

Leida Reyes

<https://orcid.org/0000-0003-2519-7869>

Mónica Elva Vaca-Cárdenas

<https://orcid.org/0000-0001-6436-3538>

Universidad Técnica de Manabí

CUENTOS INFANTILES PARA EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO COMO DESTREZA COMUNICATIVA EN EDUCACION INICIAL

*CHILDREN'S STORIES FOR THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY
AS A COMMUNICATIVE SKILL IN INITIAL EDUCATION*

Resumen

El desarrollo del vocabulario en etapa inicial solo se logra en el marco de reales situaciones comunicativas, por lo que tanto el aula como la casa deben ser para el niño y la niña escenarios comunicativos de aprendizaje de desarrollo de la destreza comunicativa. El diagnóstico realizado en el Centro de Educación Inicial "Agrupina Murillo de Guillem" del grupo de subnivel 2 dio cuenta de la necesidad de intervención en todas las destrezas con criterios de desempeño del eje de desarrollo y aprendizaje Expresión y comunicación con foco en el vocabulario. Como solución, en el marco de la investigación-acción, se diseñó y ejecutó una secuenciación didáctica de seis estrategias en didáctica del vocabulario conjugada con educación literaria. Se reconoce el cuento infantil como propicio para el incremento del vocabulario y que su uso debe tener intención pedagógica dentro de escenarios creativos para la actuación léxica del niño y niña.

Palabras claves: cuento infantil, vocabulario, escenario comunicativo.

Abstract

The development of vocabulary in the initial stage is only achieved within the framework of real communicative situations, so both the classroom and the home must be communicative learning scenarios for the boy and girl for the development of communicative skills. The diagnosis made at the "Agrupina Murillo de Guillem" Initial Education Center of the sublevel 2 group revealed the need for intervention in all skills with performance criteria of the axis of development and learning Expression and communication with a focus on vocabulary. As a solution, within the framework of action-research, a didactic sequencing of six strategies in vocabulary didactics combined with literary education was designed and executed. The children's story is recognized as conducive to increasing vocabulary and that its use must have a pedagogical intention within creative scenarios for the lexical performance of the boy and girl.

Keywords: children's story, vocabulary, communicative scenario

Introducción

El Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) en 2014 estableció un nuevo currículo de Educación Inicial en Ecuador en el cual la organización curricular de los aprendizajes se lleva a cabo por ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos. Los ejes corresponden son: (1) desarrollo personal y social, (2) descubrimiento natural y cultural, y (3) expresión y comunicación; y dentro de cada uno de ellos se engloba a los diferentes ámbitos que les son inherentes a los ejes, los cuales van complejizándose del subnivel 1 (correspondiente a niños de 0 a 3 años) al subnivel 2 (correspondiente a niños de 3 a 5 años).

Además, los ejes y sus ámbitos continúan el proceso de complejización hacia el primer grado de la Educación General Básica (EGB) en ejes de desarrollo y aprendizaje y componentes como expresión de un continuo secuenciado del proceso de aprendizaje del niño. La importancia medular de esta progresividad y complejización reside en el hecho de que el aprendizaje es concebido como un continuo en desarrollo, en el cual cada etapa del niño comporta en sí determinados aprendizajes que se complejizan por niveles (Mineduc, 2014), lo cual es propio de los diseños que cambiaron de un enfoque de solo contenidos conceptuales (memorístico-tradicionalista) a un enfoque que además contempla contenidos procedimentales y actitudinales por la asunción del socio-constructivismo (Herrera Pavo y Cochancela Patiño, 2019).

El caso del eje de desarrollo y aprendizaje Expresión y comunicación, el cual es el objeto de estudio en la presente investigación, lleva al niño quien aprende de la manifestación del lenguaje verbal y no verbal y la exploración del cuerpo y motricidad (como ámbitos de desarrollo y aprendizaje) en la etapa de 0 a 3 años (subnivel 1), a la comprensión y expresión del lenguaje, la expresión artística y la expresión corporal y motricidad (como ámbitos de desarrollo y aprendizaje) en la etapa de 3 a 5 años (subnivel 2) cuando culmina la educación inicial y a la comprensión y expresión oral y escrita, la comprensión y expresión artística y la expresión corporal (como ámbitos de desarrollo y aprendizaje) en primero de EGB (Mineduc, 2014).

Como se observa, el continuo del aprendizaje del ámbito avanza progresivamente a lo largo de los subniveles, lo cual da cuenta que existe articulación, desarrollo y edades referenciales para el logro de destrezas. Una de esas destrezas, que implica expresión y comunicación, reside en la competencia léxica dentro de la competencia comunicativa (Sánchez y Calzadilla, 2018). Para el aprendizaje infantil que Mineduc (2014) ha establecido es foco de desarrollo el asunto del

incremento del vocabulario, de manera que a través de ello el niño pueda “satisfacer sus necesidades básicas, manifestar sus deseos, pensamientos, emociones para pasar del lenguaje egocéntrico al lenguaje social” (p. 23).

Lo importante en el desarrollo y aprendizaje es que cada niño enriquezca su competencia comunicativa, desde la adquisición del léxico, para comunicarse con eficacia (Esquer Torres, 1968). Ello implica una enseñanza lingüística con foco en la competencia léxica, la cual es considerada tanto conocimiento del vocabulario de una lengua como la propia capacidad para usarlo (Núñez Delgado y Del Moral, 2010).

Así se parte del supuesto de que, a mayor dominio del vocabulario, mayor competencia para comunicarse con eficacia en contextos diversos, lo que viene a nominarse como *actuación léxica* (Carriazo y Luna, 2021), según la cual se posee un repertorio de palabras que corresponden a la lengua (léxico) y de éste se seleccionan las que sean necesarias para comunicarse (vocabulario). El asunto del vocabulario tiene que ver entonces con una riqueza de léxico y su consecuente riqueza de vocabulario (Núñez Delgado y Del Moral, 2010).

A ello, debe agregarse que tal desarrollo no queda solo en lo lingüístico, sino que al referirse a contextos comunicativos, implica de por sí el proceso de socialización misma que es inherente a las relaciones interpersonales y a la construcción del proyecto personal que cada niño va consolidando de un grupo social. Esto, esencialmente, que ser competente en el lenguaje conlleva a ser competente en lo social. No hay, en consecuencia, un desarrollo sin el otro. Es una dupla entre competencia lingüística y social que construye lo humano (Urgilés Campos, 2016; Mineduc, 2014).

En el caso de la Educación inicial ecuatoriana, que pone el acento en el vocabulario desde el propio subnivel inicial 1, lo curricular da cuenta de que el desarrollo y aprendizaje de la expresión y comunicación es concebido como uno donde el niño de 0 a 3 años va conociendo un repertorio básico de palabras (léxico) para usar aquellas (vocabulario) que le sirvan para: (a) por un lado expresar deseos, emociones y pensamientos; y, (b) por el otro, desarrollar su lenguaje de egocéntrico a social (Mineduc, 2014). Ello implica también el proceso de desarrollo del niño hacia la socialización que muestra, a la vez, desarrollo de la identidad y de la convivencia en el subnivel 2 cuando ya el niño usa su vocabulario para la interacción con los otros, lo cual manifiesta el desarrollo social al que se une el desarrollo lingüístico (Menti y Rosemberg, 2016).

