

¿Cómo citar el artículo?

Salazar Arbeláez, C. A., Parra Hoyos, E. L. y Giraldo Cárdenas, L. S. (mayo-agosto, 2019). El impacto de la literatura en el desarrollo del vocabulario comprensivo en la educación inicial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 73-86. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a6>

El impacto de la literatura en el desarrollo del vocabulario comprensivo en la educación inicial

The impact of the literature in the development of the comprehensive vocabulary in the initial education

Carmen Alicia Salazar Arbeláez

Magíster en Educación
Universidad del Quindío
casalazar@uniquindio.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5770-9331>

Edwin Leandro Parra Hoyos

Magíster en Educación
Universidad del Quindío
edwinleandro.parra@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3333-3840>

Luz Stella Giraldo Cárdenas

Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Universidad del Quindío
luesgicar@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5173-8142>

Recibido: 8 de febrero de 2018

Evaluado: 19 de marzo de 2019

Aprobado: 10 de junio de 2019

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica.

| Resumen

El propósito de esta investigación fue identificar el avance en el desarrollo del vocabulario comprensivo, cuando se realiza intervención pedagógica basada en la literatura, en niños de educación inicial. Para lograrlo, se optó por una investigación explicativa con diseño cuasiexperimental, con dos grupos intactos -un expuesto y uno de comparación-, ambos de un centro de desarrollo infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En este marco, se aplicó un pretest (Test Peabody) a ambos grupos, para medir el nivel del vocabulario comprensivo al inicio de la investigación, luego se hizo la intervención pedagógica basada en la literatura en el grupo expuesto. Finalmente, para determinar el avance en el desarrollo de vocabulario comprensivo se aplicó un posttest (Test Peabody) a ambos grupos. Entre los resultados y conclusiones se encontraron avances estadísticamente significativos, evaluados a través de la prueba Kruskal-Wallis, en el desarrollo del vocabulario comprensivo del grupo expuesto, en relación con el grupo de comparación. Uno de los aspectos de la intervención pedagógica que podría explicar el avance en el desarrollo del vocabulario del grupo expuesto, fue el hecho de orientar las preguntas en relación con personajes, problemas, acciones y resolución del cuento; esto con la intención de favorecer su comprensión.

Palabras clave: Desarrollo del vocabulario comprensivo, Educación inicial, Literatura infantil.

| Abstract

The purpose of this research was to identify progress in the development of comprehensive vocabulary when pedagogical intervention based on literature is performed on pre-school children. In order to achieve this, explanatory research with the quasi-experimental design was chosen with two intact groups - one exposed and one comparative - both from a Child Development Center of the Colombian Institute of Family Welfare. Within this framework, a

pre-test (Peabody Test) was applied to both groups to measure the level of comprehensive vocabulary at the beginning of the research, then the pedagogical intervention based on literature was made in the exposed group. Finally, in order to determine the progress in the development of comprehensive vocabulary, a post-test (Peabody Test) was applied to both groups. Among the results and conclusions, statistically significant progress was found - evaluated through the Kruskal-Wallis test - in the development of comprehensive vocabulary of the exposed group in relation to the comparison group. One of the aspects of the pedagogical intervention that could explain the progress in the development of the exposed group's vocabulary was the fact of orienting the questions in relation to characters, problems, actions, and story resolution, with the intention of favoring their understanding.

Keywords: Development of the comprehensive vocabulary, Initial education, Children's literature.

| Introducción

Existe un amplio acuerdo interdisciplinario en campos como la neurociencia, la psicología, la pedagogía, entre otros, que justifica la pertinencia de atender la primera infancia, incluidas las áreas física, socioemocional y lingüística-cognitiva; esto repercute sustancialmente en el aprendizaje básico, el éxito escolar, la participación económica, la ciudadanía y la salud (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007). De estas consideraciones se desprende la necesidad de invertir en la primera infancia como una condición para transformar las características económicas, sociales y políticas de un país, y para garantizar condiciones de equidad a todos los ciudadanos desde el comienzo de la vida (Reyes, 2005).

Colombia reconoce a la primera infancia como una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano; en los últimos años viene adelantando acciones para la construcción e implementación de políticas públicas que contribuyan a garantizar la educación inicial de los niños, desde su gestación hasta los seis años de edad. La educación inicial tiene como fin que los primeros años se conviertan en una ventana de oportunidades, de manera que los niños puedan avanzar en sus procesos de desarrollo (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 2014).

Sin embargo, en el desarrollo lingüístico muchos niños crecen circunscritos a un lenguaje puramente instrumental y, a veces, producto de situaciones de violencia, lo que afecta las oportunidades de aprendizaje, desarrollo y expresión. En Colombia, un problema educativo que afecta a los niños, en la primera infancia, es la inequidad en las “bases del lenguaje”; esto influye en la facilidad o dificultad de manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y la vida emocional (MEN, 2014).

