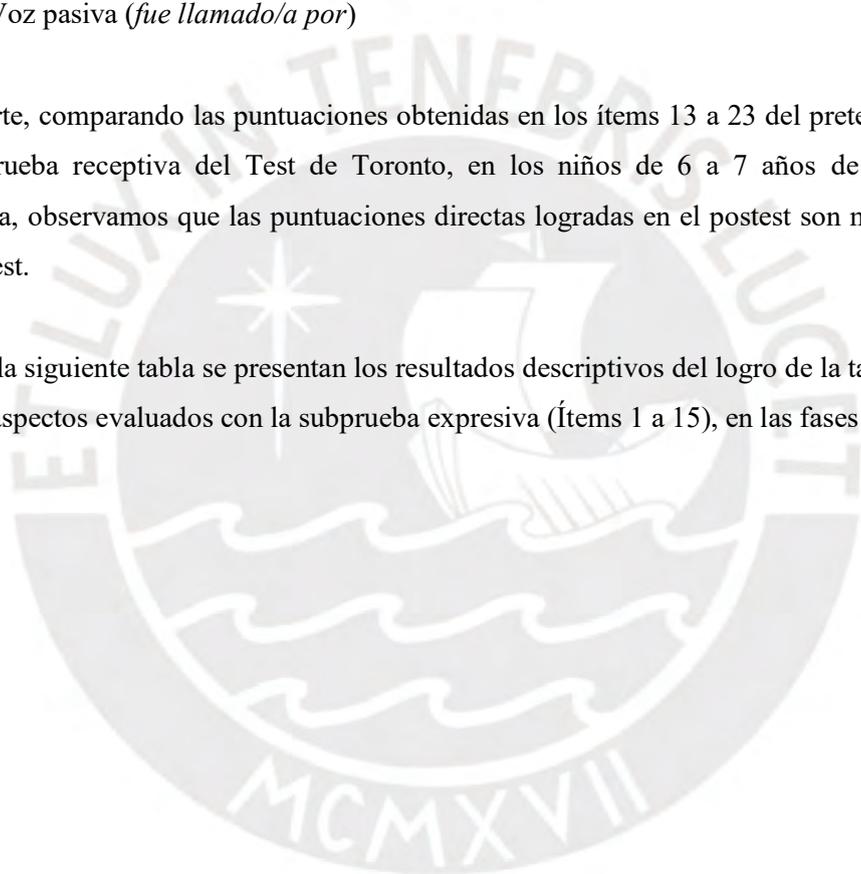


Tabla 11a

Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (ítems 1 -15) (pretest y postest)

N°	Aspectos gramaticales evaluados	Partículas específicas	PRE	POS	PRE	POS
			TEST	TEST	TEST	TEST
			No lograron la tarea	No lograron la tarea	Sí lograron la tarea	Sí lograron la tarea
1	Oración afirmativa	está	4	1	12	15
	Oración negativa	no está	4	0	12	16
2	Locución preposicional de lugar	encima del	3	1	13	15
		adentro del	5	1	11	15
3	<b>Locución preposicional de lugar</b>	debajo de	5	3	11	13
		<b>detrás de</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
4	Pronombre personal (3° persona singular como sujeto)	el ve	3	2	13	14
		ella ve	2	3	14	13
5	Pronombre indefinido como sujeto	alguien	3	0	13	16
		algo	4	1	12	15
6	Pronombre personal 3° persona singular sintagma preposicional	de él	5	0	11	16
		de ella	6	0	10	16
7	3° persona verbal singular	está	4	0	12	16
		3° persona verbal plural	están	4	0	12
8	Pretérito perfecto simple	se vistió	4	0	12	16
		Presente simple	se viste	5	0	11
9	Pretérito imperfecto	estaba escribiendo	5	0	11	16
		Presente simple perifrástico	está escribiendo	5	1	11
10	<b>Pronombre personal 3° persona como objeto directo</b>	<b>la ve</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
		<b>lo ve</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>16</b>
11	<b>Pretérito imperfecto simple</b>	<b>tenía</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
		Presente simple	tiene	6	0	10
12	<b>Pronombre personal 3° persona singular como objeto directo</b>	<b>lo lleva</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
		<b>Pronombre personal 3° persona plural como objeto directo</b>	<b>los lleva</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
13	<b>Pronombre demostrativo como sujeto</b>	<b>este</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>16</b>
		<b>aquel</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>15</b>
14	Pronombre personal 3° persona reflejo	lo lava	6	0	10	16
		Pronombre personal 3° persona no reflejo	se lava	4	0	12
15	<b>Adjetivo posesivo</b>	<b>su perro</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
		<b>nuestro</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
		<b>perro</b>				

## Leyenda

\* Los aspectos en los que los niños presentaron mayores dificultades (de 7 niños en adelante), se encuentran resaltados en **negrita**.