En relación con ello, Bravo y Conislla (2021), dando importancia lo lexical porque permite que la acumulación de palabras aprendidas conduce al niño a su desarrollo en la sociedad, evaluaron el lenguaje oral de niños y niñas de 4 años de educación inicial. Como resultado, concluyeron que el desarrollo lexical de los niños era regular en mayor proporción (43%), respaldado en un 37% de bajo desarrollo, por lo cual aludieron el hecho de que este problema impacta la comprensión lectora como futuro aprendizaje al cual aporta esta capacidad que debe formarse en la educación inicial.

La necesidad de hacer intervención por la mejora de este problema de carente desarrollo del vocabulario ha sido de preocupación investigativa. Ya en 2017, Pozo había propuesto que la literatura infantil era una alternativa de solución. Por ello, investigó su aplicación en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años, para lo cual hizo grupo control y grupo experimental en pre-test y pos-test. Concluyó que el grupo experimental, tras la intervención didáctica con literatura infantil, no reportó nivel de logro *iniciado* en ningún grupo; sí en los niveles *en proceso*, esperado y destacado; con la diferencia de mejora entre el experimental y control de: ninguno en proceso (12% en control), 7% nivel esperado (28% en control), 43% nivel destacado (12% en control). Por lo cual, Pozo aseveró que un programa de literatura infantil si influencia positivamente el desarrollo del lenguaje infantil.

Este problema de carente desarrollo del vocabulario y su necesidad de intervención es también asunto del Centro de Educación Inicial “Agripina Murillo de Guillem”, ubicado en el cantón Portoviejo donde se brinda educación a niños y niñas del subnivel 2 que conforman un grupo de veinticinco (25) niños de 3 y 4 años. Específicamente, cuando se ejecutó el proceso de evaluación, con las técnicas e instrumentos que Mineduc (2014) establece para reportar los progresos en las destrezas de los diversos ejes y ámbitos, el eje de desarrollo y aprendizaje Expresión y comunicación, se reportó en el instrumento lista de cotejo (técnica observación) la necesidad de intervención pedagógica en las diferentes destrezas referidas al uso del vocabulario, encontrándose la opción de la escala *iniciado* o *en proceso*, pero no en *adquirido*. La evaluación fue hecha por la docente de aula (1) en acompañamiento directivo (1), como equipo docente, en enero 2022, desde las dimensiones establecidas comprensión y expresión del lenguaje, identidad y Autonomía, y Convivencia. Se muestra a continuación los datos de la evaluación diagnóstica del problema:

Cuadro 1

Escala de evaluación de aprendizaje Eje de desarrollo y aprendizaje Expresión y comunicación, ámbito Comprensión y expresión del lenguaje, destrezas de 4 a 5 años en uso del vocabulario

	Destreza	Escala de evaluación de aprendizaje		
		Iniciado	En proceso	Adquirido
1	Comunicarse incorporando palabras nuevas a su vocabulario en función de los ambientes y experiencias en las que interactúa.	22	3	0
2	Participar en conversaciones más complejas y largas manteniéndose dentro del tema.	25	0	0
3	Describir oralmente imágenes gráficas y digitales, estructurando oraciones más elaboradas que describan a los objetos que observa.	20	5	0
4	Responder preguntas sobre un texto narrado por el adulto, relacionadas a los personajes y acciones principales	22	3	0
5	Contar un cuento en base a sus imágenes a partir de la portada y siguiendo la secuencia de las páginas.	20	5	0

El gráfico correspondiente a estos datos muestra la necesidad de hacer intervención por la mejora educativa institucional en el subnivel 2, en tanto la continuidad del desarrollo hacia el primer grado de EGB se ve impactada desde el presente, ya que el grupo de niños permanece usualmente como *iniciado* en las cinco destrezas de comprensión y expresión del lenguaje referidas al vocabulario:

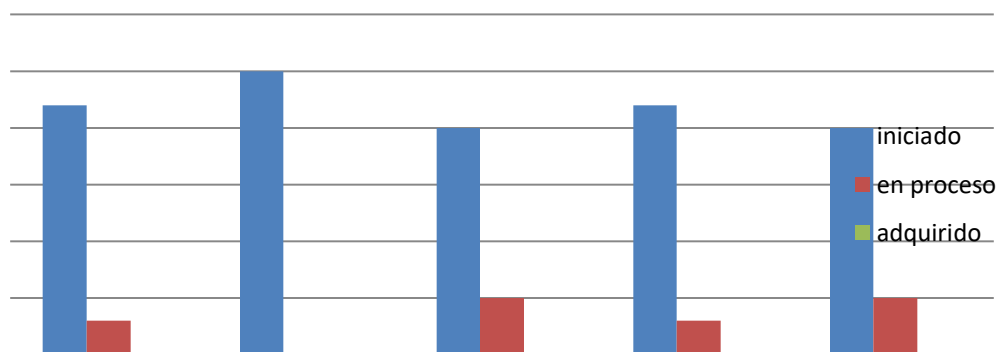


Gráfico 1. Destrezas de 4 a 5 años en uso de vocabulario, ámbito Comprensión y expresión del lenguaje, Eje de desarrollo y aprendizaje Expresión y comunicación. Grupo de subnivel inicial 2. Centro de Educación Inicial” Agripina Murillo de Guillem

A ello se aúna el hecho de que cuando se revisan los dos ámbitos de desarrollo y aprendizaje Identidad y autonomía y Convivencia, dentro de los cuales se evalúa el tránsito del

lenguaje egocéntrico al lenguaje social como resultado del desarrollo hacia la interacción social (Eje desarrollo personal y social), los datos son similares, a saber:

Cuadro 2

Escala de evaluación de aprendizaje Eje de desarrollo y aprendizaje Desarrollo personal y social. Ámbitos Identidad y Autonomía y Convivencia, destrezas de 4 a 5 años

	Ámbito/Destreza	Escala de evaluación de aprendizaje		
		Iniciado	En proceso	Adquirido
1	Ámbito Identidad y Autonomía: Identificar y manifestar sus expresiones emocionales y sentimientos, expresando las causas de los mismos mediante el lenguaje verbal.	22	3	0
2	Ámbito Convivencia: Demostrar sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas.	21	4	0

Esto respalda la necesidad de intervención, en tanto además de que se trata de un problema propio de la competencia comunicativa (en lo lexical), también impacta el lo social, en tanto el lenguaje es expresión del sí (identidad) y de los otros (convivencia). El grupo de niños y niña se encuentra en nivel *iniciado* también en estos desarrollos (entre 84 y 88%) que se agudiza al observar que ningún estudiante se encuentra en nivel *adquirido*. lo cual indica que solo que amerita de refuerzo pedagógico.

Esta caracterización del grupo alcanza a la totalidad del grupo escolar y permitió afirmar que la problemática del centro educativo se sintetiza en: (1) las cinco destrezas referidas específicamente al desarrollo del vocabulario se encuentran en nivel *iniciado* en subnivel 2, por lo cual el progreso a la primaria es inadecuado; (2) las destrezas de socialización donde el lenguaje avanza hacia el desarrollo social también se encuentran en el mismo nivel, lo cual genera el mismo impacto.

En consecuencia, el problema diagnosticado fue la necesidad de desarrollo del vocabulario como destreza comunicativa en educación inicial, en el subnivel 2 del Centro de Educación Inicial” Agripina Murillo de Guillem. Por tanto, se hizo meritoria la intervención a la problemática aludida para dar cumplimiento a la mejora educativa, como el enfoque de calidad educativa así lo insta (Mineduc, 2014), y al desarrollo de las destrezas de un nivel a otro por el inmediato impacto en los aprendizajes de la primaria. Así que, se decidió seguir a Pozo (2017) como alternativa de solución a la problemática, con foco en cuentos infantiles, en el marco del camino metodológico

del paradigma sociocrítico que fue pertinente, porque es el que se encamina hacia la acción para el cambio por la mejora (Carr y Kemmis, 1988).