El MEN (2014) plantea la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio como actividades propias de la infancia, que en sí mismas producen desarrollo. Es así como la relación entre desarrollo del lenguaje y literatura la plantean autores como Colomer (2010), quien asume que la literatura permite a los niños desarrollar el lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario; para Bortolussi (1987) existe una intencionalidad de los autores de literatura por familiarizar al niño con el lenguaje; y, finalmente, para Cervera (2004) los juegos de palabras y la presencia de expresiones inusuales, pero sugestivas, contribuyen al descubrimiento de los nexos entre los distintos niveles lingüísticos: morfológico, fonológico y semántico.

Además, la literatura acompaña el desarrollo afectivo y cognitivo del niño, ofreciéndole un variado repertorio de textos y lenguajes que responden a su proceso psíquico. Por ejemplo, las

primeras experiencias de lectura literaria están ancladas en las resonancias afectivas del lenguaje y su función expresiva (rítmica, musical y connotativa); cuando el trabajo con la literatura propicia al niño preguntar, inventar, imaginar y soñar se fortalece el desarrollo psíquico (Reyes, 2005). Cuando el niño puede entender una narración o seguir la lectura de cuentos, experimenta un tipo específico de comunicación; la narración organiza un mundo completo que hay que imaginar solo a través de las palabras o con el apoyo de las ilustraciones. Durante la lectura se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración del niño o se amplían sus experiencias con otras vivencias y otros contextos (Colomer, 2010).

De otro lado, entre las investigaciones sobre la adquisición del vocabulario, en situaciones de interacción de enseñanza en la educación inicial, se destacan Menti y Rosemberg (2016), quienes resaltan la importancia que adquieren los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño para el aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, cuando las maestras de jardín de infantes emplean léxico, referido a categorías supraordenadas, los niños tienden también a usar estas categorías más abstractas en su propio discurso (Danis, Bernard y Leproux, 2000, como se citó en Menti y Rosemberg, 2016); o cuando las maestras hacen comentarios sobre el significado de las palabras, durante la lectura de libros y de juegos compartidos, hay posibilidades de adquirir nuevo vocabulario (Dickinson, Cote, y Smith, 1993, como se citó en Menti y Rosemberg, 2016); igualmente, cuando los docentes aclaran, corrigen y ajustan palabras poco familiares a los niños, en comparación con otros docentes que se limitan a proporcionar el término preciso al que aludían los niños en comentarios o explicaciones, en situaciones de lectura de cuentos y juegos (Stein, 2003, como se citó en Menti y Rosemberg, 2016).

De igual manera, otros estudios resaltan la importancia del intercambio conversacional para el aumento del vocabulario en niños; es así como Borzone (2005) investigó la lectura frecuente de cuentos, en relación con el aumento del vocabulario en niños de educación inicial. También, se incrementó el léxico cuando los niños, a partir de cuentos, hacían preguntas y las respondían, además que expresaban la relación entre el cuento y sus experiencias (Jiménez y Gordo, 2014). En relación con el vocabulario, Sénéchal y LeFevre (como se citó en Teberosky, 2012) concluyen que la lectura ayuda a su desarrollo, debido a que el niño se expone a formas lingüísticas (vocabulario y sintaxis) más ricas, además que pone el acento en las palabras nuevas; Hoyos (2015), por su parte, explica el avance en el lenguaje cuando el niño se expone a obras narrativas, debido a que estas presentan nuevas expresiones, palabras precisas con novedosos usos, nuevo léxico, y construcciones semánticas no comunes.

Rugerio y Guevara (2015), al revisar investigaciones relacionadas con las intervenciones que permiten el desarrollo lingüístico en niños de educación inicial, encontraron que, dentro de las actividades que promueven dicho desarrollo, se encuentra la lectura de cuentos, con intercambio lingüístico entre el niño y el docente, a través de preguntas y respuestas relacionadas con personajes, acciones, lugares y conceptos, así como la relación de estos aspectos con la vida cotidiana del niño. También, el juego con títeres cuando va dirigido a la descripción de personajes, objetos, lugares y a la narración de eventos (Sarocho, 2001, Aron y Besser, 2009, Cardozo y Chicue, 2011, como se citó en Rugerio y Guevara, 2015).