\* Los aspectos en los que se obtuvo una mejoría en los resultados del postest, en comparación con el pretest, se encuentran como cuadros sombreados.

Este resultado es indicador de que los aspectos gramaticales con mayor afectación en el proceso expresivo (ítems 1 – 15) en la muestra de estudio son los siguientes: Pronombre personal 3º persona como objeto directo (*lo, la*), pretérito imperfecto simple (*tenía*), Pronombre personal 3º persona singular como objeto directo (*lo*), Pronombre personal 3º persona plural como objeto directo (*los*), Pronombre demostrativo como sujeto (*este, aquel*), Adjetivo posesivo (*su, nuestro*).

Por otra parte, comparando las puntuaciones obtenidas en los ítems 1 a 15 del pretest y postest de la subprueba expresiva del Test de Toronto, en los niños de 6 a 7 años de la muestra seleccionada; observamos que las puntuaciones directas logradas en el postest son mayores que las del pretest.

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos del logro de la tarea de cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (Ítems 16 a 23), en las fases de pretest y postest.

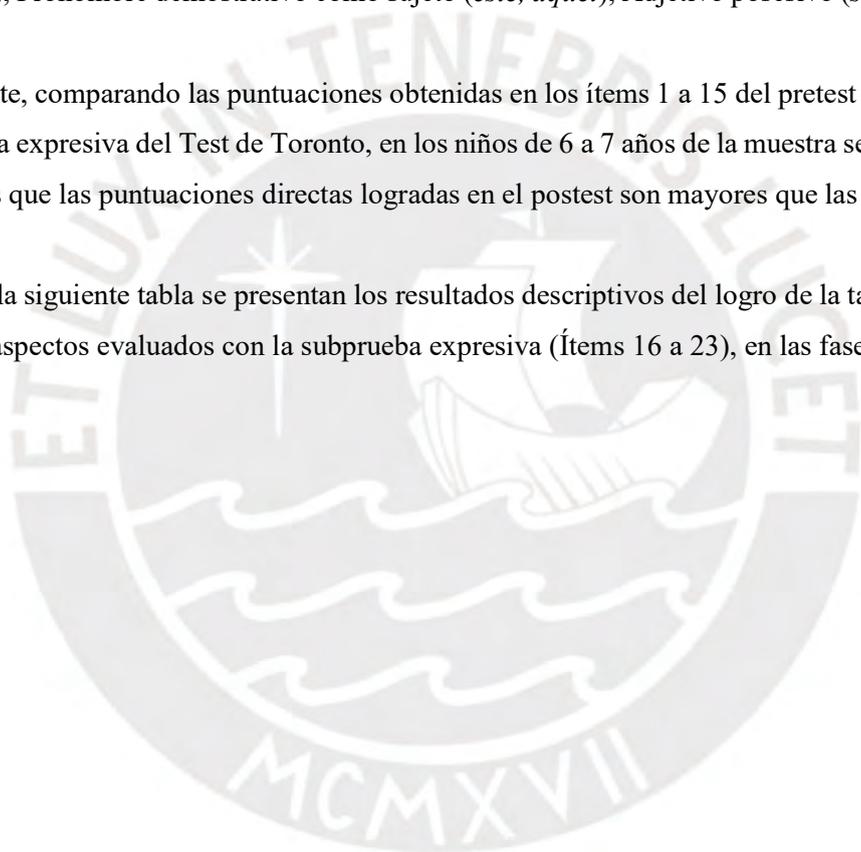


Tabla 11b

Resultados descriptivos en frecuencias del logro de la tarea por cada uno de los aspectos evaluados con la subprueba expresiva (ítems 16 – 23) (pretest y postest)