Argumentación Teórica

Competencia léxica y vocabulario para una didáctica del vocabulario

El desarrollo del lenguaje en edad infantil se lleva a cabo primero en la oralidad y luego en la escritura como progreso de la competencia comunicativa (Bigas, 1996). La manera en que esto ocurre tiene que ver con la ejecución de situaciones de aprendizaje donde en contextos reales el niño se insta a comunicar. Ello implica que actúa como hablante (luego escritor), porque así lo insta la situación comunicativa que se convierte en un proceso constructivo de las potencialidades lingüísticas al hablar, escuchar, leer y escribir, desde una visión integradora, multifactorial y subjetiva para lo social (Bermúdez y González, 2011).

Siendo así, a mayor interacción y participación en situaciones comunicativas, mayor proceso constructivo del lenguaje, mayor desarrollo, mayor expresión y mayor comunicación. Esto indica que cuando se refiere a la educación inicial, en el aula de clase, la acción áulica se enfoca en propiciar acciones comunicativas reales para el desarrollo de la competencia (Bigas, 1996; Battaner Arias y López Ferrero, 2019).

Al respecto, Lomas (s.f.) aseveró que el asunto de la comunicación en las aulas tiene que ver con lo que se hace dentro de ellas, por cuanto éstas deben concebirse como escenarios comunicativos en los cuales se desarrollen las habilidades lingüísticas, para lo cual es medular poner atención a las tareas educativas que dentro de estos escenarios se llevan a cabo, donde los niños deben *hacer cosas con las palabras* en la medida que intercambian con otros y construyen su conocimiento.

Para que el docente reconozca qué hacer en tales tareas se requiere que las decisiones didácticas partan de la comprensión lingüística de la naturaleza de la competencia léxica que comprende procesos de comprensión, almacenamiento y recuperación que conducen al uso progresivo del vocabulario (Sanjuán y Del Moral, 2019). Si se respetan los procesos lingüísticos, la enseñanza del vocabulario se sostendrá en principios didácticos pertinentes y adecuados al aprendizaje del léxico y su uso en el vocabulario, así como permitirá el establecimiento de secuenciaciones didácticas por la competencia léxica (Battaner Arias y López Ferrero, 2019).

Lo primero a comprender es que la competencia comunicativa (macro), a la cual se subsume la competencia léxica, se enseña desde el enfoque comunicativo de la lengua (Zebadúa y García, 2012), razón por la cual los currículos conducen al uso y a los procedimientos de un escenario comunicativo real donde se promueven diversas situaciones comunicativas, intenciones comunicativas diversas, tipos de textos variados, reflexiones acerca de la lengua y el desarrollo de los procesos de comprensión y expresión (Sanjuán y Del Moral, 2019).

En este sentido, cuando de vocabulario se trata, se asume el desarrollo de la competencia léxica (dentro de la competencia comunicativa), la cual fue definida por el Consejo de Europa (2002) como “el conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo” (p. 108). Así que, conocimiento que implica dominio de las palabras de la lengua (léxico), se desarrolla hacia la riqueza léxica y usualidad de esas palabras conocidas en situaciones comunicativas (vocabulario), lo cual conduce hacia la actuación léxica (Núñez Delgado y Del Moral, 2010). Es una triada que construye la competencia léxica, la cual es subcompetencia de la competencia comunicativa (Carriazo y Luna, 2021).

Por esta singularidad conceptual es que se delimita la enseñanza del vocabulario en el aula: conocimiento de nuevas palabras de la lengua de manera constante y ejecución de reales situaciones comunicativas, de manera que el niño hablante (luego escritor) pueda seleccionar del repertorio que posee las que le sean adecuadas a su necesidad de expresión (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Ello conduce hacia una *didáctica del vocabulario* en educación inicial que sobre la base de lo aprendido en el hogar y con los adultos que enseñaron al niño a hablar en determinadas situaciones comunicativas propicie situaciones comunicativas de aprendizaje que lo pongan en contacto con las palabras de su lengua en usualidad (Álvarez, 2004), las cuales siempre serán seleccionadas a partir de los propios intereses y necesidades de expresión y comunicación.

Como el aprendizaje formal en el aula, en el cual el docente tiene el control de la oferta para el enriquecimiento léxico, sería insuficiente para lo que cada niño desea expresar y comunicar en su vida cotidiana, se hace indispensable el trabajo mancomunado con la familia y los padres y representantes (Ramírez Vega, 2014), por cuanto son ellos quienes ofrecen reales situaciones comunicativas a los niños y es dentro del hogar donde el niño está usando su repertorio. Lo importante de este acompañamiento es que fuera del aula, en proceso de aprender a aprender vocabulario, los niños en metacognición avancen progresivamente en reflexión acerca de su lengua

en cuanto a lo que necesita para expresarse y comunicarse en su propio entorno, por cuanto no se trata de un proceso meramente cuantitativo, sino cualitativo (Núñez Delgado y Del Moral, 2010).

Ello implica que el profesor presentará repertorio en el aula y que fuera de ella el niño practicará constantemente cómo expandirlo y cómo organizarlo para usarlo en su contexto comunicativo-cultural. En esta medida, según Núñez Delgado y Del Moral (2010), el proceso de desarrollo del vocabulario sigue los siguientes principios didácticos:

1. En cuanto a la lingüística propiamente, se consideran la frecuencia de uso de palabras, la dispersión que da cuenta de diferentes textos o temas donde se usen, la disponibilidad para lo cual la palabra se asocia a un tema y a la red asociativa se encuentra liada
2. La motivación hacia lo lexical debe ser punto de partida para las propuestas de riqueza léxica, por lo cual es medular reconocer el interés por temas, necesidades a expresar, tipos de textos y lenguajes, gustos y expectativas.
3. La comprensión del propio proceso de aprender vocabulario es fundamental para asegurar la usualidad, en la medida de la secuenciación del proceso *comprensión, almacenamiento y uso*, por lo cual debe ser una constante en la didáctica que se ofrezcan estrategias metacognitivas y autoaprendizaje.
4. La promoción de la evocación de la palabra en usos comunicativos reales conduce a la interacción constante en torno a ésta.
5. La valoración del uso cotidiano del léxico en películas, televisión, canciones para dar importancia al vocabulario inconsciente del niño, el cual proviene de aprendizajes informales.
6. La comprensión constante de palabras desconocidas, a través de su almacenamiento y uso en diversas situaciones comunicativas y textos varios para la usualidad en contextos que le permitan crear discursos en uso productivo
7. La valoración de los ejercicios de aula constante que integren múltiples elementos: palabras y redes de palabras; unidades léxicas en torno a temas de interés; asociaciones semánticas como campos semánticos, antonimia, sinonimia, hiponimia, metaforización, acepciones contextualizadas; mapas semánticos; e ideogramas o gráficos que permitan relacionar palabras con imágenes.

Por último, Rodríguez (2014) agregó que en la secuenciación didáctica para aprender vocabulario no deben faltar, para el trabajo infantil del aula, los materiales y recursos de apoyo

visual y musical y la acción lúdica, de manera que el niño aprende jugando. Esto último, valorando cómo cada rincón de aprendizaje puede adecuarse para el aprendizaje del vocabulario.