De otro lado, la situación de interacción en el aula con base en la literatura, es decir el contacto con la literatura en la educación inicial, ocurre entre el niño, el mediador y los textos. En este sentido, los textos literarios para niños pequeños están diseñados con imágenes y

palabras que permiten el placer de la literatura, al descubrir patrones de sucesos, personajes, ideas e imágenes; este descubrimiento ocurre en pocos minutos, pues el niño mantiene la atención por periodos cortos. Igualmente, los textos deben ser lo suficientemente familiares como para hacer sentir cómodo al niño, y, al mismo tiempo, lo suficientemente desconocido como para excitarlo con la extrañeza (el suspenso de la sorpresa) (Chambers, 2007a). En el caso del libro álbum, uno de los textos más utilizados cuando se trabaja literatura con niños y adolescentes, las ilustraciones se suman a las palabras para completar la historia, además que son una interpretación visual del texto que el artista “ve” en su mente; por esto, los libros álbum son la forma natural de literatura para los lectores principiantes, independientemente de su edad; constituyen el teatro de la imaginación en forma de libro (Chambers, 2007b).

Así las cosas, la literatura parece una especie de obra teatral, en la que el oyente (el niño) debe tener la sensación del drama; para lograr este efecto, el mediador convierte la palabra impresa en acción, y en sonido las ideas y conversaciones entre personajes; se entrega en cada “escena” y propone el ritmo correcto para convertir la información impresa en un drama vivo (Chambers, 2007a). Así mismo, el mediador transforma lo “demasiado difícil” en algo accesible, haciendo préstamo de su conciencia. Cuando el maestro lee en voz alta, pone al alcance de sus estudiantes textos que, algunos de ellos, todavía no están en capacidad de hacer suyos, sino de esa manera (Chambers, 2007b).

El contacto del niño con la literatura infantil está precedido por el carácter voluntario y gusto del niño, por lo cual el mediador ve limitada su acción, a manera de orientación y al despliegue de las distintas posibilidades ante el niño. Para el infante la literatura infantil se presenta como una serie de vivencias y experiencias con las que entra en contacto. Así, la literatura infantil, gracias a sus virtualidades intrínsecas, contribuirá a la formación del niño, mucho más allá de la mera aproximación intelectual o puramente racional (Cervera, s.f.).

El mediador puede ayudar a la comprensión del texto. Solé (1996) plantea la lectura como un proceso interactivo en el que interviene tanto el texto en su forma y su contenido, como el lector con sus expectativas y conocimientos previos. El mediador es quien propone estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura. Esto implica entender la situación educativa como un proceso a través del cual el mediador y el niño comparten significados; el mediador como guía y el niño como un lector activo que procesa y examina el texto.

Así las cosas, en esta investigación se buscó identificar el avance en el desarrollo del vocabulario comprensivo, al hacer intervención pedagógica basada en la literatura, en niños de educación inicial.

| Método

El tipo de investigación fue explicativo, en tanto se buscó establecer la relación causal entre la intervención pedagógica, basada en la literatura, y su impacto en el desarrollo del vocabulario comprensivo, en niños de un centro de desarrollo infantil -CDI- del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-. Es decir, la literatura como actividad propia de la infancia se trabajó con una intención pedagógica, y luego se determinó el avance en el desarrollo del vocabulario comprensivo.

Se partió de la siguiente hipótesis: la intervención pedagógica basada en la literatura mejora significativamente el desarrollo del vocabulario comprensivo en niños de educación inicial del

CDI “La Nueva Libertad” del ICBF, del municipio de Armenia – Quindío. La variable independiente fue la intervención pedagógica basada en la literatura infantil; se operacionalizó en estrategias pedagógicas en torno a la literatura, es decir, formas de trabajo organizadas que tienen como base la palabra y se manifiestan en los diferentes géneros literarios infantiles, principalmente el cuento; este trabajo se hizo con la mediación de los investigadores, como las personas que organizaron las actividades pedagógicas. La variable dependiente fue el desarrollo del vocabulario comprensivo; se operacionalizó en el significado o interpretación de palabras que maneja el niño a nivel receptivo; esta variable hizo referencia a la semántica del lenguaje.

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, ya que en estos diseños se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente, para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes; solo difiere de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de ambos grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En esta investigación se manejaron dos grupos, y no se controlaron variables como inteligencia, motivación, alimentación y factores familiares e individuales, como temperamento, emociones, entre otros; por ello, no hubo confiabilidad en la equivalencia inicial de los grupos. No obstante, los dos grupos tuvieron características similares en edad, sexo (los dos grupos conformados por niños y niñas), número de integrantes y nivel socioeconómico. En este sentido, ambos grupos fueron comparables.

En consecuencia, el diseño cuasiexperimental de esta investigación consistió en 2 grupos intactos (expuesto y de comparación), es decir, grupos conformados antes de la investigación del CDI “La Nueva Libertad” del ICBF, del municipio de Armenia-Quindío. Al inicio de la investigación se aplicó el pretest (Test Peabody) a los dos grupos, para medir el desarrollo del lenguaje. Luego, en el grupo expuesto los investigadores trabajaron la literatura durante 7 meses, una vez a la semana, en sesiones de 2 horas, con una intención pedagógica (variable independiente). En el grupo de comparación el personal del CDI trabajó las actividades cotidianas que hacen con los niños; en este caso no hubo manipulación de variables. Finalmente, se aplicó el postest (Test Peabody) a los dos grupos, para medir el avance en el desarrollo del lenguaje (variable dependiente). La significatividad estadística del avance en el desarrollo del lenguaje se hizo mediante un análisis de varianza no paramétrico, con la prueba Kruskal-Wallis (Canavos, 1998).

