

Desarrollo léxico en el jardín de infantes: incidencia de la lectura de cuentos en la dinámica del taller literario

Lexical Development in Kindergarden: Incidence of Reading Tales within Literature Workshop

María Luisa Silva¹, Eva Guiragossian² y María Victoria
Gasparini¹

¹ CIIPME- Conicet

² UNSAM

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido reconocer si existe algún tipo de incidencia diferencial en el desarrollo léxico infantil entre la mera lectura de cuentos y/o la implementación de actividades específicas de comprensión y producción léxica. Para ello se ha realizado una investigación ex post-facto en la que se compara el rendimiento, en diferentes indicadores de desarrollo léxico, en un grupo de 24 (veinticuatro) niños de 5 años (: 5; 9: 16, rango:4;10-5;9). Los resultados indican que, aunque la lectura de cuentos parece incidir positivamente en el desarrollo léxico infantil, el impacto que, sobre esas habilidades, posee un dispositivo de intervención específico organizado desde la dinámica del taller literario resulta significativo.

Palabras clave: desarrollo léxico, taller literario, lectura de cuentos, desarrollo del lenguaje, oralidad

Correspondencia a:

María Luisa Silva
CIIPME- Conicet : Juan Domingo Perón 2158 CP 1040, CABA- Argentina
mlsilva@conicet.gov.ar

Se agradece la colaboración recibida en la investigación de Eugenia Sciutto, Florencia Tenaglia, Magdalena Mackinson, María Sol Murujosa, Constanza Orlando y Sofía Iacobiuzo. También se agradece la colaboración generosamente brindada por la institución, el Jardín de la Puerta Abierta, por su equipo directivo, Profs. Cecilia Pérez y María Julia Vassallo y por las docentes, Profs. Alejandra Orosa y Karina Cerilo.

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.2

Abstract

The article shows the results of a research that assessed the incidence on lexical child development of only reading tales vs reading tales and setting up lexical specific activities.

We have carried out a *ex-post-factum* research in which we compared the performance of a group of 24 (twenty four) 5 year-old children (μ : 5; 9:16, range: 4;10-5;9) in different lexical development indicators. The results have shown that reading tales seems to have positive influence in lexical development but the impact of a specific design within a literature workshop seems to be significant.

Keywords: Lexical development, Literature workshop, Reading tales, Language development, Orality

Desarrollo del lenguaje y desarrollo léxico: puntos de intersección y apuntes para la educación

El desarrollo del lenguaje se encuentra estrechamente vinculado a la evolución psicológica general (Landen, 2013), su adquisición se halla inmersa dentro del mundo psíquico del individuo, y como indican investigaciones recientes (Cabrejo Parra, 2000), también está ligado a una evolución neurológica progresiva.

Aunque existen diversas teorías sobre el desarrollo del lenguaje (cf. Tomasello, 2003) hay coincidencia en que el desarrollo del léxico es clave para el desarrollo cognitivo y lingüístico; no solo de aquellas competencias que se encuentran vinculadas a la competencia léxica (por ejemplo, la comprensión precisa del lenguaje oral y la de lectura) sino también al desarrollo de competencias referidas a la adquisición de los conocimientos¹ científicos y artísticos. Es decir, el incremento y calidad del léxico repercute en el desarrollo del lenguaje y está estrechamente vinculado a la posibilidad de realizar otros aprendizajes en otras áreas.

Los niños de cuatro y cinco años gozan de un dominio de la lengua notable. Aunque a los cinco años aún no se adquirieron las estructuras sintácticas más sutiles, dominan las características articulatorias, fonológicas, sintácticas y algunas discursivas de su lengua e inician un proceso de reflexión sobre ella, hecho que potencia la expresión oral y la conversación (Silva y Plana, 2014). Estas características nos permiten inferir que, con respecto a edades más tempranas, la organización léxica de un niño de cinco años resulta más clara y organizada que en etapas anteriores (Silva y Plana, 2016).

Bruner (1995) considera que el desarrollo léxico es el recurso que permite a los niños lanzarse hacia horizontes más amplios mientras que, a su vez, se afianzan los conocimientos adquiridos. El desarrollo léxico involucra un complejo proceso que no sólo implica la adquisición en los niveles comprensivo y productivo del vocabulario, sino también el dominio de las relaciones temáticas, taxonómicas y de adecuación pragmática y contextual. Al respecto, Isacoff y Stromwold (2014) han hallado que las tareas de evaluación léxica estandarizadas elicitán, según las edades consideradas, además de puro conocimiento léxico, otras habilidades. Estos resultados indican que el léxico es un conocimiento que depende fuertemente de ciertas habilidades lingüísticas (sintácticas, discursivas y pragmáticas), cognitivas (capacidad de procesamiento y memoria) y de organización conceptual (discriminación, jerarquización).

Una práctica didáctica tradicional en los jardines de infantes para abordar el desarrollo oral, la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la lectura y la escritura ha sido la lectura de cuentos. En este sentido existe una extensa tradición de investigaciones que han explorado las relaciones entre lectura de cuentos y desarrollo léxico. Nelson (1996) considera que la experiencia frecuente con discurso extendido -escuchar y re-narrar cuentos y/o relatos de experiencias personales-, proporciona las prácticas necesarias para ser un narrador competente promoviendo, a la vez, la realización de relaciones conceptuales, inferencias y de jerarquización de la información. Borzone (2005) considera que la lectura frecuente proporciona el contexto apropiado para un rico intercambio que va más allá del texto, amplía el léxico y el mundo conceptual, además de promover

1 La adquisición, dominio y experticia en otros saberes depende estrechamente de la relación entre léxico y dominios conceptuales.

el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción discursiva. Varios estudios han señalado que los niños aprenden el léxico solo con la exposición a instancias de lectura en voz alta tanto en su lengua materna (Eller, Pappas y Brown, 1988; Kindle, 2013; Robbins y Ehri, 1994) como con el aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) (Brown, Waring y DonKaewbua, 2008; Mason y Krashen, 2004). Por otro lado existe evidencia que indica que las actividades específicas, si se encuentran diseñadas según ciertos parámetros impactan más significativamente que la mera lectura en voz alta (Fien, Santoro, Baker, Park, Chard, Williams y Haria, 2011; Robbins y Ehri, 1994; Senechal, Thomas, y Monker, 1995; Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting y Fischel, 1999). Los dispositivos contemplan presentar el término en un contexto que ancle el significado para luego re-contextualizar -expandiendo, restringiendo, estableciendo analogías o transfiriendo el término en foco-, realzar y discutir el aporte del término a la comprensión del texto, añadir información, diseñar situaciones que funcionalicen el término (por ejemplo, si el vocablo es científico operar con experimentaciones). La investigación en aprendizaje léxico en L2 demostró que trabajos específicos de comprensión potencian el aprendizaje (Lee, Lee y Krashen, 2014). Otros estudios permiten concluir que, para los niños con diferencias socioculturales marcadas con respecto a los niños de clase media urbana, para aquellos que presentan dificultades cognitivas o lingüísticas, con acervo léxico restringido y/o con medidas escuetas de capacidad de memoria operativa estos dispositivos didácticos resultan imprescindibles para poder incrementar su conocimiento léxico (Amado, 2010; Coyne, Simmons, Kane'enui y Stoolmiller, 2010; Ewers y Brownson, 2010). Investigaciones que ponderan métodos han hallado que los métodos basados en el tema resultan los contextos didácticos más favorecedores (Blachowicz, 2005; Rochester y Wang, 2011).