N°	Aspectos gramaticales evaluados	Partículas específicas	PRE	POS	PRE	POS
			TEST	TEST	TEST	TEST
			No lograron la tarea	No lograron la tarea	Sí lograron la tarea	Sí lograron la tarea
16	Futuro imperfecto simple	comerá	5	2	11	14
	Pretérito perfecto simple	comió	5	2	11	14
17	<b>Pronombre demostrativo como sujeto</b>	esta	6	2	10	14
		<b>esa</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>14</b>
18	<b>Pronombre interrogativo</b>	¿quién?	5	1	11	15
		<b>¿qué?</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
19	<b>Adverbio</b>	<b>¿dónde?</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>15</b>
	<b>Pronombre interrogativo</b>	<b>¿quién?</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>13</b>
20	<b>Futuro</b>	<b>va a</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	<b>Pretérito perifrástico</b>	<b>fue a</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
21	<b>Pronombre personal no reflejo indirecto 3° persona</b>	<b>me la dio</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
	<b>Pronombre personal no reflejo indirecto 1° persona</b>	<b>se la dio</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
22	<b>Verbos copulativos</b>	<b>es alto</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
		<b>está alto</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
23	<b>Voz pasiva</b>	<b>la niña es empujada por</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
		<b>el niño es empujado por</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

## Leyenda

\* Los aspectos en los que los niños presentaron mayores dificultades (de 7 niños en adelante), se encuentran resaltados en **negrita**.

\* Los aspectos en los que se obtuvo una mejoría en los resultados del postest, en comparación con el pretest, se encuentran como cuadros sombreados.

Este resultado es indicador de que los aspectos gramaticales con mayor afectación en el proceso expresivo (ítems 16 – 23), en la muestra de estudio son los siguientes: Pronombre demostrativo como sujeto (*ese*), Adverbio (*¿dónde?*), Pronombre interrogativo (*¿quién?*), futuro (*va a*), Pretérito perifrástico (*fue a*), Pronombre personal no reflejo indirecto 3º persona (*me la*), Pronombre personal no reflejo indirecto 1º persona (*se la*), Verbos copulativos (*es, está*), Voz pasiva (*es empujado/a por*).

Por otra parte, comparando las puntuaciones obtenidas en los ítems 16 a 23 del pretest y postest de la subprueba expresiva del Test de Toronto, en los niños de 6 a 7 años de la muestra seleccionada; observamos que las puntuaciones directas logradas en el postest son mayores que las del pretest.

Tabla 12

Aspectos gramaticales en los que presentaron más dificultades a nivel receptivo (postest).

Aspectos gramaticales a nivel receptivo
- Locución preposicional de lugar ( <i>detrás</i> )
- Pretérito perfecto simple ( <i>se cayó</i> )
- Presente simple ( <i>se cae</i> )
- Pronombre indefinido como sujeto ( <i>algo</i> )
- Pronombre demostrativo como sujeto ( <i>aquel</i> )
- Adverbio ( <i>¿dónde?</i> )
- Pronombre interrogativo ( <i>¿quién?</i> )
- Pronombre personal 3º persona no reflejo ( <i>lo ve</i> )
- Pronombre relativo ( <i>mira a quien</i> )
- Pronombre relativo ( <i>mira lo que</i> )
- Futuro ( <i>va a</i> )
- Pretérito perifrástico ( <i>fue a</i> )
- Pronombre demostrativo como sujeto ( <i>este, ese</i> )
- Verbos copulativos ( <i>es alto, está alto</i> )
- Voz pasiva ( <i>el niño es llamado por, la niña es llamada por</i> )

Tabla 13

Aspectos gramaticales en los que presentaron más dificultades a nivel expresivo (postest)

Aspectos gramaticales a nivel expresivo
- Locución preposicional de lugar ( <i>detrás de</i> )
- Pronombre personal 3º persona como objeto directo ( <i>la ve, lo ve</i> )
- Pretérito imperfecto simple ( <i>tenía</i> )
- Pronombre personal 3º persona singular como objeto directo ( <i>lo lleva</i> )
- Pronombre personal 3º persona plural como objeto directo ( <i>los lleva</i> )
- Pronombre demostrativo como sujeto ( <i>este, aquel</i> )
- Adjetivo posesivo ( <i>su, nuestro</i> )
- Pronombre demostrativo como sujeto ( <i>esa</i> )
- Pronombre interrogativo ( <i>¿qué?</i> )
- Adverbio ( <i>¿dónde?</i> )
- Pronombre interrogativo ( <i>¿quién?</i> )
- Futuro ( <i>va a</i> )
- Pretérito perifrástico ( <i>fue a</i> )
- Pronombre personal no reflejo indirecto 3º persona ( <i>me la dio</i> )
- Pronombre personal no reflejo indirecto 1º persona ( <i>se la dio</i> )
- Verbos copulativos ( <i>es, está</i> )
- Voz pasiva ( <i>la niña es empujada por, el niño es empujado por</i> )