El grupo expuesto estuvo conformado por niños con promedio de edad de 3 años y 5 meses (sus edades iban desde 3 años, hasta 3 años y 7 meses); y para el grupo de comparación se contó con niños, promedio de edad de 3 años y 1 mes (sus edades iban desde 2 años 9 meses, hasta 3 años y 3 meses). Ambos grupos conformados por 18 niños.

El nivel de vocabulario se midió con el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody; este test mide el vocabulario receptivo en un rango de edades desde los dos años y medio hasta los 90 años. Es una prueba de aplicación individual, sin tiempo de aplicación, referida a baremos. La tarea consiste en presentarle al sujeto cuatro imágenes mientras el examinador dice una palabra. El examinado debe indicar (de forma verbal o no verbal) qué imagen representa la palabra (Ll. Dunn, L. Dunn y Arribas, 2010).

La puntuación directa se convierte en puntuación transformada, en función de la edad, la cual permite realizar las comparaciones del rendimiento del individuo con el de su grupo de referencia (niños de su misma edad). Esto permite obtener la edad equivalente, que consiste en la edad que tiene el sujeto, en relación con su nivel de vocabulario. A la edad equivalente se

le denomina puntuación de desarrollo, porque traduce el rendimiento en términos de edad y lo sitúa en un punto de una curva evolutiva o de crecimiento. La puntuación transformada y la edad equivalente permiten traducir, a términos estadísticos comprensibles, el vocabulario receptivo de una persona (Dunn, et al., 2010).

El test fue tipificado en España con una muestra de 2.550 sujetos; 1742 niños y adolescentes y 808 adultos, por lo que permite la puntuación de un sujeto compararse con su grupo de referencia, es decir, con una gran variedad de personas de su misma edad. Los datos de la tipificación se ajustaron de acuerdo a las probabilidades de la curva normal, como se observa en la figura 1 (Dunn, et al., 2010).

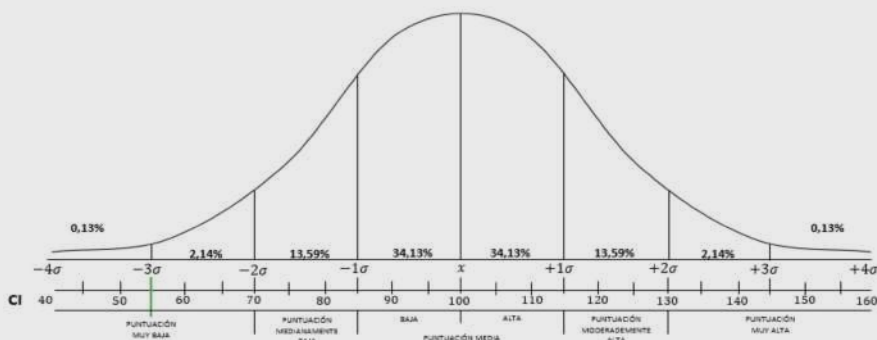


Figura 1. Test Peabody. Cuadro de puntuaciones y curva normal. Tomado de Dunn et al. (2010).

Ahora bien, para dar respuesta a los objetivos de la investigación, la intervención pedagógica se encaminó a lograr la comprensión de la obra literaria, principalmente cuentos. La fundamentación conceptual se basó en el niño, el mediador y los textos (Cervera, s.f.; Chambers, 2007a; Chambers, 2007b; Solé, 1996), además de involucrar las artes plásticas y el juego.

Se trabajaron cuentos de autores como Anthony Brown, Jairo Buitrago, David Mckee, Claudia Rueda, Ana María Machado, entre otros. Los textos se proyectaron en Power point y se abordaron diferentes temáticas (la familia, la amistad, la solidaridad), que se fueron complejizando (el miedo, el abandono familiar, las rivalidades).

La función primordial del mediador fue hacer emerger la comprensión de la obra literaria (el cuento), usando la pregunta como principal estrategia pedagógica para lograr que los niños identificaran los elementos del cuento, predijeran relaciones, sintetizaran y leyeran ilustraciones; en síntesis, las preguntas, en relación con los personajes, los problemas, las acciones y la resolución del cuento. Además, en la intervención pedagógica se involucraron las artes plásticas; todo en un ambiente lúdico de interacción dialógica, encaminado a hacer emerger la comprensión del cuento.