En cuanto a la relación entre el desarrollo léxico y otras habilidades lingüísticas y cognitivas, existe evidencia de que el conocimiento léxico incide significativamente. Penna, Sabaté y Burín (2014) al indagar las habilidades implicadas en la comprensión lectora en niños argentinos de 9-10 años hallaron correlaciones significativas entre el conocimiento léxico y las inferencias en general, reconociendo al conocimiento léxico como un predictor de la comprensión lectora. Otros estudios, sin embargo, no hallaron esta relación casuística unidireccional, Snow, Tabors, Nicholson y Kurland (1995) hallaron que el vocabulario y amplitud léxica podían ser aspectos de cierta relevancia en el aprendizaje de la lectura y escritura y Goswami (2003) señala una relación indirecta entre ellos: el vocabulario se asocia a la representación fonológica de la palabra que incide en el desarrollo de la conciencia fonológica, y esta incide en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras.

Pese a que en los últimos años se ha observado en Argentina un incremento notable y variado de las acciones destinadas a ampliar y promover la lectura de cuentos en espacios institucionales, todavía no se han sistematizado ni provisto los resultados acerca del impacto que estas intervenciones podrían tener en el desarrollo lingüístico infantil, posiblemente por el escaso nivel de sistematicidad de esos proyectos. Cabe mencionar que tanto las prácticas áulicas en los jardines de infantes como la normativa curricular privilegian la lectura de cuentos como una actividad recreativa con ciertos propósito de valoración estética². En este sentido, las actividades de desarrollo léxico parecieran estar desvinculadas de las actividades de lectura de cuentos.

La investigación que se reporta exploró por un lado la posibilidad de situar actividades sistemáticas de desarrollo léxico en el marco de un taller literario y por el otro lado, evaluar comparativamente el impacto de la lectura de cuentos desprovista de acciones didácticas con la dinámica del taller literario enfocado en el desarrollo léxico. En esta dinámica el coordinador/ educador, es el que planifica objetivos, selecciona los cuentos, encuadra

2 El diseño curricular que rige en el distrito de CABA (Argentina) al respecto enuncia: “que la función del Nivel Inicial es garantizar una rica interacción de los niños con los textos literarios (...) Los textos literarios deberán estar especialmente seleccionados, atendiendo sobre todo a su calidad estética (...) [se debe procurar] Propiciar diferentes experiencias lectoras con una rica variedad de géneros conlleva no sólo a la valoración como producción cultural, sino la progresiva construcción del conocimiento acerca de estas manifestaciones literarias: cuentos folclóricos y literarios, novelas, leyendas, poesía de diversos tipos (rondas, juegos, adivinanzas entre otras), y también expresiones artísticas que incluyen elementos literarios, como es el caso del teatro” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2000: 156). Es decir, explícitamente se considera que la funcionalidad educativa del texto literario es, además de propiciar el placer estético literario, procurar que los niños se aproximen a los rudimentos del conocimiento acerca del sistema de escritura; no existe mínima consideración del potencial pedagógico y cognitivo de la relación entre función poética y metacognición lingüística (Bruner, 1996).

las actividades al mismo tiempo que asume el rol de fomentar la participación de los niños para que realicen sus aportes, favoreciendo la circulación del saber entre los participantes (Troglia, Stapich y Hermida, 2008).

El objetivo de esta investigación es procurar discernir si la actividad de lectura de cuentos permite la ampliación de vocabulario o si se requiere para que haya impacto la aplicación de una secuencia de actividades sistematizadas. Se espera que todos los niños, al término de las secuencias didácticas planificadas, presenten un incremento significativo en el nivel de conocimiento léxico con respecto al momento previo a la implementación. Por otro lado se espera que los niños que participan de la secuencia que contempla la lectura junto con las actividades de taller literario (Grupo Experimental, GE) presenten un incremento significativo en el momento posterior que el incremento que se observa en el grupo que participó solo de la lectura de cuentos (Grupo Control, GC).

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 24 niños y niñas de 5 años (μ : 5; 9: 16, rango: 4;10-5;9), de Nivel Socioeconómico Medio (NSE Medio)³ de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), Argentina. Debido a que el diseño contempló la aplicación y evaluación de impacto de un dispositivo de intervención didáctica⁴, se conformaron 2 (dos) grupos de 12 niños y niñas (Grupo Experimental - GE- y Grupo Control -GC-), pareados por sexo y edad (franja cronológica de 3 -tres- meses). Cada turno poseía únicamente una sección, por lo que se decidió asignar un grupo de la investigación a cada turno, la asignación de grupos fue al azar. La institución en la que se tomaron los datos es una institución de gestión privada. Ninguno de los niños participantes presenta trastorno de índole lingüístico y/o cognitivo y todos son hablantes nativos de español, dialecto rioplatense. En cuanto al nivel educativo de los padres el promedio de escolaridad es de 17,3 años para las madres (rango: 12-16 años) y 15,6 años para los padres (rango: 10-16 años).

Instrumentos de evaluación

Se ha considerado adaptar el Test de Lenguaje Peabody (PPTV III, 2006) atendiendo a que evalúa el nivel léxico comprensivo y los baremos que provee se encuentran actualizados y normados para el español⁵. Se seleccionaron de este test 20 (veinte) estímulos, consideradas como Palabras estímulo (PE)⁶. Dado que el objetivo fue el de comprobar no solo si la lectura de cuentos y/o el dispositivo inciden sobre el desarrollo léxico, sino también si resultaba posible que la influencia de las actividades léxicas del dispositivo se proyectaran a otras palabras de semejante clase y por ende, semejante función léxica, se dividieron las PE en dos grupos, para conformar con cada grupo los textos que se presentarían en los dos momentos de la investigación. Se procuró que ambas listas estuvieran equiparadas según clase de palabra (sustantivo y verbo) y nivel semántico (palabra de orden básico, general o taxonómico)⁷. Las PE se eligieron según su adecuación al dialecto rioplatense, a partir

3 La consideración del NSE se realizó atendiendo a las características de la zona en la que la institución se halla inserta y las características socioeconómicas de los padres de los niños, características reportadas por la población docente, por documentación registrada en la institución (profesiones y ocupación de los padres) y por las respuestas ofrecidas por los padres sobre el máximo nivel educativo alcanzado.