#### 4.2 Discusión de resultados

En la presente investigación, los sujetos de estudio se encuentran constituidos por 16 niños de 6 a 7 años que tienen como lengua materna al castellano amazónico, y que pertenecen a la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo. El estudio se desarrolló de la siguiente manera: en un primer momento se aplicaron tanto el Test Peabody como el Test Exploratorio de Gramática Española de la A. Toronto para evaluar el nivel del vocabulario comprensivo, la comprensión y la producción de oraciones, evidenciándose, en los resultados (pretest), que el 75% de los niños tenía un nivel deficitario en el vocabulario comprensivo, mientras que el 25% restante se ubicaba en un nivel normal bajo. En segundo lugar, en cuanto a la comprensión de oraciones, se evidenció que el 50% de los niños se ubicaban en un nivel deficitario, mientras que el 12% se ubica dentro de un nivel normal, y que el 37,5% presentaba un nivel normal bajo. En tercer lugar, respecto al nivel de la producción de oraciones se comprobó

que el 56,3% de los niños se ubicaban en el nivel deficitario, el 31,3% en el nivel normal bajo y el 12,5% en el nivel normal. Por lo cual, se puede afirmar que, para este primer momento, no existían mayores diferencias entre el nivel de comprensión y producción de oraciones.

Concluida la aplicación del pretest, se pasó a realizar un taller de narraciones orales que tuvo una duración de tres meses, con una frecuencia de 2 veces a la semana; con la finalidad de determinar si la exposición a narraciones orales tiene un efecto positivo tanto en el vocabulario comprensivo como en la comprensión y producción de oraciones de los niños. Al finalizar éste, se volvió a evaluar las tres dimensiones con la prueba paramétrica de t de Student para establecer diferencias en un solo grupo antes y después de la intervención, tomando la decisión estadística con un nivel de significancia de  $p < 0,01$  (\*\*). Ello permitió constatar que con la aplicación del taller mejoró el vocabulario comprensivo, la comprensión y producción de oraciones, lo cual prueba la hipótesis que afirma que la exposición a narraciones orales en el castellano estándar tiene un efecto positivo en el incremento de vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo. En efecto, Neve (2000) indicó que, al parecer, el que los niños escuchen cuentos tiene un fuerte impacto en su adquisición lingüística, lo cual ha demostrado que el discurso narrativo por su naturaleza se convierte en una rica muestra de todas las posibilidades morfo/ sintácticas, léxico/semánticas y pragmáticas de una lengua.

Con respecto a la exposición de narraciones orales en el vocabulario comprensivo de los niños de 6 a 7 años que pertenecen a la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo, de acuerdo a la prueba paramétrica t de Student ( $p < 0,01$ ), se corroboró la hipótesis de que la exposición a narraciones orales tiene un efecto positivo en el incremento del vocabulario comprensivo; de tal forma que nuestros resultados coinciden con los de la tesis a de Yauri (2017); ya que la autora confirmó que existe influencia significativa entre la aplicación de la narración de cuentos y el fortalecimiento del lenguaje oral en niños. De esta manera, la presente investigación tiene puntos en común con la autora, puesto que la aplicación del taller generó mejoras significativas tanto en el vocabulario comprensivo y la comprensión y producción de oraciones.

Del mismo modo, la exposición de narraciones orales en los niños de 6 a 7 años que pertenecen a la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo de acuerdo a la prueba paramétrica t de Student ( $p < 0,01$ ) corrobora la hipótesis de que tiene un efecto positivo en la comprensión de oraciones, así pues, en contraste con el estudio de García (2015), el cual concluyó que hubo cambios significativos en diversos aspectos de las habilidades gramaticales luego de haber estado expuesto a la narración de cuentos, coincidiendo con los

resultados de nuestra investigación, pues la aplicación del taller de narraciones orales influyó significativamente en la comprensión de oraciones.

Asimismo, la exposición a narraciones orales en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo conforme a la prueba paramétrica t de Student ( $p < 0,01$ ) corroboró la hipótesis de que tiene un efecto positivo en la producción de oraciones; de modo similar Condori y Morales (2015) evidenció que los cuentos infantiles influyen significativamente en el desarrollo del lenguaje oral y, por consiguiente, en el nivel sintáctico.