En la metodología se siguieron los momentos abordados por Isabel Solé (1996) para la comprensión lectora: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Antes de la lectura se pretendía lograr que los niños formularan hipótesis, generaran expectativas y predicciones del cuento. Para ello, se proyectaron las portadas de los cuentos que se iban a

leer y se les hizo preguntas como: ¿qué personajes aparecen ahí?, ¿qué otros objetos reconocen?, ¿qué animal es este?, ¿qué creen que va a pasar en la historia?

Una vez se logró motivar y enganchar a los niños con el cuento, mediante las actividades desarrolladas en el momento anterior, se procedió a la lectura del mismo. Aquí, se hizo animación lectora con el manejo de los tonos de voz, la proxemia, el uso de diferentes materiales (máscaras, títeres, frisos, imágenes, objetos y juguetes relacionados con el texto). Se hicieron pausas para formular preguntas con las cuales los niños pudieran confrontar sus primeras hipótesis y aventurar nuevas predicciones dentro del relato, a través de la lectura de imágenes.

Después de la lectura y con el propósito de afianzar en los niños la comprensión del cuento, se desarrollaron actividades artísticas plásticas. Se utilizaron diversos recursos (plastilina, pinturas, papel, flores, entre otros) con los que se fabricaron máscaras alusivas a los personajes o se caracterizaron animales protagonistas. El propósito fue que los niños representaran, a través de las artes plásticas, lo más llamativo de la historia. También, se proyectaron videos con canciones infantiles y se cantaron rondas. La sesión terminaba con un repaso del cuento leído mediante preguntas como: ¿qué hubiera pasado si...?, ¿cómo era...?, ¿Por qué...?

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del nivel de vocabulario comprensivo del grupo expuesto y del grupo de comparación entre el pretest y el postest. Finalmente, se presenta la significatividad estadística en el avance del desarrollo del vocabulario comprensivo entre ambos grupos.

En la figura 2 se observa el avance en el nivel vocabulario comprensivo del grupo expuesto entre el pretest y postest. En el pretest, la puntuación transformada fue de 95, que corresponde a un nivel medio bajo, y en el postest la puntuación transformada fue de 120, que corresponde a un nivel moderadamente alto. En la tipificación realizada por Dunn et al. (2010) estas puntuaciones corresponden a una edad equivalente en el pretest de 3 años 3 meses, y en el postest de 5 años 3 meses.

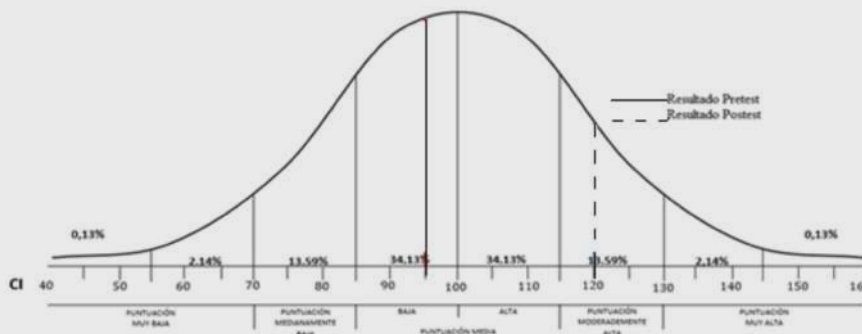


Figura 2. Nivel de vocabulario del grupo expuesto en el pretest y el postest.

En la figura 3, por su parte, se observa el avance en el nivel de vocabulario comprensivo entre el pretest y posttest del grupo de comparación. En el pretest, la puntuación transformada fue de 95, que corresponde a un nivel medio bajo, y en el posttest la puntuación transformada fue de 109, que corresponde a un nivel medio alto. En la tipificación realizada por Dunn et al. (2010) estas puntuaciones corresponden a una edad equivalente en el pretest de 2 años 11 meses, y en el posttest de 4 años.



Figura 3. Nivel de vocabulario del grupo de comparación en el pretest y el posttest.

De otro lado, en la tabla 1 se observan los avances entre el pretest y el posttest del grupo expuesto y del grupo de comparación. El grupo expuesto presentó un avance promedio de 25,66 puntos, en el nivel de vocabulario comprensivo, mientras que, en el grupo de comparación el avance fue de 14,00 puntos. En consecuencia, hay un mayor aumento en los valores del posttest, en relación con el pretest, para el grupo expuesto que para el grupo de comparación.

Tabla 1

Avance en el nivel de vocabulario del grupo expuesto y del grupo de comparación entre el pretest y el posttest

No. de niño	Grupo Expuesto	Grupo de Comparación
	Avance	Avance
1	20	11
2	25	21
3	17	11
4	20	12
5	2	14
6	39	1
7	18	21
8	17	22
9	41	8
10	16	17
11	33	9
12	53	8
13	21	30

14	14	6
15	16	21
16	50	7
17	26	11
18	28	22
Promedio	25.66	14.00

Nota: elaboración propia.