4 El diseño es cuasiexperimental correlacional *ex-post-facto*, es decir se realizan evaluaciones del desempeño infantil antes y después de la intervención (León y Montero, 2003).

5 No obstante hacemos la salvedad que no se encuentran adaptaciones asequibles y consensuadas para el dialecto rioplatense.

6 De los 20 estímulos considerados 10 (diez) pertenecen al nivel de desarrollo de lenguaje del PPTV III (2006) de 6/ 7 años y los otros 10 (diez) a 8/ 9. No se tomó el nivel de lenguaje de 4 /5 pues estudios exploratorios previos indicaron que los niños de esta comunidad presentaban un nivel léxico de 6 años.

7 Este requisito implicó que se modificara el set de estímulos del PPTV III creando un nuevo estímulo de prueba, que debió ser pilotado para asegurar que se adecuara al test. También se recurrió a juicio de expertos que evaluaron la coherencia del estímulo con el PPTV III (2006). Los expertos coincidieron en que el estímulo y el diseño resultaban compatibles con los estímulos originales. Para el pilotaje se evaluó con la versión reformada a una población de 6 (seis) niños que ya habían sido evaluados con la versión original del PPTV III (2006) y se observó que su desempeño con la versión reformada no variaba.

del juicio de expertos⁸. Los estímulos cuya interpretación semántica no resultaba acorde fueron desestimados.

Se evaluó a los niños de las series 3 a 6, pero sólo se consideraron las series 4 a 6 para la evaluación y obtención de datos particulares del lenguaje. Para la evaluación del léxico productivo se consideraron la producción de renarraciones elicitadas en sesiones individuales a posteriori de la lectura de cuentos.

Procedimiento

La secuencia de actividades que implicó el dispositivo fue compleja, procurando que el proyecto respetara los lineamientos de la investigación colaborativa. El proceso inició tres semanas antes de la implementación del dispositivo, con una visita al jardín a fin de conocer al grupo y a las respectivas docentes. Se efectuó una observación detallada de la dinámica de interacción áulica⁹ a fin de conocer y procurar reproducir en la intervención la dinámica usual de la práctica áulica. Se observaron diferencias en los dos grupos: el de turno mañana era muy activo y conversador, con mayor tendencia a la distracción que el de turno tarde. La docente del turno mañana poseía un estilo más pautado, estricto y con restricción a la participación espontánea de los niños, en cambio la docente del turno tarde poseía un estilo más flexible y expresivo. Por otro lado, se realizaron reuniones informativas con directivos y docentes para presentar el diseño y aceptar sugerencias y/o modificaciones. Luego se enviaron las notas explicativas y de consentimiento. Se concurrió al jardín, al cumplirse una semana de la entrega del consentimiento informado de los niños. El turno mañana fue asignado como Grupo Experimental (GE) y el grupo de la tarde como Grupo Control (GC). En cuanto a la lectura de cuentos se realizaron 2 (dos) encuentros en cada sala, la aplicación del dispositivo implicó 4 (cuatro) encuentros¹⁰. En cuanto a la lectura de cuentos y la aplicación del dispositivo todos los niños participaron de las actividades aunque solo 12 (doce) de cada sala fueron evaluados.

Para la intervención se creó un instrumento que organiza y secuencia las actividades para evaluar el desarrollo léxico infantil en un breve lapso temporal.

Luego de la selección de los niños que formarían parte de la muestra y de la conformación de los dos grupos se aplicó a uno de los grupos el dispositivo de intervención (Grupo Experimental -GE-). Para considerar la evaluación del desempeño se evaluó a los dos grupos en tareas de comprensión léxica, de producción de ítems léxicos en contextos y de producción de renarraciones, en dos momentos, antes y después de la aplicación del dispositivo.

Dispositivo de intervención

El dispositivo de intervención se diseñó organizando y estructurando actividades que propendieran a incrementar el nivel de comprensión y producción de un grupo de las PE¹¹. Para proveer contextos a las PE se crearon dos cuentos homólogos¹², uno para cada momento de la toma (“*El Paracaídas de Joaquín*” y “*Alan y el Mar*”; ver Apéndice 1). En el GC solo se leyeron los cuentos; en el GE se leyeron los cuentos y se aplicó el dispositivo. También se procuró incrementar el desarrollo de las habilidades narrativas orales: identificación, recuperación y reestructuración de relaciones de motivación y causalidad, identificación y recuperación de episodios -marco, conflicto y resolución, esencialmente-, estructuración de imágenes para contextualizar términos léxicos desconocidos y recuperarlos contextuadamente. Para elicitarse se observó la técnica de renarración

8 Así, por ejemplo, en el set de estímulos se encuentra como target la palabra “animar” pero en el uso rioplatense este verbo no posee un uso frecuente transitivo como se considera adecuado en el test (por ejemplo “animar a un equipo”) sino un uso reflexivo (por ejemplo “animarse a”)

9 Durante las observaciones se implementó un sistema de observación que focaliza en el registro de características de la gestión de la dinámica áulica en las actividades de ronda y de lectura y comprensión de cuentos. Se consideraron y adaptaron las sugerencias de registro de Borenson (2005). Las observaciones fueron realizadas por dos investigadores que luego confrontaron sus registros y a partir de allí establecieron el perfil de gestión de cada docente en cada grupo.

10 El proceso de intervención completo se realizó en un período de 7 (siete) días lectivos

11 Las palabras seleccionadas y homologadas del Peabody III (2006) fueron: *vehículo-cardumen; paracaídas-cerebro; óvalo-par; rectángulo-terror; hortalizas-animal marino; estatua-mandíbula; molestar-dirigir; gotear-premiar; tronco-enorme y colmena-isla.*

12 Homologar los textos implicó confeccionar 2 (dos) textos con semejante cantidad de episodios, palabras y oraciones. Además se procuró que tuvieran similares estructuras sintácticas pese a que cada uno presenta diferentes conflictos y personajes.

a un participante externo (Vivas y Silva, 2016), pues este tipo de técnica obstaculiza la excesiva erosión de la narrativa. En la investigación que se presenta aquí no se analizan esos resultados.