Expresión y comunicación en el currículo de educación inicial ecuatoriano

Para el currículo de educación inicial ecuatoriano, el aprendizaje infantil se encuentra concebido desde Ejes de desarrollo y aprendizaje y sus consecuentes ámbitos; el descubrimiento natural y cultural, el desarrollo personal y social; y la expresión y la comunicación son sus ejes, los cuales se desarrollan a través de los dos subniveles (subnivel 1 que refiere a niños de 0 a 3 años y el subnivel 2 que alcanza edades entre los 3 y 5 años). Así que, el desarrollo en cuanto a la competencia comunicativa se relaciona con la comprensión y expresión del lenguaje, la expresión artística y la expresión corporal y motricidad (como ámbitos) y se consideran también en el eje desarrollo personal y social en sus ámbitos de identidad y autonomía y convivencia. El gráfico muestra la diagramación curricular que se estableció para la estructura curricular:



Gráfico 2. Diagrama de ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos. Tomado de “Currículo de Educación inicial” por Mineduc, 2014 (p. 19).

Esto da cuenta de un ordenamiento curricular que asume el concepto de destreza con criterio de desempeño, por lo cual el aprendizaje es una progresión en desarrollo constante con miras hacia un perfil de salida desde el desarrollo curricular de objetivos de aprendizaje y de subnivel. Específicamente lo que se relaciona con la intención investigativa se muestra en el siguiente cuadro, a los fines de precisar lo curricular para que en la propuesta se conviertan en la didáctica del vocabulario que se requiere para el desarrollo de la competencia léxica y usabilidad del vocabulario:

Cuadro 3

Elementos curriculares para la competencia comunicativa en competencia léxica para el desarrollo

del vocabulario o y aprendizaje en el currículo de educación inicial. 2014

Eje de desarrollo y aprendizaje: Desarrollo personal y social						
Perfil de salida	Objetivos de subnivel	Ámbitos de desarrollo y aprendizaje	de y	Objetivos de aprendizaje	de	Destrezas
Expresa, con un lenguaje comprensible, pensamientos, sentimientos, emociones, acciones y eventos utilizando su lengua materna y el lenguaje propio de su cultura y entorno.	Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconociendo la diversidad lingüística.	Identidad y autonomía	y	Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás.		Identificar y manifestar sus expresiones emocionales y sentimientos, expresando las causas de los mismos mediante el lenguaje verbal.
	Descubrir y relacionarse adecuadamente con el medio social para desarrollar actitudes que le permitan tener una convivencia armónica con las personas de su entorno.	Convivencia		Demostrar actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase para el cultivo de la formación de valores		Demostrar sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas.
Eje de desarrollo y aprendizaje: Expresión y comunicación						
Expresa, con un lenguaje comprensible, pensamientos, sentimientos, emociones, acciones y eventos utilizando su lengua materna y el lenguaje propio de su cultura y entorno.	Desarrollar el lenguaje verbal y no verbal para la expresión adecuada de sus ideas, sentimientos, experiencias, pensamientos y emociones como medio de comunicación e interacción positiva con su entorno inmediato, reconociendo la diversidad lingüística.	Comprensión y expresión del lenguaje		Incrementar la capacidad de expresión oral a través del manejo de adecuado del vocabulario y la comprensión progresiva del significado de las palabras para facilitar su interacción con los otros.		Comunicarse incorporando palabras nuevas a su vocabulario en función de los ambientes y experiencias en las que interactúa.
						Participar en conversaciones más complejas y largas manteniéndose dentro del tema.
						Describir oralmente imágenes gráficas y digitales, estructurando oraciones más elaboradas que describan a los objetos que observa.

Comprende el significado de palabras, oraciones y frases para ejecutar acciones y producir mensajes que le permitan comunicarse con los demás	Responder preguntas sobre un texto narrado por el adulto, relacionadas a los personajes y acciones principales.
---	---

Nota: Datos tomados y seleccionados para la propuesta educativa de Mineduc, 2014.

Para el aprendizaje, el currículo establece la metodología juego-trabajo que implica la organización de diferentes rincones de aprendizaje donde se aprende jugando; estos rincones pueden estar dentro y fuera del aula de clase, por lo que el hogar puede ser un rincón de aprendizaje. En cada rincón la actividad de aprendizaje será el juego, por lo cual el docente debe ser un diseñador de estos espacios creativos.

Descripción de la propuesta

Aspectos metodológicos

La adscripción al paradigma sociocrítico conduce hacia una visión crítica de la educación para resolver problemas y transformar lo educativo, de manera que desde condiciones objetivas y subjetivas se descubran las situaciones limitantes y cómo pudieran cambiarse a través de procesos de autorreflexión, participación y colaboración de los implicados, tal y como sugieren Carr y Kemmis (1988).

En esta medida, la decisión de usar cuentos infantiles para contribuir a un cambio positivo en el desarrollo del vocabulario, dentro del eje expresión y comunicación en los niños del subnivel inicial 2 del Centro, convoca a una acción participativa y reflexiva propia del recorrido de enfoque cualitativo, diseño de campo y método Investigación-Acción (I-A). Por tanto, se privilegiaron los datos descriptivos desde la propia voz de los actores sociales en la comprensión del hecho en estudio y la toma de decisiones para la propuesta de mejora educativa y se ejecutaron las cuatro (4) etapas de la I-A propuestas por Kemmis y McTaggart (1998), a saber: (1) identificación de una preocupación temática para la mejora; (2) diseño del plan de acción (que en el estudio es una propuesta de secuenciación didáctica) ; (3) desarrollo del plan de acción con observación de los

efectos de acción; y, (4) reflexión de la acción.

Debe afirmarse que, como sugiere la I-A, la reflexión alcanzó como proceso de pensamiento, además de lo inherente al problema intervenido, también al propio quehacer docente, ya que el paradigma solicita una constante autorreflexión de la práctica educativa para el propio desarrollo profesional del docente quien al investigar sobre su desarrollo curricular se acompaña de todos los participantes interesados para que juntos actúen en favor de la mejora educativa y reflexionen sobre su papel en ella (McKernan, 2008).

En consecuencia, los sujetos de estudio, concebidos bajo el método como auténticos y activos participantes tanto para la identificación del problema como para las acciones de solución (Martínez, 2004), fueron cincuenta y dos (52) actores, a saber: veinticinco (25) padres y representantes (códigos del IPR1 al IPR25), veinticinco (25) estudiantes (códigos del IE1 al IE25), una docente de aula (docente del grupo de subnivel inicial 2) (código ID1) y una docente en cargo directivo (código IDI1), debido a que todos son parte de la situación problemática y también parte de la solución. Los niños participaron en las decisiones acerca de su preferencia en cuanto a los cuentos infantiles, los padres y representantes se incorporaron desde la identificación del problema hasta el diseño de acciones; y de igual manera la docente, quien conduce el aula y la docente directivo desde la determinación de la acción gerencial que apoya la propuesta de solución.

Se ejecutó la técnica observación participante como interacción social para recoger datos (Taylor y Bogdan, 1992, p. 31) con los instrumentos de grabación de audio y diario de campo para el registro de la actividad de campo y su transcripción y análisis posterior (Kemmis y McTaggart, 1988). Luego fueron ordenados conceptualmente (Strauss y Corbin, 2002) en procedimientos de recuperación de la información, microanálisis o segmentación y codificación en sus niveles abierta, axial y selectiva para su consecuente triangulación. La técnica se ejecutó tanto para la fase de diseño de la acción, como para la ejecución de lo planeado y para la evaluación de la mejora aplicada y del problema intervenido.