En la tabla 2, por su parte, se observa el resumen de los promedios de los datos obtenidos del grupo expuesto. Como se evidencia, el nivel de vocabulario en el pretest fue medio bajo, que corresponde a una edad de dos meses por debajo de su edad cronológica; en el postest el nivel de vocabulario fue moderadamente alto, que corresponde a una edad de 1 año y 3 meses por encima de su edad cronológica.

Tabla 2

Promedio de la edad cronológica, puntuación transformada, nivel de vocabulario y edad equivalente al nivel de vocabulario del grupo expuesto en el pretest y el postest

Grupo Expuesto				
Test	Edad Cronológica	Puntuación Transformada	Nivel de Vocabulario	Edad Equivalente al Nivel de Vocabulario
Pretest	3 años, 5 meses	95	Media Baja	3 años, 3 meses
Postest	4 años, 0 meses	120	Moderadamente Alta	5 años, 3 meses

Nota: elaboración propia.

Por otra parte, en la tabla 3 se observa el resumen de los promedios de los datos obtenidos del grupo de comparación. Como se evidencia, el nivel de vocabulario en el pretest fue medio bajo, que corresponde a una edad de dos meses por debajo de su edad cronológica; en el postest el nivel de vocabulario fue medio alto, que corresponde a una edad de 4 meses por encima de su edad cronológica.

Tabla 3

Promedio de la edad cronológica, puntuación transformada, nivel de vocabulario y edad equivalente al nivel de vocabulario del grupo comparación en el pretest y el postest

Grupo de Comparación				
Test	Edad Cronológica	Puntuación Transformada	Nivel de Vocabulario	Edad Equivalente al Nivel de Vocabulario
Pretest	3 años, 1 mes	95	Media Baja	2 años, 11 meses
Postest	3 años, 8 meses	109	Media Alta	4 años, 0 mes

Nota: elaboración propia.

Ahora bien, para el análisis de la significatividad entre ambos grupos, en la tabla 4 se presentan los promedios, la desviación estándar y el coeficiente de varianza. Como se observa, hay diferencia en los promedios en ambos grupos, 25,333 para el grupo expuesto y 14 para el

grupo de comparación; el coeficiente de varianza para el grupo expuesto es 52,3327% y para el grupo de comparación 53,3961%, lo que equivale a una dispersión relativa de los datos similar para ambos grupos.

Tabla 4

Promedio, desviación estándar y coeficiente de varianza del grupo expuesto y grupo de comparación

Grupo Expuesto y Grupo de Comparación				
Grupos	Recuento	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de variación
Grupo expuesto	18	25,3333	13,2576	52,3327%
Grupo de Comparación	18	14,0	7,47545	53,3961%
Total	36	19,6667	12,0641	61,343%

Nota: elaboración propia.

Una ilustración gráfica de la información anterior se presenta en la Figura 4.

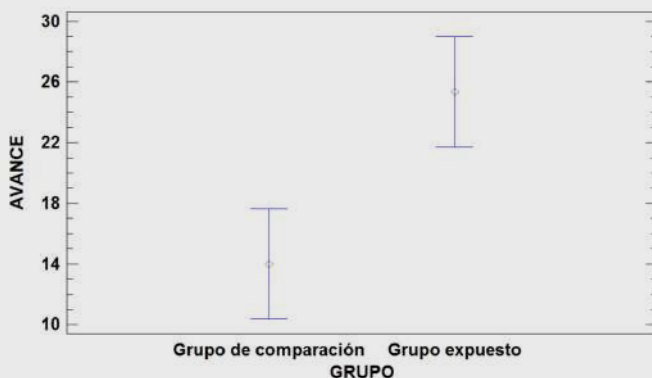


Figura 4. Resultados del grupo expuesto y del grupo de comparación entre el pretest y el posttest.

Para llevar el análisis de los resultados a un nivel inferencial, se aplicó la prueba Kruskal –Wallis (Canavos, 1998); los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Resultados de la prueba de Kruskal – Wallis entre el grupo expuesto y el grupo de comparación

Grupos	Tamaño de la Muestra	Rango Promedio
Grupo Expuesto	18	23,2222
Grupo de Comparación	18	13,7778

Valor-P = 0,00707382

Nota: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 5 el p-valor de la prueba es 0,00707382; está muy por debajo del 0,05, lo que corresponde a que los resultados del avance en el desarrollo del vocabulario comprensivo no son iguales para el grupo expuesto y para el grupo de comparación, por lo que se puede afirmar, con una probabilidad de error mucho menor del 5%, que la diferencia entre ambos grupos es significativa a favor del grupo expuesto.