El dispositivo fue diseñado contemplando las características pedagógicas de las actividades de taller; pues entre otras cualidades en este entorno se descentra el rol del docente, se prioriza la autonomía del aprendiz, resulta ideal para la inclusión de la dinámica juego- trabajo, resulta simple articular diferentes tareas en términos procesuales y el aprendiz no percibe la situación como una instancia rígida de aprendizaje (Ver Apéndice 1, sumario de actividades).

Análisis

Para evaluar los puntajes en comprensión léxica, se consideraron los puntajes de la administración del test Peabody (PPVT-III, 2006), se consideró el puntaje por nivel de serie, y por estímulo. También se consideró la cantidad de errores que los niños presentaban en cada evaluación. Para evaluar los puntajes de producción de ítems léxicos se transcribieron ortográficamente las renarraciones y se contabilizó en cada una de ellas la Presencia / Ausencia de PE y la cantidad.

Para el análisis de los desempeños se utilizaron estadísticas descriptivas (Frecuencias y Medias), para el cálculo de la incidencia de la actividad de lectura de cuentos y del dispositivo se utilizó una medida no paramétrica de diferencia de Medias (Kruskall- Wallis one way, $\rho \leq 0,05$). Para el ingreso de los datos y el cálculo de los estadísticos descriptivos se utilizó el software estadístico SPSS, versión 18. Para el cálculo de los estadísticos inferenciales se utilizó Statistix, versión 10.0

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación comparando el desempeño de cada grupo de niños en función de los dos tiempos de toma considerados (pre y post- intervención).

Se presentan, en primera instancia los resultados de Comprensión de léxico, y en segunda instancia los resultados de los desempeños en la Producción de léxico en el contexto de las renarraciones.

Tabla 1.

Comprensión léxica: desempeño comparativo según máxima serie alcanzada

Serie	4		5		6		Total	
Momentos	1	2	1	2	1	2	1	2
Control	6	4	3	4	3	4	12	12
%	50%	33%	25%	33%	25%	33%	100%	100%
Experimental	6	3	4	1	2	8	12	12
%	50%	25%	33%	8%	17%	67%	100%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Los resultados de la Tabla 1 nos permiten observar, en los dos grupos, un mejor desempeño en el momento 2. Así, por ejemplo si analizamos la serie 4, mientras en el momento 1 en ambos grupos un 50% de los niños llega a ese nivel; en el momento 2 este porcentaje decrece en ambos grupos: a un 33% y a un 25% para el GC y el GE, respectivamente. En ese mismo sentido se observa que, mientras en el momento 1 solo acceden a la serie 6 (la que corresponde al nivel de un niño de 9 años) un 25% y un 17% para GC y GE, respectivamente; en el momento 2 este porcentaje se incrementa para ambos grupos: 33% y 67% para GC y GE, respectivamente.

En síntesis, pareciera que en ambos grupos la curva de desempeño en comprensión del léxico es ascendente indicando una mejora en el momento 2.

Pero, dado que además de identificar el nivel de serie que alcanzan, nos interesa identificar cuántos estímulos comprenden, analizaremos la cantidad de ítems que pueden identificar adecuadamente.

Tabla 2.

Comprensión léxica: desempeño comparativo según cantidad de estímulos reconocidos adecuadamente

Estímulos	39- 43		44- 54		55- 66		67 y +		Total	
Momentos	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Control	4	3	5	4	3	3	0	0	12	12
%	33	25	42	33	25	25	-	-	100%	100%
Experimental	6	3	4	1	8	1	2	7	12	12
%	50	25	33	8	8	50	17	58	100%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

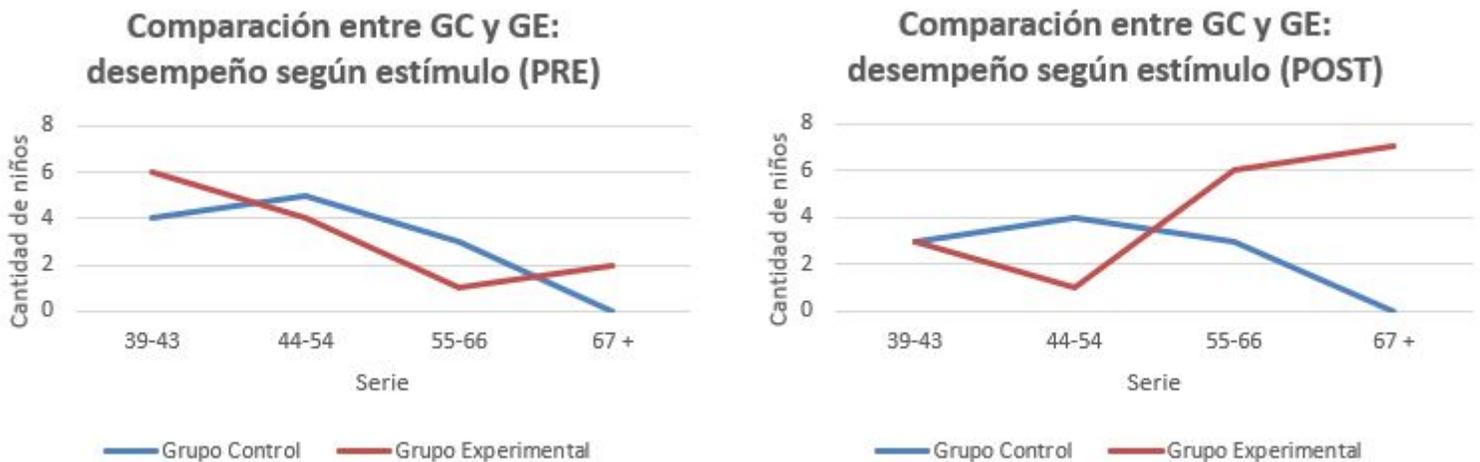
Los resultados de la tabla 2 muestran que el GC en el momento 1 se encuentra en un nivel léxico superior al del GE. Así se observa que en la franja inferior (39- 43) mientras el GC tiene un 33%, el GE posee un 50%. En los dos rangos siguientes (44- 54 y 55- 66) el GC acumula un 67% mientras que en el GE un 41%, aunque en el rango superior (67 en +), el GE presenta un 17% de la población, en tanto que en el GE ningún niño accede a identificar alguno de los estímulos de esa serie. Estos datos nos llevan a pensar que el GC pareciera no solo ser un grupo con un nivel de desarrollo léxico inicial superior al GE sino también de desempeño léxico más homogéneo.