Específicamente para la fase 2 de planificación, se cumplió el currículo de educación inicial en sus consideraciones metodológicas a aplicar para el diseño e implementación de propuestas educativas que dentro de este nivel se denominan experiencias de aprendizaje. Éstas corresponden a momentos de: (1) planificación de la experiencia que implica la decisión del tema generador (en subnivel 2), la situación significativa, los momentos de aprendizaje (dentro del aula y fuera del

aula) y la participación de los padres; (2) la organización del ambiente de aprendizaje denominado rincón de aprendizaje; y, (3) la evaluación de la experiencia.

Presentación

La propuesta educativa de *cuentos infantiles para el desarrollo del vocabulario como destreza comunicativa en educación inicial* estuvo dirigida al grupo de estudiantes (veinticinco niños y niñas entre 3 y 4 años) del subnivel 2 del Centro de Educación Inicial “Agridina Murillo de Guillem”, quienes durante el diagnóstico mostraron mayor interés por los cuentos infantiles, entre los materiales y recursos de aula. Específicamente, los niños prefirieron los cuentos referentes a historias de animales donde estos son protagonistas, así como aquellos ilustrados y de naturaleza digital.

Puntualmente, la propuesta respetó esta preferencia infantil, los principios didácticos para la secuenciación del desarrollo del vocabulario y las orientaciones curriculares del Mineduc (2014) que contemplan los elementos curriculares: perfil de salida, eje y ámbito de desarrollo y aprendizaje, objetivo de subnivel, objetivo de aprendizaje y destrezas con criterio de desempeño. Los padres particularmente expusieron su preferencia acerca de que estos cuentos formaran en valores para la identidad y convivencia que eran los otros ejes problemáticos en cuanto a la socialización de los niños.

Como el cuento infantil fue de preferencia de niños y niñas del grupo, se asumieron también los principios teórico-didácticos de la educación literaria (Mendoza Fillola, 1990), por lo cual en su integración al aula infantil se considera la experiencia lectora-literaria como una experiencia vital que procede de un sujeto y de su subjetividad, de su refiguración del sentido y su recreación del texto mismo, de allí que a la par de una didáctica del vocabulario se aplica una didáctica de la literatura centrada en el desarrollo espiritual y humano, generando no solo conocimiento (como lexical, por ejemplo), sino como un momento *de inmensa posibilidad de transformación del niño quien lee* (Vásquez, 2006; Romo Feito, 2007).

Por ello, al provocar la experiencia de la comunicación literaria (Colomer, 2010) tanto el docente como los padres deben mediar la interpretación para hacer el texto comprensible, motivar y animar a la lectura para la fruición lectora y valorar los textos como expresiones comunicativas estéticas y culturales (Mendoza Fillola, 1990; Cassany, et. al. 1995; Cerrillo, 2007) para que el niño o niña tenga una experiencia real comunicacional. Debe quedar claro que no se trata de usar la literatura, sino de entender su uso como instrumento de mediación humana entre un autor y un

lector, un lector y su propio contexto y un lector y su experiencia vital. Como en esta propuesta ambas didácticas se unen, el aprendizaje se dirige hacia el conocimiento de la lengua por un léxico enriquecido y su usualidad en el vocabulario y la comunicación comprensible de las ideas de los textos donde las palabras se conjugarán en campos semánticos que conducen al niño hacia su comprensión de la vida que vive y del entorno que lo rodea.

En cuanto a los cuentos infantiles, se incorporaron a la propuesta aquellos con personajes de animales agrupados en dúo por temática para que uno se trabaje en el aula y el otro en casa; los padres y representantes sugirieron que se refirieran además a valores para el diálogo que debe acompañar la lectura. Particularmente los cuentos seleccionados muestran una amplia selección de autores y de cómo estos han sido digitalizados, por lo cual su difusión se propuso a través de la red social WhatsApp que apoya el aula de clase, con lo cual se cumple la integración de TIC al aula de clase y la preferencia estudiantil; por esto último se usaron dentro y fuera del aula de clases, tanto para las tareas áulicas como para las tareas con los padres y representantes, quienes compartieron experiencias de lectura con sus hijos en el marco de situaciones comunicativas planificadas dentro de la propuesta curricular.

Entonces, el desarrollo del vocabulario, específicamente, se propuso desde una secuenciación de temáticas vitales como: identidad, convivencia, amor, humildad, gratitud y amistad para la comprensión, almacenamiento y uso de palabras, considerando las palabras interesantes y las desconocidas que cada cuento propone para, luego, promover que cada niño la use en su historia de vida cotidiana o su entorno inmediato donde pueda evocarla. El almacenamiento y uso se afianzó en cada rincón de aprendizaje, concebido como espacio o ambiente de aprendizaje donde el niño aprende jugando (Mineduc, 2014), desde actividades lúdicas en las cuales se usaron títeres, se crearon nuevas historias de forma colectiva con las palabras o temas de los cuentos, se dibujaron las impresiones simbólicas que daban cuenta de la comprensión de las palabras y se jugó a roles de acuerdo a las tramas narrativas.

Propósito

Promover la lectura de cuentos infantiles, dentro y fuera del aula, para desarrollar el conocimiento de la lengua a través de un léxico enriquecido y su usualidad en el vocabulario y la comunicación comprensible de las ideas de los textos desde la cual se expresen, con lenguaje social, los pensamientos, sentimientos, emociones y acciones que desee comunicar. La naturaleza

digital de los cuentos infantiles integra las TIC a la experiencia de aprendizaje para dar respuesta a los gustos e intereses estudiantiles, así como la selección de los textos literarios con protagonistas animales. Los temas inherentes a valores e identidad marcaron la selección de los textos literarios para dar respuesta a las expectativas de los padres.

Fase planificación de la acción

Elementos curriculares

Los elementos de la estructura curricular obedecen a las declaraciones de los elementos curriculares propios del diseño curricular 2014. En esa medida, se declaran en el cuadro siguiente cómo se planificó en atención al propósito de la experiencia de aprendizaje:

Cuadro 4

Matriz de elementos curriculares de la propuesta de experiencia de aprendizaje

Ámbitos de desarrollo y aprendizaje	Rincón de aprendizaje	Destrezas	Tema generador	Cuento infantil
Identidad y autonomía	Lectura icónica Dibujo	Identificar y manifestar sus expresiones emocionales y sentimientos, expresando las causas de los mismos mediante el lenguaje verbal	Identidad: ¿quién soy?	1-El cocodrilo al que no le gustaba el agua de Gemma Merino 2-Yo soy yo de Gabriela Peyron
Convivencia	Lectura icónica Juego de roles	Demostrar sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas.	Convivencia en amistad	1-El ladrón de estrellas Mireia Gombau 2- Hasta que podamos abrazarnos de Eoin McLaughlin
Comprensión y expresión del lenguaje	Lectura icónica Creación	Comunicarse incorporando palabras nuevas a su vocabulario en función de los ambientes y experiencias en las que interactúa.	Amor	1-Sapo enamorado de Max Velthuijs 2-Monstruo y el amor de Rachel Bright
	Lectura icónica Diálogo	Participar en conversaciones más complejas y largas manteniéndose dentro del tema	Gratitud	1-La paloma y la hormiga de Esopo 2-La cigarra y la hormiga de Jean de la Fontaine
	Lectura icónica Títeres	Describir oralmente imágenes gráficas y digitales, estructurando oraciones más elaboradas que describan a los objetos que observa.	Humildad	1-La ratita presumida de Charles Perrault 2-La liebre y la tortuga de Esopo

Lectura icónica Creación	Responder preguntas sobre un texto narrado por el adulto, relacionadas a los personajes y acciones principales.	Amistad	1-Niña bonita de Ana María Machado 2-El túnel de Anthony Browne
--------------------------------	---	---------	--

Estrategias de enseñanza de la experiencia de aprendizaje

Las estrategias de enseñanza de la experiencia de aprendizaje *Cuentos infantiles para el desarrollo del vocabulario como destreza comunicativa en educación inicial* fueron seis (6) estrategias didácticas, cada cual correspondiente con las 6 destrezas relacionadas con el desarrollo lexical. El uso de cada cuento infantil trajo consigo el desarrollo de la competencia literaria y, en consecuencia, la estrategia integró la educación literaria a la didáctica del vocabulario para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia léxica en la expresión y comunicación infantil.