Por tanto, se confirma la hipótesis de la investigación consistente en: la intervención pedagógicamente basada en la literatura mejora significativamente el desarrollo del vocabulario comprensivo en niños de educación inicial del CDI “La Nueva Libertad” del ICBF, del municipio de Armenia-Quindío.

| Discusión

En esta investigación se identificaron avances en el desarrollo del vocabulario comprensivo cuando se hizo intervención pedagógica basada en la literatura, en niños de educación inicial. Los resultados muestran avances en el nivel de vocabulario del grupo expuesto, en relación con el grupo de comparación. Así, el nivel de vocabulario del grupo expuesto y del grupo de control, al inicio de la investigación, presentó un nivel de vocabulario medio bajo (figuras 2 y 3). Después de hacer intervención pedagógica basada en la literatura, en el grupo expuesto, este presentó un nivel de vocabulario moderadamente alto, en contraste con el grupo de comparación que presentó un nivel medio alto (figuras 2 y 3 y tablas 2 y 3).

Además, al inicio de la investigación tanto el grupo expuesto como el grupo de comparación tenían una edad equivalente, en el nivel de vocabulario comprensivo, de 2 meses por debajo de su edad cronológica; después de la intervención el grupo expuesto presentó una edad equivalente, en el nivel de vocabulario, de 1 año y 3 meses por encima de su edad cronológica; mientras que, en el grupo de comparación su edad equivalente fue de 2 meses por encima de su edad cronológica (tablas 2 y 3).

La diferencia en el avance del nivel de vocabulario comprensivo entre el grupo expuesto y el grupo de comparación fue estadísticamente significativa, a favor del grupo expuesto (tabla 1 y Prueba Kruskal – Wallis). Es posible, entonces, que el desarrollo del vocabulario de los niños del grupo expuesto sea resultado de su participación en actividades pedagógicas basadas en la literatura, principalmente el cuento, durante 7 meses. Actividades en las que se trabajaron cuentos con temáticas como la familia, la amistad, la solidaridad, y otras más complejas como el miedo, el abandono familiar y las rivalidades. Importante fue lograr la motivación de los niños, la animación lectora y el ambiente lúdico de las interacciones entre el niño y el mediador. Sin embargo, se podría pensar que las preguntas del mediador para hacer emerger la comprensión del cuento, en relación con personajes, problemas, acción y resolución del cuento, fueron fundamentales en el desarrollo del vocabulario.

En coincidencia con investigaciones realizadas, en las cuales se resalta la importancia de los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño para el aprendizaje del vocabulario (Danis, Bernard y Leproux, 2000; Dickinson, Cote y Smith, 1993; Stein, 2003, como se citó en Mentí y Rosemberg, 2016; Borzone, 2005; Jiménez y Gordo, 2014), en este estudio se analizó la intervención pedagógica basada en la literatura, en una lectura conjunta entre el niño y el mediador, en torno al cuento. Igualmente, coincide con los planteamientos de Ezell y Justice (2005, como se citó en Rugerío y Guevara, 2015) respecto a la lectura compartida, como interacciones participativas entre el mediador y el niño, y donde se orienta la atención del niño, entre otras, hacia la comprensión de la historia. Además, la finalidad de este contexto interactivo no debe centrarse

sólo en la lectura del cuento, por parte del mediador, sino que también es importante involucrar al niño en un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que este desarrolle habilidades lingüísticas.

En el presente estudio, el mediador buscó el desarrollo del vocabulario a través del contacto con la literatura, por medio de la comprensión del cuento, contrario a otros estudios en los que se hizo a través de comentar sobre el significado de las palabras (Dickinson, Cote y Smith, 1993, como se citó en Menti y Roseberg, 2016), aclarar, corregir y ajustar palabras poco familiares a los niños, (Stein, 2003, como se citó en Menti y Roseberg, 2016), y utilizar léxico con categorías supraordinadas (Danis, Bernard y Leproux, 2000, como se citó en Menti y Roseberg 2016). En este orden de ideas, se puede inferir que para aumentar el vocabulario en el niño de educación inicial existen numerosas opciones, como se demuestra en investigaciones ya mencionadas. Igualmente, quedan abiertas muchas otras posibilidades cuando se trata de literatura y desarrollo del lenguaje, como, por ejemplo, utilizar otros géneros literarios distintos al narrativo, entre ellos el lírico y el dramático, o en la misma narrativa que el niño escoja los cuentos que quiere escuchar, sin el mediador hacer preguntas. De todas maneras, estas opciones planteadas de intervención pedagógica, en relación con la literatura y el desarrollo del lenguaje, son temas de posibles investigaciones.

Cabe anotar que otras variables que pudieron influir en el desarrollo del vocabulario, además de la literatura, y que no se manejaron porque el diseño de investigación cuasiexperimental que se utilizó no lo permite, son inteligencia, motivación, alimentación y factores familiares e individuales, como temperamento, emociones, entre otros.