A pesar que el GC inicialmente obtuvo un rendimiento superior al GE se observa que en el momento 2 los niños de este grupo superan notoriamente al GC. En efecto, en el momento 2, en las franjas de estímulos inferiores (39- 40) la población GE va disminuyendo, (del 50% al 25%; del 33% al 8% en franjas 39-43 y 44-54 respectivamente), mientras que se incrementa el porcentaje poblacional en las franjas superiores (del 8% al 50% y del 17% al 58% en franjas 55-66 y 67 y +, respectivamente). En el GC también se observa una mejora en el desempeño, pues desciende la cantidad de población que identifica correctamente pocos estímulos (de 33% a 25% y de 42 a 33% en la franjas de 39-43 y 44-54) y hay sujetos que identifican la franja superior de estímulos (en un 17% en la franja 67 y +).

En síntesis, mientras en el GE se puede reconocer un mejoramiento notable de desempeño en el momento 2 (post- intervención), en el GC se observan mejoras en desempeño pero no tan notorias.

Las curvas gráficas de desempeño nos permiten distinguir más claramente los procesos descriptos.

Gráfico comparativo 1 (GC y GE) comprensión léxica Momento 1 y 2 según máximo estímulo alcanzado



Cuadro comparativo Post de desempeño entre GC y GE

A continuación compararemos la cantidad de errores de ambos grupos, recordamos que se consideran en este conteo aquellos errores del total de señalizaciones de imágenes erróneas siempre que no superen los 2 (dos) errores consecutivos de las series 4, 5 y 6¹³. En este caso se evalúan los procesos de incremento o disminución de errores en cada grupo y entre los diferentes momentos de las tomas.

13 Recordamos que el PPTV III (2006) indica suspender la evaluación al realizar 2 errores consecutivos.

Tabla 3.

Comprensión léxica: desempeño comparativo según cantidad de errores

GRUPO	Cantidad de errores								Total	
	1 a 3		4 a 6		7 a 9		10 a 13		1	2
Momentos	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Control	1	1	7	6	1	3	3	2	12	12
%	8%	8%	58%	50%	8%	25%	25%	17%	100%	100%
Exp.	6	2	3	4	2	4	1	2	12	12
%	50%	17%	25%	33%	17%	33%	8%	17%	100%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Los resultados de Tabla 3 nos permiten observar que en el momento 1 se observa una diferencia inicial entre GE y GC. En GE encontramos que el 50% de la población tiene entre 1 (uno) a 3 (tres) errores mientras que el GC presenta un 58% en el ítem de 4 a 6 errores. Esto parece indicar, si la menor cantidad de errores funciona como un indicativo de mejor desempeño, que en el momento 1 el GE demostraría un mejor desempeño que el GC. No obstante, como mencionáramos previamente los resultados indican que en el momento 1 el GC presenta un mejor desempeño que el GE.

En cuanto a la comparación entre los dos momentos de toma se observa que en el GE se produce un incremento en la cantidad de errores en el momento 2, aunque este patrón de desempeño también se observa en el GC. Cabe señalar que los niños del GC cometen menos cantidad de errores (Franja 7-9). Es decir, pareciera que el proceso de incremento léxico no es un proceso simple, pues aunque incluye el incremento de nivel, no siempre supone una disminución de errores.

A continuación analizaremos el proceso de recuperación de PE en las renarraciones, con la intención de analizar procesos de producción léxica.

Vocabulario productivo

Tabla 4.

Producción léxica: desempeño comparativo según cantidad de ítems léxicos recuperados en la renarración.

GRUPO	Cant. Palabras recuperadas en Renarración						Total	
	Ninguna		Solo 1		2		1	2
Control	1	2	1	2	1	2	1	2
%	8	6	4	4	0	2	12	12
Experimental	4	5	5	5	1	2	12	12
%	33%	42%	58%	42%	8%	17%	100%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En ambos grupos se observa que la mayor cantidad de PE es 2 (dos) palabras de un total de 10 (diez). En esta cantidad ambos grupos presentan coincidencia en los dos momentos de la toma. Estos datos parecen indicar que el límite de recuperación para esta tarea, en esta edad, es de 2 (dos) palabras. Por otro lado, lo que se observa en el momento 1, es que el GE presenta mejor desempeño, un 58% recupera 1 (una) PE mientras que, en el GC, un 33% recuerda esa cantidad. Pareciera que el GC tiene en desempeño más conforme con las expectativas de la descripción del desarrollo léxico, es decir que a medida que decrece la cantidad de niños que no recupera ninguna palabra, aumenta la cantidad de niños que recuperan 2 (dos). No ocurre así en el GE donde observamos que aumentan tanto los niños que no recuperan ninguna como los que recuperan 2 (dos).

No obstante, atendiendo a que el propósito de la investigación ha sido de identificar diferencias en GE y GC, hemos calculado los valores de Media y Desvío, para proceder al análisis de diferencias

Tabla 5.

Desempeño comparativo de GC y GE en los dos momentos de la toma (Medias y desviaciones)

Momentos	Serie		Estimulo		errores		P a l a b r a s e s t í m u l o recuperadas	
	1	2	1	2	1	2	1	2
GE	1,67	2,42	49,75	60,0	1,83	2,5	0,75	0,75
SD	0,77	0,9	10,67	13,25	1,03	1,0	0,62	0,75
GC	1,75	2,0	50,5	55,33	2,5	2,5	0,33	0,67
SD	0,86	0,85	9,19	12,12	1,00	0,9	0,49	0,77
Total	1,71	2,21	50,13	57,67	2,17	2,5	0,54	0,71
SD	0,8	0,88	9,75	12,64	1,04	0,93	0,58	0,75

En cuanto al análisis de diferencia de Medias (Kruskal Wallis one way) se observa solo diferencia significativa en GE en léxico comprensivo entre los momentos 1 y 2 en Serie F (4,89)= ρ : 0,03 (siendo $\rho \leq 0,05$)¹⁴.

En resumen, los resultados indican que el desempeño en comprensión de vocabulario en el momento 2 mejora para ambos grupos, aunque solo el GE presenta un incremento estadísticamente significativo en lo que atiene a la cantidad de Series. En cuanto a léxico productivo las observaciones indican que el incremento en desempeño es más complejo de comprender.

Discusión y Conclusiones

Los resultados presentados en el apartado anterior han permitido describir no solo las características de ciertos fenómenos específicos que atienden al aspecto descriptivo de los procesos de adquisición y desarrollo léxico en la infancia sino que, también, resultan de relevancia los aportes que la implementación del dispositivo reportan al ámbito pedagógico-didáctico.