## CONCLUSIONES

### 5.1 Conclusiones

- 1) En términos generales, los resultados obtenidos muestran que la exposición a narraciones orales en el castellano estándar tuvo un efecto positivo en el incremento del vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.
- 2) Asimismo, los resultados indican que la exposición a narraciones orales en castellano estándar tuvo un efecto positivo en el incremento del vocabulario de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.
- 3) Los resultados registrados permiten afirmar que la exposición a narraciones orales en castellano estándar tuvo un efecto positivo en la comprensión de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.
- 4) Por último, se puede concluir, de acuerdo a los resultados, que la exposición a narraciones orales en castellano estándar ha tenido un efecto positivo en la producción de oraciones en niños de 6 a 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo.

## RECOMENDACIONES

- 1) Crear programas educativos y recreativos de corte lingüístico que permitan, a la comunidad Shipiba, ampliar y mejorar su conocimiento del castellano estándar, cuidando que el castellano amazónico empleado por ellos mantenga su valor e importancia.
- 2) Acercar a los niños a actividades de lectura, con mayor frecuencia, para así fomentar el gusto y valor hacia ella, lo cual los beneficiará en el plano educacional y social.
- 3) Diseñar instrumentos especializados cuyo fin sea medir el vocabulario en los niños de nuestro país, considerando que las imágenes empleadas en las pruebas sean más representativas a nuestra realidad cultural.
- 4) Considerar el presente estudio como base de futuras investigaciones orientadas a la variedad de castellano amazónico de nuestros pueblos.

## REFERENCIAS

- Acosta, V., & Moreno, A. M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Alarcón, L. (2000). *El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje*. *Superación Académica*, 24, 3-20.
- Alejandro, T. (2013). *El cuento infantil como estrategia metodológica para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del centro infantil del buen vivir mi pequeño rincón de la comuna Cadeate, parroquia Manglaralto, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, año lectivo 2012-2013* (Tesis de pregrado). Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. España: Espasa Calpe.
- Casas, R. (2009). *Introducción a la lingüística* (2a ed.). Perú: San Marcos.
- Centro Virtual Cervantes. (2023). *Vocabulario*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vocabulario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2023). *Producción oral*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)
- Condori, L., & Morales, C. (2015). *Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del PRONOEI Mi Nido Azul del distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Chávez, Z. (2018). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. Castro Torres (Ed.), *Introducción a la lingüística clínica: aproximación a los trastornos de la comunicación* (pp. 195-228). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Chávez, M. J., Morales, C. R., y Rojas, V. L. (2009) *Orígen de nombres y significados orográficos de Pucallpa en el aporte a la semántica del español amazónico-Ucayali 2008*. (Tesis de licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad: Lengua y Literatura). Universidad Nacional de Ucayali, Ucayali.
- Demonte, V. (2001). *El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática*. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*. Recuperado de

[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/demonte\\_v.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm)

Dos Santos, A. y Rodrigues, M. (1996). *Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita [Reading stories in the family: influences on children's vocabulary and reading and writing performance]*. Psicologia Escolar e Educacional, 1(1), 39-44. Sao Paulo. Recuperado de

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-&script=sci_arttext&tlng=es)

Dunn, L., Dunn, L., & Arribas, D. (2006). *Peabody, Test de vocabulario en imágenes*. España: TEA ediciones.

[et al.], Esquivel Villafana, J., Conde Marcos, M., & Quintanilla Anglas, R. (2016). *Aspectos de gramática española*. Lima, Peru: Kartergraf.

Flack, Z., & Horst, J. (2017). *Two sides to every story: Children learn words better from one storybook page at a time*. *Infant and Child Development*, 27(1), e2047. <https://doi.org/10.1002/icd.2047> Recuperado el 10.07.2019.

García, C. (2015). *La narración de cuentos como estrategia para el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de 3 años de la IEI N° 1196 de Livin de Curilcas. Pacaipampa-Ayabaca, 2014* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Piura, Perú.

Garzón Céspedes, F. (1991). *El arte escénico de contar cuentos: la narración oral escénica*. España: Editorial Frakson.

Garzón Céspedes, F. (1995). *Teoría y técnica de la narración oral y escénica* (1a ed.). España: Páginas Libros De Magia.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2020). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.

Horst, J., Parsons, K., & Bryan, N. (2011). *Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks*. *Frontiers in Psychology*, 2, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00017>

Lera, M. J., & Sánchez-Jiménez, V. (2001). *Género e interacciones contando un cuento*. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 69, 27-31.

