



**¿QUÉ PALABRAS USAN LOS NIÑOS?
UN ESTUDIO LONGITUDINAL DEL NIVEL LÉXICO SEMÁNTICO
EN NIVEL INICIAL Y PRIMER GRADO**

**WHAT WORDS DO CHILDREN USE?
A LONGITUDINAL STUDY OF THE LEXICAL-SEMANTIC LEVEL IN
PREKINDERGARTEN AND FIRST GRADE**

Paola Bruno¹

paolabruno@fed.uncu.edu.ar

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina

<https://orcid.org/0009-0003-4991-9392>

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación desarrollada en el marco de una tesis de maestría en Lectura y Escritura (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), centrada en el análisis de la lengua oral de niños de 5 y 6 años que asisten a una escuela pública de Mendoza. En particular, se exponen los hallazgos vinculados al examen del Nivel Léxico-Semántico en producciones orales, en estrecha relación con la movilidad enunciativa, entendida como un predictor del acceso a la lengua escrita (Darrault-Harris, 2000). La investigación se inscribe en una perspectiva lingüística con enfoque enunciativo-discursivo, sustentada en la Teoría de la Enunciación de Benveniste (1997), ampliada por los aportes de Darrault-Harris (2000) y por el enfoque dialógico de Bajtín (2013); además, incorpora fundamentos de la psicolingüística contemporánea (Clark, 2004, 2010, 2015; Nelson, 2007 y Tomasello, 2003, 2007). El diseño metodológico fue cuasi experimental, longitudinal y de enfoque mixto, con aplicación de pretest y postest a dos grupos (Control y Experimental), de carácter descriptivo e interpretativo, y análisis del léxico mediante el software NVivo. Los resultados muestran que la práctica sistemática de la oralidad en el Nivel Inicial y el primer grado, articulada con propuestas didácticas orientadas a la movilidad enunciativa, favorece significativamente el enriquecimiento léxico y el desarrollo de condiciones cognitivas y lingüísticas necesarias para el aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, la investigación aporta orientaciones clave tanto para el diseño de materiales adecuados

a las necesidades lingüísticas infantiles como para la formación docente en didácticas discursivas, con el objetivo de prevenir el fracaso escolar desde los primeros años de la trayectoria educativa.

Palabras clave: lengua oral - movilidad enunciativa - psicolingüística - nivel léxico semántico - fracaso escolar - educación inicial

Abstract

This article presents some of the results of research conducted as part of a master's thesis in Reading and Writing (National University of Cuyo, Argentina), focused on the analysis of the oral language of 5- and 6-year-old children attending a public school in Mendoza. Specifically, it presents findings related to the examination of the Lexical-Semantic Level in oral productions, in close relation to enunciative mobility, understood as a predictor of access to written language (Darrault-Harris, 2000). The research is framed within a linguistic perspective with an enunciative-discursive approach, based on Benveniste's theory of enunciation (1997), expanded by the contributions of Darrault-Harris (2000) and Bakhtin's dialogic approach (2013); it also incorporates foundations of contemporary psycholinguistics (Clark, 2004, 2010 y 2015; Nelson, 2007 and Tomasello, 2003, 2007). The methodological design was quasi-experimental, longitudinal, and mixed-methods, with pre- and post-tests administered to two groups (Control and Experimental). The study was descriptive and interpretive in nature, and vocabulary was analyzed using NVivo software. The results show that systematic oral practice in early childhood education and first grade, combined with teaching strategies focused on enunciative flexibility, significantly enhances vocabulary enrichment and the development of cognitive and linguistic skills necessary for learning to read and write. In this sense, the research provides key guidance for both the design of materials tailored to children's linguistic needs and for teacher training in discourse-based teaching methods, with the aim of preventing academic failure from the earliest years of education.

Keywords: spoken language - enunciative mobility - psycholinguistics - lexico-semantic level - school failure - early childhood education

Recibido: 31-07-2025

Aceptado: 25-11-2025

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lengua oral en los primeros años de escolarización constituye un componente esencial para el posterior acceso a la lengua escrita y al éxito académico general (Cassany, 2006; Ortega de Hocevar, 2014). Numerosos estudios han demostrado que las habilidades discursivas tempranas, entre estas la capacidad de producir narraciones orales, se asocian estrechamente con el rendimiento lector y escritor en los primeros grados (Cuetos Vegas, 2009). Sin embargo, en contextos socialmente desfavorecidos el ingreso a la escolaridad formal puede representar un desafío significativo para los niños, particularmente cuando no han tenido oportunidades previas de participar en prácticas lingüísticas ricas en el entorno familiar (Darrault-Harris, 2000 y Ortega de Hocevar, 2014).