En cuanto a las características del proceso de desarrollo léxico se observó que dista mucho de ser un proceso de índole acumulativo, con relaciones simples y unívocas entre la emergencia/aparición del ítem, el despliegue de su significado y el uso apropiado en contexto. Los resultados de esta investigación permitirían validar la hipótesis de que el desarrollo léxico es un proceso dinámico complejo que involucra, por una parte, el incremento en el acervo léxico (inicialmente de carácter comprensivo) por interacción con contextos en los que se procura familiarización con el nuevo ítem pero, también, este proceso incluye la presencia de mayor cantidad de errores ante la asignación adecuada de significado. Las características de esta dinámica parecerían estar en consonancia con las caracterizaciones del desarrollo léxico ofrecidas en teorías recientes que destacan la multicausalidad y la importancia del input para explicar el proceso (Nelson, 1998; Tomasello, 2003).

En este sentido la relación que se observa, en cada uno de los grupos, al comparar los desempeños en las tareas de comprensión en los momentos 1 y 2 con respecto al incremento en la serie, el incremento en cantidad de estímulos y la cantidad de errores cometidos es compleja. Por un lado las evaluaciones en el momento 2 evidencian un incremento en la población que accede a reconocer adecuadamente mayor cantidad de estímulos aunque no siempre este incremento se trasluce en un progreso en el nivel de la serie. En función del sesgo y de las limitaciones de las pruebas que se han administrado (PPTV III, 2006) es posible pensar que las relaciones que se observan entre el incremento en ítemes y el incremento en errores resulte un rasgo observable de las características de interacción entre habilidades lingüísticas y cognitivas. En otras palabras, es posible pensar que la dinámica descrita evidencie cómo interactúan y se articulan los procesos de memoria semántica, memoria a largo plazo, procesos del bucle fonológico y de organización conceptual para configurar la representación léxica y semántica de un ítem. En este sentido es posible pensar que, en consonancia con los resultados de Isacoff y Stromwold (2014), que la prueba evalúa además del conocimiento léxico, otro tipo de conocimiento pero también da cuenta de la dinámica de los procesos involucrados. No obstante, como se señalara previamente, es necesario evaluar el proceso de desarrollo léxico con pruebas que puedan informar acerca de la configuración y organización de las representaciones léxicas, no solo el mero incremento o déficit.

El análisis comparativo de los desempeños entre ambos grupos en los momentos 1 y 2, dado que se hallaron diferencias significativas en el GE en el indicador Serie, parece indicar la notable incidencia de la actividad de lectura de cuentos para favorecer el desarrollo léxico. Estos resultados se encuentran en consonancia

¹⁴ No se observan diferencias significativas entre GE y GC en el momento pre, a saber para PE F (0,00)= ρ : 0,95, para Serie F (0,03)= ρ : 0,85 y para Errores F (3,19)= ρ : 0,08. En cuanto a Palabras recuperadas tampoco se observan diferencias significativas F (0,09)= ρ : 0,76.

Tampoco se observan diferencias entre GE y GC en el momento post, a saber para PE F (0,76)= ρ : 0,39, para Serie F (1,63)= ρ : 0,21 y para Errores F (0,00)= ρ : 0,95. En cuanto a Palabras recuperadas tampoco se observan diferencias significativas F (3,16)= ρ : 0,08.

En cuanto a las comparaciones intra grupo con respecto a los momentos pre-post, tampoco se observan diferencias significativas en los siguientes ítemes, para GE en PE F (2,76)= ρ : 0,11, y para Errores F (2,85)= ρ : 0,10; para GC en PE F (1,52)= ρ : 0,23, para Serie F (0,53)= ρ : 0,47 y para Errores F (0,02)= ρ : 0,90. Para palabras recuperadas intragrupo tampoco hallamos diferencias significativas en GE F (0,01)= ρ : 0,92 y en GC F (1,12)= ρ : 0,30. Recordamos que en todos los casos se consideró significativo si $\rho \leq 0,05$.

con elucubraciones (Borzzone, 2005; Bruner, 1995; Nelson, 1996) y resultados de investigaciones previas (Kindle, 2013; Robbins y Ehri, 1994; Whitehurst et al., 1999).

Por otro lado, dado que se utilizó el mismo instrumento para evaluar el desempeño de la población en léxico comprensivo en los dos momentos de la toma, es posible pensar que los resultados podrían ser causados por lo que se ha denominado “efecto entrenamiento”. Se caracteriza con esta denominación a la mejora leve en el desempeño que se observa en los estudios cuando se evalúa a los sujetos con el mismo instrumento. Al respecto, resulta poco plausible adjudicar únicamente al “efecto entrenamiento” el incremento observado en el GE en el momento 2, pues el “efecto entrenamiento” tiende a producir incrementos leves, aunque no sería completamente erróneo adjudicar el incremento (o parte de él) en el desempeño en léxico comprensivo del GC al “efecto entrenamiento”.

En cuanto al análisis sobre la cantidad de Palabras Estímulo (PE) recordadas, los resultados parecen ser contradictorios con los resultados del análisis del desempeño en léxico comprensivo. Los resultados de la tabla 4 indican un mejor desempeño del GC. Este resultado sitúa un cuestionamiento recurrente a las investigaciones que suponen la implementación y testeo de un dispositivo de intervención, pues al evaluar a los niños con una tarea de renarración se evalúa también el modo de interacción fluida y el nivel de empatía de los niños con los administradores. Esto implica que es posible, que la modalidad de intervención y el estilo de las administradoras¹⁵ haya incidido en los resultados de cantidad de PE recuperadas en las tareas de renarración. Si esta presunción fuera corroborada plantea la inquietud de cuánto es posible controlar variables aducibles a la interacción humana. En otras palabras: ¿es posible suponer que existe alguna implementación de un dispositivo de aprendizaje que no implique relaciones de empatía, de afecto, de identificación o, también, relaciones de rechazo o disgusto entre los administradores y los niños? ¿es posible pensar que estas relaciones particulares coyunturales, dinámicas no tengan incidencia en los resultados de las pruebas de desempeño y, con ello, afecten la validez de los resultados? El paradigma de Respuesta al Item (Hambleton, 1991) integra en su concepción el factor de variabilidad disposicional y las evaluaciones ecológicas (Herman, 1998) procuran observar los efectos de las interacciones humanas para crear condiciones de evaluación que propendan a lograr el desempeño con mayor eficiencia. Es posible pensar que el resultado observado en las tareas de producción no es una característica autónoma de los grupos, sino que, también es producto de una dinámica de interacción administrador-niño.