Miney, K. (2018). *La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. (1st ed.). Inglaterra: Harvard University Press.
- Neve, L. (2000). *El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje*. *Superación Académica*, 3-20.  
Recuperado de  
[https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/el\\_discurso\\_narrativo\\_y\\_el\\_de\\_sarrollo\\_del\\_lenguaje\\_2000.pdf](https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/el_discurso_narrativo_y_el_de_sarrollo_del_lenguaje_2000.pdf)
- Owens Jr., R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5a ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú* (1a ed.). Perú: Proeduca
- Pérez, J. (2018). El lenguaje para los fonoaudiólogos. En J. Castro Torres (Ed.), *Introducción a la lingüística clínica: aproximación a los trastornos de la comunicación* (pp. 21-29). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Pérez, J., Zariquiey, R., Zavala, V., Cárdenas, C., Lescano, E., & Yépez, S. (2004). *Los castellanos del Perú*. TV Cultura. Recuperado de  
<https://videos.pucp.edu.pe/videos/ver/379d6a04643e9f94f6c80beafa2fe9a4>
- Pérez Ariza, K., & Hernández Sánchez, J. E. (2014). *Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las humanidades*. *Humanidades Médicas*, 14(3), 699-709. Recuperado en 26 de junio de 2023, de  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202014000300010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000300010&lng=es&tlng=es)
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Versión castellana de Elba Mendiola. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Puyuelo, M., & Rondal, J.-A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología del lenguaje*. Barcelona: MASSON.
- Quina, J. A., & Yate, C. (2011). El cuento como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral en los niños y niñas del grado primero de educación básica del Centro Educativo El Edén, Sede El Edén del Municipio de Cartagena del Chairá. (Tesis de licenciatura en Pedagogía Infantil). Florencia (Colombia): Universidad de la Amazonía, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación a distancia.
- Ramírez, L. H. (2003). *El español amazónico hablado en el Perú (Hacia una sistematización de este dialecto)*. Lima, Perú: Juan Gutember: Editores - Impresores.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. [Edición en línea]. Recuperado de [www.rae.es](http://www.rae.es) (Acceso: 2021-10-28).
- Rael, I. (2009). *Narración oral en el colegio*. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, (14), Granada. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La\\_narracion\\_oral\\_en\\_el\\_colegio.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_narracion_oral_en_el_colegio.pdf)
- Richelle, M. (1975). *Adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Sandoval, C. (2005). *El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral*. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), Enero-Junio. Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Santiago, D., Gutiérrez, Y., & Martínez, Y. (2016). *El cuento infantil como estrategia para incrementar el nivel del lenguaje oral y expresivo de los niños y niñas de 3 a 5 años del centro de desarrollo integral India Catalina de Galera Zamba*. (Tesis de pregrado, Licenciatura en Pedagogía Infantil). Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Sociales y Educación.
- Soprano, A. M. (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. La Hora de Juego Lingüística y otros recursos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., y McGrath, C. (1997). *The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development*. *Journal of Speech & Hearing Research*, 40(6), 1261–1271. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261> }
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. España: Ediciones Akal.
- Wetling, I. (2018). El lenguaje para los fonoaudiólogos. En J. Castro Torres (Ed.), *Introducción a la lingüística clínica: aproximación a los trastornos de la comunicación* (pp. 117-123). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Yauri, G. (2017). *Aplicación de la narración de cuentos para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 333 Puente Piedra-2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Zariquiey, R. (2002). Gustavo, Solís (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: FORTE-PE, 245 pp. *Lexis*, 26(2), 601-605. <https://doi.org/10.18800/lexis.200202.015>

## ANEXOS

### 1. Cuentos leídos en los talleres

#### a) Cuento: El Bufo Huairurin

Autor: Orlando Casanova

Técnica: Narración oral con imágenes

Resumen: En un caserío de la selva amazónica, ubicado a orillas de un río, llega un delfín rosado. Los habitantes lo tildan como señal de mala suerte y prohíben a los niños acercarse a él. Ellos cuidan al delfín a escondidas de los adultos hasta que son descubiertos. Los adultos, enojados, intentan matar al cetáceo, pero el delfín les da una lección de nobleza y buen corazón.

Mensaje: No ser prejuicioso, nobleza, cuidado por los animales.

#### b) Cuento: Porqué el jaguar tiene manchas

Autor: Anónimo, leyenda adaptada

Técnica: Narración con títeres planos

Resumen: Mito que relata la razón por la que el jaguar tiene manchas: Antiguamente, el jaguar era blanco. Dios le encargó que repartiera el fuego entre todos los demás, pero no lo hizo. Por eso, un zorro robó el fuego. El jaguar, al tratar de apagar el fuego para que el zorro no se lo robe, se manchó. Por eso tiene manchas.