En este marco, la movilidad enunciativa —entendida como la capacidad de lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos (Darrault-Harris, 2000)— fue identificada como un predictor clave en la transición de la oralidad a la escritura. No obstante, son escasos los estudios empíricos que indagan esta capacidad en edades tempranas y en poblaciones vulneradas, así como su vínculo con el desarrollo del léxico en el Nivel Inicial.

Este artículo se inscribe en una investigación más amplia, llevada a cabo en el marco de la tesis de maestría en Lectura y Escritura (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), titulada *La movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral en niños de Nivel Inicial y Primer Grado*². El estudio se centró en el análisis de las narraciones orales producidas por estudiantes de 5 y 6 años pertenecientes a una escuela que constituye la media social y cultural del sistema educativo de la provincia de Mendoza.

En particular, esta comunicación analiza los resultados obtenidos en el Nivel Léxico Semántico de dos grupos de estudiantes —Control (GC) y Experimental (GE)— evaluados mediante un pretest y un postest aplicados durante dos ciclos lectivos. Se parte de la hipótesis de que una mayor movilidad enunciativa favorece la expansión del repertorio léxico infantil y fortalece las condiciones iniciales para el aprendizaje de la escritura.

El enfoque metodológico es cualitativo con componentes cuantitativos, de diseño cuasi experimental, longitudinal y de tipo evolutivo. Se empleó el software NVivo (v.10.0) para el análisis de frecuencia y tipo de palabras empleadas en relatos orales y se diseñó una secuencia didáctica específica aplicada durante un año escolar en el grupo experimental.

Los resultados permiten observar diferencias significativas en el uso léxico entre ambos grupos, sugiriendo que una intervención focalizada en la movilidad enunciativa puede favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas fundamentales para la escritura. En las secciones siguientes, se presentan estos hallazgos en detalle y se discuten sus implicancias para el diseño de propuestas didácticas orientadas al fortalecimiento de la

oralidad y la escritura en los primeros años de la educación primaria, tras el objetivo de evitar el fracaso escolar.

1. Marco teórico y antecedentes

1.1. Enunciación, polifonía y movilidad enunciativa

Históricamente, la tradición oral fue descartada de los análisis lingüísticos para darle paso a la lengua escrita. Sin embargo, Benveniste (1997) afirma que era indispensable aprehender la lengua en su funcionamiento, lo que implicaba tener en cuenta al “Sujeto”, usuario de la lengua, ya que esta es discurso por la apropiación de un sujeto. De este modo, la lingüística fue impulsada hacia el problema de la enunciación.

El interrogante que se plantea es cómo llevar esta concepción a la práctica. Si la enunciación se entiende como el “acto de enunciar”, esta responde a una visión dinámica de la lengua. En ausencia de su uso efectivo, la lengua permanecería en un estado virtual, existiendo únicamente como competencia en la mente de cada sujeto (Benveniste, 1997). Por tales razones, esta investigación se enmarca en una concepción de la lengua sustentada en la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1997), según la cual el sujeto se constituye en y por el acto de habla. Desde esta perspectiva, la lengua se concibe como una práctica situada que compromete al hablante en su dimensión tanto subjetiva como intersubjetiva.

En consecuencia, una lengua desprovista de la expresión de la persona no puede existir. El sujeto se apropiá de la lengua y se constituye como un “yo” o “locutor” que, en el acto enunciativo, instaura al otro como “tú” o “alocutario”; dicho proceso se inscribe siempre en un “aquí” y un “ahora” de la enunciación (Benveniste, 1997). Esta concepción se articula con el principio del dialogismo desarrollado por Bajtín (2013), quien sostiene que todo discurso se configura como respuesta a enunciados anteriores y, a su vez, como anticipación de posibles réplicas futuras.

En esta misma línea, Ducrot (1987, 2001), con la Teoría Polifónica de la Enunciación, y García Negroni y Tordesillas Colado (2001) aportan herramientas para comprender cómo los hablantes construyen sentido a través de marcas de subjetividad, polifonía y modalización, elementos centrales para pensar la movilidad enunciativa. Asimismo, traemos a nuestra investigación los actos de habla de Searle (1969), el enfoque de Ortega de Hocevar en el desarrollo de la lengua oral (2016-2018, 2017-2022), junto con los significativos aportes desde la psicolingüística contemporánea de Clark (2004, 2010, 2015), Nelson (2007) y Tomasello (2003). Asimismo, se suman los aportes desde el Análisis del discurso de Arnoux (2017) y los trabajos de Gómez de Erice (1988, 1990) en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

En el marco de estas teorías, Darrault-Harris (2000) sostiene que la movilidad enunciativa está muy relacionada con el origen sociocultural del niño y que tiene una importancia fundamental en el momento de asumir y comprender la especificidad de la escritura. Esta habilidad permite no solo narrar hechos desde diferentes perspectivas, sino también interpretar, organizar y posicionarse respecto del contenido y del otro.