En cuanto a las actividades específicas, pese a que las investigaciones previas consideran que las actividades que resultan más favorecedoras son aquellas que se organizan bajo el eje temático (Blachowicz, 2005; Rochester y Wang, 2011), el hecho de que se encuentren diferencias significativas en los momentos 1 y 2 en el GE nos orienta acerca de cuánto han incidido la organización y el diseño de las actividades del dispositivo. Los resultados no solo convergen con resultados de investigaciones previas acerca de la mayor incidencia de un dispositivo por sobre la mera lectura (Fien, Santoro, Baker, Park, Chard, Williams y Haria, 2011; Robbins y Ehri, 1994; Senechal, Thomas, y Monker, 1995; Whitehurst et al., 1999) sino que además indican que un dispositivo centrado en la dinámica del taller literario también resulta un marco propicio para el desarrollo léxico. El dispositivo se diseñó, en primera instancia, atendiendo a crear en las aulas contextos de circulación de saberes y de procedimientos literarios, es decir a crear en las aulas dinámicas de apropiación y circulación del saber de mayor simetría entre aprendices y docente (Silva y Toledo, 2017), en las que fuera posible no solo que los niños realizaran actividades de escucha y comprensión de los relatos sino que, principalmente, participaran de actividades lúdicas y creativas, que pudieran involucrarse en la historia, que relacionaran los conflictos del personaje con los propios, que imaginaran situaciones hipotéticas, etc. Estas consideraciones, aunque simples, requieren de un trabajo cuidadoso de planificación, sistematización y monitoreo. El primer trabajo fue la elaboración de textos literarios que cumplieran con las características para la investigación pero que también fueran textos literarios acordes a la edad e intereses de los niños y de calidad literaria. En este sentido, es posible extraer, en función de los resultados y de la experiencia realizada, un conjunto de sugerencias didácticas. A modo de síntesis hemos observado que en contextos áulicos el desarrollo léxico se propicia a partir de: actividades

15 Cabe señalar que cada grupo poseía un par de administradoras específicas, aunque capacitadas de similar manera.

sistemáticas, de complejización gradual, que permitan organizar los ítems léxicos en dominios (temáticos, o de organización narrativa), que sitúen claramente el ítem léxico a comprender / a enseñar (por ejemplo procurando la articulación adecuada y focalizando sobre el ítem), que desarrollen actividades en las que, luego del trabajo sobre la comprensión – relaciones contextuales, temáticas, taxónomicas, para el significado o procesos de derivación para el significante- se procure la producción de dichas términos en la creación de otros textos y contextos. Las actividades deben ser dinámicas, colaborativas, lúdicas y apelar a la creatividad y experiencia de los niños. Consideramos que al elaborar textos literarios narrativos originales entretenidos, focalizados, con una secuencia de actividades destinadas a ampliar la comprensión podrían transformar una actividad que, en muchos jardines, resulta prominentemente recreativa, en una secuencia de aprendizaje dinámica, que amplía el léxico, la comprensión y la habilidad narrativa¹⁶ en los niños. En este proceso la imaginación y el juego son las grandes aliadas del aprendizaje.

Finalmente creemos que aunque los resultados de esta investigación orientan acerca de la importancia didáctica de diseñar dispositivos de intervención del tipo taller vertebrados por textos literarios, los mismos requieren ser profundizados en próximas investigaciones que aborden la complejidad del fenómeno, atendiendo a otras variables no contempladas, de índole individual, social o pedagógico (por ej. acervo léxico de los hogares, léxico de los docentes, historia de las dinámicas de lectura de cuentos en las instituciones, etc.).

En cuanto a la perspectiva pedagógica el impacto del dispositivo didáctico indica la viabilidad de integrar los contenidos curriculares a ciertos contextos ficcionales, creando textos literarios ad hoc, a fin de implementar una progresión de actividades que promueva el desarrollo lingüístico y cognitivo.

El artículo original fue recibido el 17 de diciembre de 2017

El artículo revisado fue recibido el 14 de septiembre de 2018

El artículo fue aceptado el 21 de septiembre de 2018

16 En este trabajo no se presentan los resultados de estos aspectos pese a que una secuencia de las actividades contempló específicamente estos aspectos.

Referencias

- Amado, B. (2010). *Desarrollo de estrategias de comprensión de textos expositivos en alumnos rurales: Incidencia de sus conocimientos previos sobre los sistemas de actividad en el aprendizaje formal*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Borenson, L. (2005). *Collecting observational data*. Wisconsin Department of Public Instruction (WDPI)- IDEA Discretionary. Con acceso enero, 2018 [<https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/ebdobserve.doc>]
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*, 14, 193-209.
- Blachowicz, C. y Obrochta, C. (2005). Vocabulary Visits: Virtual Field Trips for Content Vocabulary Development. *The Reading Teacher*, 59 (3), 262–268.
- Brown, R., Waring, R. y DonKaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 136–163.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Cabrejo- Parra, E. (2000). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Bogotá: Fundalectura.
- Coyne, M., Simmons, D., Kane' enui, E. y Stoolmiller, M. (2010). Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects. *A Special Educational Journal*, 12, 145-162.
- Eller, R. G., Pappas, C. C. y Brown, E. (1988). The lexical development of kindergartners: Learning from written context. *Journal of Reading Behavior*, 20, 5–23.
- Ewers, C. y Brownson, Sh. (2010). Kindergartners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology*, 20:1, 11-20, doi: 10.1080/027027199278484.
- Fien, H., Santoro, L., Baker Scott, K., Park, Chard, D., Williams, S. y Haria, P. (2011). Enhancing Teacher Read Alouds With Small-Group Vocabulary Instruction for Students With Low Vocabulary in First-Grade Classrooms. *School Psychology Review*, 40 (2), 307-318.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección Currícula.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Literacy Research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Hambleton, R. K. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory. Measurement Methods for the Social Science II*. Newbury Park, Londres, Nueva Delhi: SAGE Publications.
- Herman, J.L. (1998). Investigación en cognición y aprendizaje: implicaciones para la práctica en la aplicación de pruebas de rendimiento. En M. Witrock & E. Baker (Eds.), *Test y cognición: Investigación y mejora en las pruebas psicológicas* (pp.203-218). Buenos Aires: Paidós.
- Isacoff, N. y Stromswold, K. (2014). Not all lexical access tasks are created equal: Lexical development between three and five. *First Language*, 34 (1), 43- 57.
- Kindle, K. (2013). Interactive Reading in Preschool: Improving Practice Through Professional Development. *Reading Improvement*, 50 (4- 1), 175-188.
- Landen, P. (2013). *El libro de las Interacciones Tempranas*. Bs. As.: Albatros.
- Lee, S., Lee, M., y Krashen, S. (2014). Vocabulary Acquisition through Read-Aloud and Discussion: A Case Study. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 2-6.
- León O. y Montero, I. (2003). *Metodología de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Mason, B., y Krashen, S. (2004). Is form-focused vocabulary instruction worthwhile? *RELC Journal*, 35 (2), 179-185.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penna, M., Sabaté C. y Burín, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.