Mensaje: astucia

#### c) Cuento: ¿De quién es el queso?

Autor: Manuel Conde

Técnica: Cuento de imágenes

Resumen: Un queso aparece en medio de la selva, donde todos los animales quieren comérselo. El búho no sabe a quién dárselo. Al final, el dueño es el ratón, y lo comparte con todos.

Mensaje: solidaridad, compartir, sabiduría

#### **d) Cuento: El gato sol**

Autor: Anónimo. Leyenda China

Técnica: Imágenes

Resumen: Un joven encuentra un gato y pide ayuda para ponerle un nombre. Al final descubre que el mejor nombre es el nombre propio.

Mensaje: identidad.

#### **e) Cuento: Dorita Mariquita**

Autor: Antton Kring

Técnica: Cuento de imágenes

Resumen: Una dulce y educada mariquita, llamada Dorita, se posa por error en la nariz de una malvada bruja. Ésta le lanza un hechizo y la convierte en una mariquita maleducada y fea. Su madre sufre por el cambio repentino de su hija y no pierde la esperanza que vuelva a ser la misma de antes.

Mensaje: respeto, educación, belleza interior.

#### **f) Cuento: La escopeta de Petronio**

Autor: Triunfo Arciniegas- Colombia

Técnica: Narración oral con interacción

Resumen: Un cazador sale a cazar, pero su escopeta solo dispara flores. Entonces, todos animales dejan de temerle. Al final, el cazador se convierte en vendedor de flores.

Mensaje: amor por la naturaleza, respeto a los animales.

### **g) Cuento: El elefante y el ratón**

Autor: Anónimo- Adaptación de un cuento de tradición africana

Técnica: Cuento oral dramatizado

Resumen: Un ratón le hace una apuesta a un elefante y a un hipopótamo, y con astucia los vence. Por ello, cuenta la leyenda, que desde entonces, los elefantes les tienen miedo a los ratones.

Mensaje: astucia y sabiduría

### **h) Cuento: Búho, Búho vuela**

Autor: Abby Irvine

Técnica: Cuento Pop up

Resumen: Un buhito que quiere volar tiene miedo, y con la ayuda de un zorro que le brinda un globo, un ratón que le da un paraguas y gorrión que le presta un avión de juguete, logra conseguir su sueño.

Mensaje: solidaridad, empatía

### **i) Cuento: El niño y el tigre**

Autor: Anónimo- cuento de tradición africana

Técnica: Narración oral

Resumen: Un niño salva a un tigre que estaba en una jaula, y éste le promete al niño que no se lo va a comer. Sin embargo, una vez que queda libre, sí quiere comérselo. Luego le pide consejos a un perro y a un lagarto, hasta que aparece una serpiente, que con astucia regresa al tigre a la jaula. Al final, la serpiente le advierte al niño que los tigres siempre serán tigres.

Mensaje: honestidad, autoestima

#### **j) Cuento: Don chanco y doña chancha**

Autor: Adaptación de Manuel Conde (Don chanco y doña chancha van de picnic)

Técnica: Narración oral

Resumen: Un chanchito va a invitar a doña chancha al cine, y en el camino se encuentra con un león que le presta su melena, un cebrá que le presta sus rayas y un zorro que le presta su cola, para que, según ellos, se vea mejor. Sin embargo, sólo consigue asustar a doña chancha, que al verlo piensa que es un monstruo. Por eso, el chanco vuelve a presentarse como es él, y doña chancha lo felicita por ser él mismo.

Mensaje: autenticidad, ser uno mismo, autoestima

#### **k) Cuento: El flautista de Hammelin- Adaptación**

Autor: Tradición oral

Técnica: Narración oral, interacción

Resumen: Un pueblo de la sierra estaba infestado de ratas, por lo que todos hicieron grandes promesas a un flautista que se ofreció a librarles de ellas. Él tocó la flauta, y todas las ratas le siguieron hasta morir en el río. Pero cuando el flautista regresó para recoger su dinero, lo prometido les pareció mucho, y se negaron a pagarle.

Mensaje: honestidad, amor a los niños

### **l) Cuento La ratona del bosque**

Autor: Anónimo- Tradición popular

Técnica: Narración oral y dramatización

Resumen: Tres príncipes buscan esposa, los dos primeros encuentran dos princesas y el tercero encuentra una ratona azul. El padre de los príncipes les pide pasar por algunas pruebas y las 3 lo logran, así que celebrarán la boda de los 3, para asombro de muchos.

Mensaje: fidelidad, astucia, valentía.