Darrault-Harris (2000) trabaja el desarrollo progresivo de la movilidad enunciativa en niños, observando cómo, en situaciones de interacción oral escolar, los sujetos construyen relaciones con el enunciado y con el destinatario que reflejan distintos grados de apropiación del lenguaje. Por su parte, Ortega de Hocevar (2014) destaca la diferencia entre los enunciados de proximidad y los de distancia que emplean los niños en el contexto escolar. Los estudiantes de 5 y 6 años emplean un lenguaje dependiente de la situación, los denominados enunciados de proximidad, y esto les ocasiona problemas al momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro de un contexto inmediato de la expresión, es decir, los enunciados de distancia.

1.2. La oralidad en el Nivel Inicial y el desarrollo del Nivel Léxico-Semántico

En el marco de los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral, Feldman et al. (2005) sostienen que los aspectos formales —particularmente los morfológicos y los sintácticos— ocupan un lugar secundario en las primeras etapas del aprendizaje lingüístico en la infancia. No obstante, desde otras perspectivas teóricas, como las propuestas por Clark (2004, 2010, 2015), se otorga relevancia a la presencia de dichos componentes en el proceso de desarrollo lingüístico. Las investigaciones de Clark evidencian que los niños que asisten al Nivel Inicial no solo manifiestan una atención incipiente hacia la estructura interna de las palabras, sino que también comienzan a analizar aspectos morfológicos y fonológicos de su lengua, favoreciendo así el desarrollo de capacidades metalingüísticas.

Para Clark (2010), la forma y el significado constituyen dimensiones inseparables en la adquisición del lenguaje, dado que el aprendizaje infantil implica la integración dinámica de distintos niveles de análisis lingüístico. En este sentido, la autora observa que, desde edades tempranas, los niños despliegan una notable creatividad léxica que se expresa tanto en la modificación de formas como en la generación de nuevos significados. Esta capacidad, que les permite crear palabras a partir de otras ya conocidas —pertenecientes o no a su lengua materna—, desempeña un papel central en la apropiación del lenguaje oral y en la consolidación de su competencia comunicativa.

En la misma línea de análisis, Karmiloff-Smith (1987, 1992) parte de una hipótesis de articulación que implica la integración de diversos componentes y dominios del sistema

cognitivo-lingüístico. La autora sostiene que los niños, en el proceso de adquisición del lenguaje oral, consideran simultáneamente los aspectos lingüísticos del significado y los de la forma presentes en las producciones verbales de su entorno. Desde esta perspectiva, el desarrollo lingüístico se concibe como un proceso progresivo de reestructuración representacional, mediante el cual los conocimientos implícitos sobre la lengua se transforman gradualmente en conocimientos explícitos y flexibles, favoreciendo una comprensión más profunda del funcionamiento del sistema lingüístico.

En continuidad con los enfoques que conciben el lenguaje como una práctica cognitiva y social, Tomasello (2003) propone una teoría del aprendizaje lingüístico basada en el uso. Este autor sostiene que los niños adquieren el lenguaje a partir de la activación de dos conjuntos de habilidades cognitivas fundamentales: la lectura intencional y la búsqueda de patrones. La primera alude a la capacidad de los niños para identificar los propósitos comunicativos de los hablantes adultos cuando emplean las convenciones lingüísticas con fines sociales. Dicho de otro modo, implica la comprensión de las intenciones que subyacen a los actos de habla y la internalización de las normas culturales que regulan su uso.

Por su parte, la búsqueda de patrones refiere a la habilidad de los niños para reconocer regularidades, formular esquemas y abstraer construcciones lingüísticas a partir de los enunciados que escuchan en su entorno. En este marco, la teoría del uso de Tomasello (2003, 2007) articula dos dimensiones complementarias: una funcional, centrada en la interacción comunicativa y en la finalidad social del lenguaje, y otra gramatical, orientada a la identificación de estructuras y regularidades formales. En conjunto, ambas dimensiones explican cómo el desarrollo lingüístico emerge de la interacción entre las capacidades cognitivas individuales y los contextos socioculturales de aprendizaje.