-
- PPVT-III Peabody. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes*. Buenos Aires: Tea.
- Robbins, C. y Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rochester, M. y Wang, C. (2011). Closing the Vocabulary Gap?: A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices. *Reading Psychology*, 32, 426-458.
- Senechal, M., Thomas, E. y Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Silva, M.L. y Toledo, C. (2017). Reflexiones y aportes acerca de las modalidades de apropiación del conocimiento que los docentes articulan ante diferentes instancias de capacitación en servicio. En S. Romero Contreras y S. Concha (Eds.) *Formación docente para la enseñanza del lenguaje en América Latina* (pp 265-29). México: Univ. Diego Portales, Univ. San Luis de Potosí y 12editorial.
- Silva, M., y Plana, M. (2016). Desempeño comunicativo infantil y producción de cláusulas relativas: incidencia de diferencias sociales. *Revista Investigacoes*, 29, 153- 176.
- Silva, M., y Plana, M. (2014). Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos. *Logos*, 24 (2), 101-122.
- Snow, C., Tabors, P., Nicholson, P. y Kurland, B. (1995). Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 37-48.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Troglia, M., Stapich, E. y Hermida, C. (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., y Fischel, J.E (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272

Apéndice 1

Cuento 1 “El paracaídas de Joaquín¹⁷”

Cuando Joaquín era un niño, disfrutaba mirar el cielo. Siempre quiso subirse a un avión y *atravesar las nubes*. De todos sus **vehículos** de juguete: camiones, autos, helicópteros, barcos y lanchas, su favorito era el avión. Siempre llevaba su avión preferido en el bolsillo.

Jugaba a lanzarse en un **paracaídas**. Hacía pruebas con sábanas viejas, tirándose desde el tobogán. ¡Solo conseguía golpearse!... algunas veces más, otras menos.

Cuando cumplió 20 años aprendió a pilotear un avión; con su primer trabajo ¡se compró un paracaídas profesional! Tomó clases con un instructor. Aprendió todos los trucos: como abrocharlo rápido y tirar de la sogá en el momento justo. La primera vez que saltó del avión estaba asustado, tanto que pensó que se iba a olvidar todo lo que tenía que hacer. El instructor gritó ¡ahora! Joaquín cerró los ojos y saltó del avión. Cuando los abrió, el viento le hacía lagrimear los ojos. ¡Qué lindo se veía todo desde arriba... parecía un dibujo!

Mientras estaba descendiendo. Podía ver un **óvalo** de agua y un gran **rectángulo** de tierra sembrada de **hortalizas**. A 600 metros de la tierra, Joaquín tiró de la sogá y el paracaídas se abrió. Se balanceaba en el aire. El viento comenzó a soplar más fuerte. Se asomaba una rama cortada del **tronco** de un árbol. Temía engancharse... Por suerte el viento lo alejó del peligro, ya casi pisaba tierra...

En su desesperación por hacer pie, pataleó muy fuerte y ¡zas!, sacudió la **colmena** que estaba en el suelo al lado del tronco.

Apenas cayó al piso las abejas salieron furiosas de la colmena, lo empezaron a **molestar** y, finalmente, lo picaron por todo el cuerpo.

¡Pobre Joaquín! estaba inmóvil como una **estatua**. No supo si se desmayó o se quedó dormido.

Cuando se despertó sintió un sabor dulce en los labios. Tenía la boca llena de miel. ¡La patada había roto la colmena y comenzó a **gotear**! Mientras miraba sus ronchas pensaba que no era tan amarga la aventura.

Cuento 2 “Alan y el mar”

Cuando Alan era un niño le encantaba nadar. Se pasaba horas en la pelopincho con su **par** de patas de rana.

De todas las carreras que conocía: de río, lago y mar, su favorita era la de mar abierto. Siempre llevaba unas antiparras en la mochila.

Practicaba nadando en la pileta del club. Alan nadaba muchas veces, haciéndolo cada vez mejor. A veces más rápido a veces menos.

Cuando cumplió 25 años fue a nadar en el mar. Recibió los consejos de otro nadador que lo **dirigiría** en una competencia. Aprendió todo: como entrar en el mar, cómo bracear más rápido y soportar el frío.

La primera vez que escuchó el silbato estaba nervioso, tanto que pensó que se iba a olvidar como llegar a la isla. El organizador dijo ¡vamos! Alan respiró hondo y nadó en el mar.

El agua le hacía sentir mucho frío. Miró adelante: ¡Qué linda se veía la **isla** desde el agua... parecía una foto!

A cincuenta metros de la orilla, Alan vio delante una gran mancha oscura en el agua y se detuvo. El agua se llenó de espuma. Pensó que podía ser un **enorme animal marino**. Temía ser atacado. Mejor que fuera un **cardumen** de pececitos. Por suerte controló su **terror**, y nadó más rápido hacia la isla...

En su desesperación por llegar, pataleó muy fuerte y ¡zas!, le entró un montón de agua por la nariz.

Apenas levantó la cabeza, respiró, pero su **cerebro** conservaba la imagen de la **mandíbula** de un tiburón. Sintió que algo lo pinchaba en la cara.

¡Pobre Alan! Flotaba desesperado del susto. No supo si pataleaba o si hacía la plancha.

Cuando se recuperó sintió un gran alivio. Vio los bigotes y la nariz de una foca. Otros nadadores se habían adelantado y comenzó a bracear más rápido. Mientras llegaba a la meta, pensaba que ¡esta vez sí lo iban a **premiar**!

17 Las PE se encuentran resaltadas en negrita.

Taller literario Secuencia de actividades (lineamientos)

1er encuentro: Se presenta el cuento a través de láminas gigantes ilustradas. Se procede a la lectura en voz alta. Luego los niños renarran colaborativamente la historia.

2do encuentro (pasible de segmentar en diferentes sesiones): Renarración colaborativa de la historia. Trabajo sobre habilidades narrativas (jerarquización, discriminación, reorganización, motivación) Focalización sobre las palabras target. Lectura del fragmento que presenta el término. Trabajo sobre el significado dependiendo de la palabra: trabajo sobre el significado a partir de las imágenes del texto o complementarias, de experiencias, de narraciones complementarias anecdóticas. Se consideran todas las palabras estímulo en diferentes sesiones

3er encuentro: Recopilación de saberes. Cierre del taller: técnicas lúdicas, artísticas, dinámicas grupales que permitan desde la experiencia organizar conceptualmente actividades y conocimientos