La secuenciación diseñada cumplió las orientaciones curriculares del subnivel 2 y con los principios didácticos determinados e integra lo concerniente a la identidad y la convivencia donde el lenguaje (de egocéntrico a social) que permite identificar y manifestar sus expresiones emocionales y sentimientos y demostrar sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas para luego desarrollar las destrezas hacia lo propiamente comunicativo desde la actuación lexical del niño dentro de escenarios comunicativos en el aula y en hogar.

A continuación, las estrategias diseñadas:

Cuadro 5

Matriz de estrategias de enseñanza de la propuesta de experiencia de aprendizaje

ACTIVIDAD 1: Expresando las causas de los mismos mediante lenguaje verbal referido a la identidad		
Rincón de aprendizaje para la identidad: 1-Lectura 2-Dibujo		Cuentos infantiles: 1- <i>El cocodrilo al que no le gustaba el agua</i> de Gemma Merino. https://www.youtube.com/watch?v=9NKzDbU4NGI 2- <i>Yo soy yo</i> de Gabriela Peyron. https://www.youtube.com/watch?v=bkxdTOfhfQ
Trabajo presencial (en el aula)	Trabajo autónomo (en el hogar)	Recomendaciones para el escenario comunicativo
Lee icónicamente el cuento infantil <i>El cocodrilo al que no le gustaba el agua</i> de Gemma Merino Reconoce palabras que le permiten hablar de sí mismo Identifica y manifiesta sus emociones y sentimientos acerca qué es y qué quiere ser Reflexiona acerca de sí mismo en relación con cómo se ve frente a los demás	Lee icónicamente el cuento infantil <i>Yo soy yo</i> de Gabriela Peyron con su padre, madre, hermano-a, abuelo-a u otro adulto significativo Escribe, con apoyo del adulto, la lista de palabras conocidas sobre cómo soy yo y agrega las de este cuento, usando también las palabras que su familia dice que será él o ella Conversa con su adulto significativo acerca de las emociones y sentimientos que los textos	Precisión de las palabras que se agregan al léxico en listas de palabras o en fichas con dibujos Invitación constante a usarlas cuando habla de sí mismo, de sus emociones y sentimientos Acompañamiento durante la visualización de video del cuento infantil para el logro de la fruición literaria Provocación a la expresión oral constantemente, a través de la

Dibuja su propia mirada de sí mismo, pensando en las palabras conocidas	convocan, haciendo uso de algunas palabras reconocidas	conversación amena y afectiva, evocando las palabras conocidas
Presenta oralmente su dibujo a sus compañeros		Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

ACTIVIDAD 2: Demostración de sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas.

Rincón de aprendizaje para la convivencia en amistad: 1-Lectura icónica 2-Juego de roles	Cuentos infantiles: 1- <i>El ladrón de estrellas</i> de Mireia Gombau https://www.youtube.com/watch?v=hX2GrK72NFA 2- <i>Hasta que podamos abrazarnos</i> de Eoin McLaughlin https://www.youtube.com/watch?v=EzI3zntOOGs
---	--

Trabajo presencial (en el aula)	Trabajo autónomo (en el hogar)	Recomendaciones para el escenario comunicativo
Lee icónicamente el cuento infantil <i>El ladrón de estrellas</i> de Mireia Gombau. Evoca las palabras nuevas que el cuento promueve Conversa acerca de esas palabras y de cómo se siente ante el cuento Participa en rincón de juego de roles, en pequeños grupos, evocando los personajes del cuento o construyendo una historia similar de apoyo a otro que vive en soledad o de cómo ser un amigo, usando las palabras conocidas en la estrategia 1 y en ésta	Lee icónicamente el cuento infantil <i>Hasta que podamos abrazarnos</i> de Eoin McLaughlin con la compañía de un miembro de la familia y dialoga acerca de las emociones que siente Evoca, conversando, situaciones familiares de deseo de abrazar a alguien y por qué Pregunta a otros miembros de la familia acerca de a quién enviar una carta que necesite saber que lo queremos en casa Escribe la carta con apoyo de su familia, haciendo uso de dibujos que expresen sus deseos, emociones y sentimientos y use las palabras conocidas	Dialogar acerca de sus deseos, emociones y sentimientos y use las palabras conocidas de manera que las palabras se enganchen con los sentimientos, haciendo cognición-emoción Acompañar la visualización de otros videos relacionados a la historia o a las palabras conocidas siguiendo la necesidad de expresión y comunicación del niño-niña Escuchar con empatía la expresión oral Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

ACTIVIDAD 3: Comunicarse incorporando palabras nuevas a su vocabulario en función de los ambientes y experiencias en las que interactúa

Rincón de aprendizaje para el amor: 1-Lectura 2-Creación (en imágenes y en relatos)	Cuentos infantiles: 1- <i>Sapo enamorado</i> de Max Velthuijs https://www.youtube.com/watch?v=1b_uKY4xChA 2- <i>Monstruo y el amor</i> de Rachel Bright https://www.youtube.com/watch?v=ERh1FcovgHQ
--	--

Trabajo presencial (en el aula)	Trabajo autónomo (en el hogar)	Recomendaciones para el escenario comunicativo
Lee icónicamente el cuento infantil <i>Sapo enamorado</i> de Max Velthuijs Expresa oralmente los sentimientos que le produce la historia, en especial de a quién ama Dibuja campos semánticos en torno a la palabra amor, usando las palabras del cuento	Lee icónicamente el cuento infantil <i>Monstruo y el amor</i> con apoyo de un amigo significativo de la familia Conversa acerca de “no darse por vencido para amar” Crea un dibujo en el que usando los adverbios del cuento cuente una historia en la que se observe dónde busca el amor y cómo se siente Cuenta su historia a la familia en presencia del amigo que lo acompaña	Impulsar la simbolización de sentimientos y emociones que las historias producen usando la oración “encontrar el coraje para hablar” Guiar el logro de la oración “pensar profundamente” en torno al amor dentro de su vida Acompañar empáticamente la creación promoviendo el uso de las palabras y expresiones conocidas

Crea una historia colectiva con la frase “con la cabeza en las nubes”

Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

ACTIVIDAD 4: Participa en conversaciones más complejas y largas en grupo de familia y amigos

Rincón de aprendizaje para la gratitud:

- 1-Lectura icónica
- 2-Diálogo

Cuentos infantiles:

- 1-*La paloma y la hormiga* de Esopo
<https://www.youtube.com/watch?v=r7R6NPI60BY>
- 2-*Una cena elegante* de Keiko Kasza
https://www.youtube.com/watch?v=1WaOlQcE_7o