### **m) Cuento: El árbol risitas**

Autor: Mariana Ramos

Técnica: Narración oral dramatizada

Resumen: En un pueblo hay un árbol al que todos los vecinos acuden a abrazar en las mañanas, porque cuando lo hacen les da risa y así viven felices. Una bruja que odia la felicidad le saca sus hojas y sus ramas, por lo que el árbol se entristece. Entonces, todo el pueblo preocupado por no saber cómo ayudarlo, lo abraza, y entonces, el árbol renace.

Mensaje: solidaridad, alegría, bondad.

### **n) Cuento: La tortuga sabia**

Autor: Tradición oral africana

Técnica: Narración oral dramatizada

Resumen: Un cazador de la selva se encuentra con un monstruo que le pide la mitad de sus presas de cacería. Cuando llega a casa se lo cuenta a su esposa pero ésta no le cree, así que va junto al cazador a confirmar si es cierto. Al ver al monstruo se desmaya, y

entonces éste quiere la mitad de su esposa, pero en medio de la discusión, aparece una tortuga sabia que resolverá este lío.

Mensaje: astucia, verdad, confianza

**o) Cuento: Florido, el guacamayo colorido**

Autor: Andrea y Claudia Paz

Técnica: Narración con imágenes

Resumen: Un guacamayo tiene la virtud de imitar los sonidos de otros animales, pero la utiliza para jugar bromas pesadas a los demás, por lo que es rechazado por todos. Sin embargo, después descubre cuál es el momento oportuno para hacerlo.

Mensaje: astucia, bien común, dones, respeto.

**p) Cuento: El perro que no sabía ladrar**

Autor: Giani Rodari

Técnica: Narración oral dramatizada

Resumen: Un perro no sabía ladrar, por lo que todos los demás se burlaban de él; y aunque algunos animales querían ayudarlo, no podían. Sin embargo, al final, encontró a un verdadero maestro para aprender ladrar: otro perro.

Mensaje: constancia, perseverancia, solidaridad

**q) Cuento: Troncoliso**

Autor: Manuel Conde

Técnica: Narración oral dramatizada

Resumen: Un niño encuentra un perro que estaba herido y lo cura, pero después de un tiempo otra familia lo reclama, ¿qué hacer? Finalmente, se lo llevan, pero tiempo después le devuelven un hijo de Troncoliso.

Mensaje: amor a los animales, solidaridad

**r) Cuento: Como llegó la lluvia a los hombres**

Autor: Tradición oral

Técnica: Narración oral dramatizada

Resumen: La lluvia, antiguamente, no estaba donde viven los hombres, y los animales viendo esto, se ofrecieron a traerla. Sin embargo, ninguno podía hacerlo, ni los más sabios como la tortuga, ni los más veloces como el leopardo. Sólo el sapo pudo traerla.

Mensaje: astucia, solidaridad

**s) Cuento: Ramona Saltamontes**

Autor: Antoon Krings

Técnica: Narración con imágenes

Resumen: Una saltamontes, un tanto distraída, es la encargada de hacer llegar dos cartas. Ésta, por curiosa, confunde las cartas y se arma un embrollo en el jardín. Finalmente, aprende la lección y decide arreglarlo todo.

Mensaje: respeto, solidaridad

**t) Cuento: El bosque que silba**

Autor: Abel Bentín y Cristina Sono

Técnica: Narración con imágenes

Resumen: El Tunche (quien se dedica a espantar y comer a los humanos), y el Chullachaqui (quien sí le agradaban los humanos y utiliza su habilidad para convertirse en lo que quiere para ayudarlos), competirían en medio de la selva para encontrar a Francisco, un hombre que se perdió. Cada uno tiene un destino diferente para él.

Mensaje: astucia, nostalgia, solidaridad.

## 2. Registro de imágenes de las actividades realizadas:







### 3. Consentimiento informado de participación en investigación

Mediante la presente, yo, \_\_\_\_\_ doy el consentimiento para que mi menor hijo(a) participe de la investigación “Efecto de la exposición a narraciones orales del castellano estándar en el incremento de vocabulario, la comprensión y producción de oraciones en niños de 6 y 7 años de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe Comunidad Shipiba-Cantagallo”, dirigido por las alumnas Mónica Da Costa de Sabat, Susan Gómez Pereyra y Lizet Fabiola Sifuentes Jara, pertenecientes a la maestría en Fonoaudiología con mención en trastornos del lenguaje en niños y adolescentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

---

Firma del padre/madre