Como uno de los objetivos de la intervención pedagógica fue hacer emerger la comprensión del cuento, Fajardo (2018), en el trabajo "La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años", encontró que de los documentos consultados la temática más trabajada fue la comprensión, frente a otras categorías como la promoción lectora, la lectura compartida, la lectura en voz alta, la conciencia fonológica, entre otras; así las cosas, se puede inferir que la lectura en la educación inicial está siendo tomada desde la comprensión lectora.

En conjunto, los hallazgos del presente estudio destacan, desde la relación entre la intervención pedagógica basada en la literatura y el desarrollo del vocabulario comprensivo, en niños de educación inicial, la importancia de una intervención planificada y sistemática que genere significativos entornos de interacción entre el niño, el mediador y los textos literarios, de manera que se amplíen las posibilidades de los niños para el aprendizaje del vocabulario. Por otra parte, el trabajo tiene implicaciones pedagógicas en tanto que se utilizó la pregunta como estrategia para lograr la comprensión del cuento.

Además, los programas de literatura infantil, orientados a la formación de primeros lectores, tienen en común la colaboración con escuelas y bibliotecas, la creación de salas de lectura, y el estímulo de la lectura, con la colaboración de las familias y, en general, de los mediadores (MEN, s.f.; Reyes, 2005). Esta investigación aporta a la literatura, en relación con el lenguaje y a la pedagogía de la literatura infantil, actividades del mediador para lograr la comprensión del cuento literario. Así mismo, se puede seguir avanzando a través de investigaciones, trabajo con niños, formación de maestros y padres, unido a un trabajo interdisciplinario, como condición para que la literatura en sí misma genere desarrollo.

Finalmente, estos resultados han surgido de una investigación realizada con una pequeña muestra de niños en la educación inicial, y por tanto están sujetos a revisión, en cuanto al grado

de generalización que puedan presentar en otros contextos, con otros niños y con otros mediadores.

| Conclusiones

El objetivo general de esta investigación, el cual se proponía identificar el avance en el desarrollo del vocabulario comprensivo, al hacer intervención pedagógica basada en la literatura, en niños de educación inicial del CDI “La Nueva Libertad”, del municipio de Armenia-Quindío, se cumplió de manera satisfactoria. Esto, dado que los resultados confirman la idea de que es posible favorecer el desarrollo del lenguaje a través de la literatura.

Para lograr lo anterior, se elaboró una propuesta pedagógica basada en la literatura para niños de la educación inicial con lecturas conjuntas entre el niño y el mediador, en torno a los cuentos, en un ambiente lúdico de interacción dialógica, encaminado a hacer emerger la comprensión del cuento.

Por otra parte, al identificar y analizar qué aspectos de la propuesta pedagógica tuvieron relevancia en el desarrollo del nivel de vocabulario comprensivo en los niños, se destaca la importancia de su estructura, fundamentada en los momentos de lectura y el papel preponderante de la pregunta como estrategia para indagar por la comprensión del cuento, en relación con personajes, problemas, acción y resolución.

Los resultados indican que es importante el mediador para acercar el niño a la literatura y lograr mejores niveles del vocabulario comprensivo en los niños en educación inicial. En consecuencia, realizar propuestas de intervención pedagógicas basadas en literatura, que impliquen capacitación, acompañamiento y seguimiento para lograr desarrollo del lenguaje en los primeros años, se convierten en una opción para que la literatura, como actividad propia de la infancia, potencie el desarrollo infantil.

Finalmente, llevar esta investigación a otros contextos y con muestras más amplias puede contribuir a la construcción de conocimiento, el cual posibilite a docentes y padres de familia fortalecer los procesos de acompañamiento en el desarrollo emocional, social y de pensamiento en los niños.

| Referencias

- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, España: Editorial Alhambra.
- Borzzone, A.M. (mayo, 2005). La Lectura de Cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 193-209.
- Canavos, G. (1998). *Probabilidad y estadística. Aplicaciones y métodos*. México: Mc Graw Hill.
- Cervera, J. (2004). *Teoría de la literatura infantil*. España: Ediciones Mensajero.
- Cervera, J. (s.f). *La literatura infantil: los límites de la didáctica*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didactica--0/html/ffbcc644-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Chambers, A. (2007b). *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos*. Caracas, Venezuela: Banco del libro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Dunn, Ll. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2010). *Peabody. Test de vocabulario en imágenes*. Madrid, España: Ediciones Tea.
- Fajardo, L.F. (2018). *La enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años* (Trabajo de grado de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, M. C. (enero-junio, 2015). La literatura infantil y sus beneficios para desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, (19), 73-98.
- Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Jiménez, M. L. y Gordo, A. (junio-diciembre, 2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (julio – diciembre, 2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (s.f.). *Leer es mi cuento*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leerescmicuento/88258>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC-.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, (13), 25-42
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Teberosky, A. (2012). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La lectura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 239-250). Barcelona, España: Coedición Banco del libro – Gretel.