**Trabajo presencial
(en el aula)**

Lee icónicamente el cuento infantil *La paloma y la hormiga* de Esopo
Juega un rally de diálogo donde ejercita sinonimia e hiponimia con las palabras de la historia: emergencia, agradecer, amiga-o, útil, favor.
Dialoga con todos en el aula a propósito de cómo nos comportamos cuando alguien está en emergencia y cuánto necesitamos tener amigos que nos acompañen
Narra a todos cómo agradece a otros

**Trabajo autónomo
(en el hogar)**

Lee icónicamente el cuento infantil *Una cena elegante* de Keiko Kasza.
Juega con la madre o el padre a cambiar la historia usando antonimia de las palabras de la historia: elegante, molesto, ávido, escurridizo, escabullir, desilusionado, malgeniado.
Escribe la nueva historia con ayuda del padre o madre haciendo uso de imágenes y palabras
Comparte por el grupo WhatsApp del aula su historia

**Recomendaciones para el
escenario comunicativo**

Reflexionar acerca de las palabras de la lengua y cómo cambian una historia si se usa sinonimia, antonimia o hiponimia
Conversar con otros adultos significantes, en el aula y en casa, acerca de la gratitud como valor, usando palabras conocidas
Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

ACTIVIDAD 5: Usa títeres para describir oralmente imágenes gráficas y digitales, estructurando oraciones más elaboradas que describan a los objetos que observa

Rincón de aprendizaje para la

humildad:

- 1-Lectura
- 2-Títeres

Cuentos infantiles:

- 1-*La ratita presumida* de Charles Perrault
<https://www.youtube.com/watch?v=qQCAQ6E5IIA>
- 2-*La liebre y la tortuga* de Esopo
https://www.youtube.com/watch?v=N5_0m1O4ptI

**Trabajo presencial
(en el aula)**

Lee icónicamente el cuento infantil *La ratita presumida* de Charles Perrault
Construye títeres de dedos con los personajes burro, perro, ratón, gato,
Juega a representar la historia con un grupo de compañeros, usando con énfasis las palabras: presumida, elegante, alcalde, enamorado, tartamudear, despavorido
Expresa oralmente cómo se siente haciendo cosas con palabras

**Trabajo autónomo
(en el hogar)**

Lee icónicamente el cuento infantil *La liebre y la tortuga* y conversa con su adulto significativo (abuelo-tío) acerca de cómo se comportan corporalmente liebre y tortuga y cómo nuestro cuerpo sirve para expresarnos
Con ayuda de abuelos-as o tías-tíos construye títeres de tela de liebre y tortuga
Representa su propia interpretación de la historia con títeres describiendo a los personajes con las palabras conocidas, grabando un video en teléfono smartphone
Socializa el video en el grupo WhatsApp

**Recomendaciones para el
escenario comunicativo**

Acompañar la lectura icónica haciendo énfasis en el lenguaje corporal de los personajes que acompañan a las palabras
Impulsar la descripción de lo que observa y su relación con las palabras conocidas
Compartir afectivamente el momento recreativo de construcción de los títeres
Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

ACTIVIDAD 6: Responde preguntas sobre un texto narrado por el adulto, relacionadas a los personajes y acciones principales.

Rincón de aprendizaje para la amistad: 1-Lectura 2-Creación	Cuentos infantiles:	
	1-Niña bonita de Ana María Machado https://www.youtube.com/watch?v=MtElbXczdO0	
Trabajo presencial (en el aula)	Trabajo autónomo (en el hogar)	
	Recomendaciones para el escenario comunicativo	
Lee icónicamente el cuento infantil <i>Niña bonita</i> de Ana María Machado Participa, colectivamente, en la creación de un mapa mural con palabras de la historia: niña negrita, conejo blanco, secreto, tinta, aguacero, inventar, café, uvas, abuelo, tíos, coneja negra, enamorarse, casarse, hijos Conversar con el docente, respondiendo preguntas acerca de la amistad respetuosa y valoradora de cómo es el otro y de cómo debemos comportarnos ante nuestros amigos diferentes	Lee icónicamente el cuento infantil <i>El túnel</i> de Anthony Browne Escucha lo que el adulto significativo narra a propósito del cuento Conversa con adulto significativo acerca de los conflictos que produce la diferencia entre hermanos que deben comportarse como amigos Responde con sus ideas, opiniones y juicios acerca de las relaciones de amistad y cómo aprender a vivir en diferencia	Reflexionar acerca de cómo la lengua y las palabras que usamos impactan las relaciones con nuestra familia y amigos y en la selección de los miembros Acompañar empáticamente las creaciones A través de preguntas, guiar la reflexión acerca de la discriminación como fenómeno social que nos aleja de la amistad A través de preguntas, impulsar la reflexión acerca de la valoración de la diferencia Promoción a la lectura icónica de otros cuentos infantiles sobre el tema generador sobre la base de los propios y gustos intereses infantiles

Fases Acción y Reflexión

Acción ejecutada

Como se observa se diseñaron cinco (5) rincones de aprendizaje para promover los cuentos infantiles y el consecuente desarrollo de la expresión y comunicación desde el vocabulario. Ellos fueron: lectura icónica (dada la prevalencia visual de los cuentos literarios seleccionados, aunque mantienen la presencia de lo lingüístico en las palabras) como un rincón constante en todas las sesiones de la experiencia de aprendizaje, dibujo, juego de roles, diálogo y creación.

Cada rincón fue un espacio de aprendizaje donde se comprendía la lengua y se llevaban a cabo los procesos de comprensión, almacenamiento y uso del vocabulario mientras que el niño vivió la experiencia de fruición lectora y su subjetivación en torno a su experiencia de vida en torno a los temas generadores de identidad, convivencia, amor, gratitud, humildad y amistad como temas interesantes para los niños (que además respondieron a las necesidades de los padres acerca de la formación en valores).

La secuenciación didáctica (de 6 sesiones) se desarrolló dentro y fuera del aula, por ello cada rincón se celebró en la escuela con el cuento infantil 1 de cada tema generador y en el hogar con el cuento infantil 2. El acompañamiento del padre, madre o adultos significantes fue medular para la consecución del rincón en el hogar donde la destreza se practicaba en casa como trabajo autónomo.

En el reconocimiento de que cada desarrollo del vocabulario depende de las necesidades comunicativas de cada hablante se dejó para el trabajo en casa la posibilidad de selección, lectura y comprensión de otros cuentos infantiles acerca de los temas generadores desde el propio gusto e interés del infante que les permitirán ir incrementando su propio vocabulario y su usualidad.

Los hallazgos, de datos cualitativos, de la intervención educativa se enfocaron en lo microcurricular, habida cuenta de que lo debía intervenir era la propia comunicación en el aula, de manera que dicha aula no era concebida como un escenario comunicativo. Ello implicó que dentro de la didáctica de aula se ejecutaron tareas para el desarrollo del uso del vocabulario como destreza, se hacían cosas con palabras, se promovía la interacción oral social y se construía el léxico con miras a enriquecer el repertorio, tal y como se reporta en la siguiente matriz de triangulación:

Cuadro 6

Matriz de triangulación y codificación abierta, axial y selectiva de datos cualitativos

Categoría	Dimensiones	Subcategorías	Indicadores
Currículo	Contenidos curriculares	Expresión y comunicación	Destreza lingüística
			Actuación léxica
Didáctica	Didáctica del vocabulario	Qué enseñar	Uso de vocabulario
			Desarrollo del vocabulario
		Como enseñar	Contenidos relacionados al desarrollo del vocabulario
			Educación literaria
Formación	Formación docente	Didáctica del vocabulario	Interdisciplinariedad con ámbito de desarrollo y aprendizaje
			Expresión artística
			Cuento como preferencia infantil
	Formación familiar	Desarrollo del vocabulario	Incorporación de la familia a la actividad áulica (dentro y fuera del aula)
			Situaciones comunicativas reales en aula
			El aula como escenario comunicativo

Finalmente, pudo concluirse, entre los involucrados, que cuando se enfrentan situaciones de aprendizaje que tienen que ver con lo lingüístico: *“hay que reconocer que es el aula de clase lo que debe convertirse en escenario comunicativo”* (IDI1), *“las tareas de lengua no se pueden quedar solo en la clase, nosotros debemos apoyar en casa”* (IPR13), y *“la tarea del vocabulario debe ser real y practicarla constantemente como una rutina para poder desarrollar el vocabulario infantil”* (ID1), todo lo cual debe conducir al diseño e implementación de propuestas educativas por el desarrollo de destrezas que solo se logran si éstas se practican constantemente como reales situaciones comunicativas que es la intención de la propuesta diseñada.

La expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones, opiniones, juicios, entre otras intenciones comunicativas del niño y la niña se enriquece a través del desarrollo del vocabulario, pero esto no se alcanza si durante el aprendizaje de la competencia léxica no hay conocimiento constante de palabras y su consecuente uso. Para ello, tanto en el aula como el hogar deben ser escenarios comunicativos enfocados en cómo ellos aprenden a comunicarse usando las palabras de su lengua y enriqueciendo cada día tal capacidad expresiva. Debe quedar entendido que la presencia del adulto significativo, para propiciar la situación comunicativa, es una condición *sine que non* de este acercamiento al léxico y a la literatura, a los fines de que pueda ser guiado el aprendizaje y promovida la reflexión acerca de la lengua y de los temas que le interesan.

Recomendaciones

La investigación dio cuenta de una constante secuenciación de comprensión, almacenamiento y uso del vocabulario que el niño no alcanza si se le deja solo. Es la interacción lingüística constante y la intencionalidad pedagógica de que aprenda léxico y vocabulario lo que puede impulsar y promover tal destreza. Si el niño o niña no habla, no dialoga, no conversa, en fin, no interactúa comunicativamente (en escenarios comunicativos reales y acerca de temas de su interés) no se desarrolla la competencia comunicativa, pero si además no incrementan el conocimiento de palabras de su lengua, cuando deba expresar o comunicar no poseerá el repertorio lingüístico necesario para seleccionar el vocabulario adecuado a la situación comunicativa que se le presenta. En consecuencia, docentes y padres o adultos significativos deben formarse pedagógicamente en didáctica del vocabulario y en el aprovechamiento de la cotidianidad del niño-a con sus pantallas en casa (teléfonos, tabletas, computadoras) para hacer del tiempo de recreación

y ocio un escenario de aprendizaje del léxico de su lengua, a través de la visualización de cuentos infantiles para el desarrollo del vocabulario.

Referencias

- Álvarez, S. (2004). *El lenguaje oral y el lenguaje escrito en la educación inicial Innovaciones para el aula. Cuadernos para el aula: materiales para la aplicación de la Reforma curricular*. Quito: Libresa
- Battaner Arias, P., López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra
- Bermúdez, L., González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*. Vol. 8, N° 15, pp. 95 – 110. Disponible: https://www.google.com/search?q=la+situaci%C3%B3n+comunicativa+que+se+convierte+en+un+proceso+constructivo+de+las+potencialidades+ling%C3%BC%C3%ADsticas&rlz=1C1CHWL_esVE997VE997&oq=la+situaci%C3%B3n+comunicativa+que+se+convierte+en+un+proceso+constructivo+de+las+potencialidades+ling%C3%BC%C3%ADsticas+&aqs=chrome..69i57.2224j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [Consulta: 2022, enero 27]
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*. N° 46, pp. 1-4. Disponible: <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf> [Consulta: 2022, enero 15]
- Bravo, L., Conislla, G. (2021). Evaluación del lenguaje oral en los niños y niñas de 4 años e una I.E.I en Huaytará-Huancavelica. Tesis de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú. Disponible: <https://repositorio.unh.edu.pe/> [Consulta: 2022, enero 13]
- Carriazo, J., Luna, C. (2021). *Manual de Semántica de la Lengua Española*. Universitaria Ramón Areces
- Carr, W. Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, M. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Disponible: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html [Consulta: 2022, enero 07]
- Esquer Torres, R. (1968). *Didáctica de la Lengua Española*. Madrid: Alcalá Lomas (s.f.). *Aprender a comunicarse en las aulas*. Disponible: <https://core.ac.uk/download/pdf/60641421.pdf> [Consulta: 2022, enero 12]
- Herrera Pavo, M., Cochancela Patiño, M. (2019). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*. Vol. 5, N°. 15, pp. 362-383. Disponible: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5636/563662155020/index.html> [Consulta: 2022, enero 19]
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. (3ª. Ed.). Barcelona: Laertes
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. (3ª. Ed.). Madrid: Morata
- Mendoza Fillola, A. (1990). *De la lectura a la interpretación. Orientaciones para el profesorado sobre el proceso lector y la formación de la competencia literaria*. Buenos Aires: AZ.

- Menti, A., Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica1. *Lenguaje*. Vol. 44, N° 2, pp. 261-287. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a06.pdf> [Consulta: 2022, enero10]
- Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) (2014). *Currículo de Educación Inicial* Quito: Autor
- Núñez Delgado, M., Del Moral, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la Educación escolar. *Revista Lenguaje y Textos*. Vol. 23, pp. 91-97. Disponible: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24069/Articulo%20competencia%20lexica.pdf;jsessionid=5CB7129A2A16500FD68D5D83F21A78AF?sequence=1> [Consulta: 2022, enero 12]
- Pozo, M. (2017). *Literatura infantil en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la I.E.I San Judas Tadeo, en el distrito de S.J.L – 2017*. Tesis de Licenciatura en Educación inicial. Universidad César Vallejo, Perú.
- Ramírez Vega, C. (2014). *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje*. Tesis doctoral en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666369> [Consulta: 2022, enero 16]
- Rodríguez, R. (2014). *Aprender vocabulario en educación infantil*. Trabajo de Grado en educación infantil. Universidad de Jaen. Disponible: <http://tauja.ujaen.es> [Consulta: 2022, enero 27]
- Romo Feito, F. (2007). *Hermenéutica, interpretación, literatura*. Barcelona: Anthropos
- Sánchez, L., Calzadilla, G. (2018). Enfoque léxico de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesional de español-literatura. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol mayo. Disponible: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/competencia-comunicativa.html> [Consulta: 2022, enero 20]
- Sanjuán, M, Del Moral, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza del alumnado de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*. N° 31, pp. 99-116. Disponible: <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65940> [Consulta: 2022, enero 15]
- Strauss, A., Corbin, J. (2005) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia
- Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós
- Urgilés Campos, G. (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*. N°. pp. 221-244. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/4418/441846839010/html/> [Consulta: 2022, enero 10]
- Vargas, (2017). Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización. Disponible: <https://revistas.unimilitar.educo/index.php/rmed/article/view/3082/2944> [Consulta: 2022, enero 22]
- Vásquez, M. C (2006) Literatura y vida. Una lectura de Victoria Ocampo. *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*. Vol. 11, N° 12. Disponible: http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/sumario/yhttp://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.219/pr.219.pdf [Consulta: 2022, enero13]
- Zebadúa, M., García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el aula de clases*. México: Universidad Autónoma de México