A partir de estos postulados, uno de los aspectos más relevantes de la propuesta de Tomasello (2003), que orientó la elaboración de la secuencia didáctica aplicada en los cursos experimentales, es el concepto de *atención conjunta*. Esta se entiende como la capacidad de niños y adultos para coordinar su atención hacia un mismo objeto o propósito comunicativo, ya sea mediante gestos o a través del lenguaje, posibilitando así la construcción de significados en un contexto compartido. Del mismo modo, se ha considerado para esta investigación su principio de la *teoría basada en el uso*, según el cual la gramática y la estructura del lenguaje no se adquieren de manera aislada, sino que se construyen progresivamente a partir de la repetición y del empleo de patrones lingüísticos en situaciones comunicativas reales.

Asimismo, otra teoría sobre la adquisición del lenguaje considerada en esta investigación es la propuesta por Katherine Nelson (2007), centrada en la interacción social, el desarrollo cognitivo y el papel del lenguaje como instrumento del pensamiento y la comunicación.

Entre sus principales aportes, se ha tomado especialmente en cuenta para la elaboración de la secuencia didáctica su concepto de *andamiaje*, entendido como el apoyo lingüístico y cognitivo que los adultos —padres, cuidadores o docentes— brindan a los niños en situaciones de comunicación compartida. Por ejemplo, al rememorar un acontecimiento pasado, la intervención del adulto mediante preguntas elaboradas contribuye a que el niño organice su relato, estructure la secuencia de hechos y construya una narrativa coherente.

Del mismo modo, se han considerado los aportes de Nelson (2007) sobre la *memoria narrativa*, entendida como un proceso de estructuración que permite al niño organizar sus experiencias personales en forma de relatos —memoria autobiográfica—, constituyendo una modalidad fundamental del pensamiento humano.

En continuidad con estas perspectivas sobre el lenguaje como herramienta de estructuración cognitiva y social, se considera muy importante el impacto que tiene la lengua oral en el aula como un instrumento que está al servicio de la comunicación y no tanto como un objeto de enseñanza en sí mismo (Ortega de Hocevar, 2014). En esta línea teórica, la oralidad en la Educación Inicial no puede ser entendida únicamente como una práctica previa a la escritura, sino como un espacio de construcción de sentido y de interacción social. Según Austin (1962) y Searle (1980), cada enunciado conlleva un acto de habla, es decir, una intención comunicativa que permite hacer cosas con palabras: afirmar, pedir, narrar, preguntar. Reconocer e interpretar estos actos son una habilidad discursiva fundamental que los niños desarrollan progresivamente y que constituye una base para el ingreso a la cultura escrita.

En la misma línea de análisis, el Nivel Léxico-Semántico —eje específico de análisis de esta comunicación científica— se refiere a la variedad, frecuencia y complejidad de las palabras utilizadas en los relatos orales de los niños. Como señalan González Seijas et al. (2013), ciertos desarrollos léxicos en el Nivel Inicial pueden funcionar como precursores de la lectura y la escritura, en tanto constituyen condiciones de posibilidad para una alfabetización exitosa. Es fundamental destacar que en esta investigación se definen a los precursores de la lectura y la escritura como variables o factores biológicos relativos al niño, como por ejemplo su habilidad lingüística, su contexto o el nivel sociocultural al que pertenece, que están directamente vinculados con la adquisición de la lectura y la escritura (González Seijas et al., 2013).

Por su parte, Stein y Rosemberg (2012) y Pizarro Laborda et al. (2019) sostienen que existe una relación directa entre el trabajo con la oralidad narrativa y la mejora del desempeño lector y escritural en los primeros grados. Es más, las investigaciones de los equipos argentinos de Rosemberg (2001, 2017), en Buenos Aires, y de Ortega de Hocevar (2016-2018, 2017-2022), en Mendoza, destacan que la oralidad en sala de 5 años puede

sistematizarse pedagógicamente, y que su potencial no ha sido plenamente explotado en las prácticas escolares. En esta etapa, la escuela puede intervenir didácticamente para ampliar el repertorio lingüístico y favorecer la adquisición de competencias discursivas necesarias para la alfabetización inicial, integrando los aportes de las perspectivas cognitivas, psicolingüísticas contemporáneas y socioculturales revisadas.

1.3. La vinculación entre competencia narrativa, movilidad enunciativa y desarrollo Léxico- Semántico

En el tránsito por la escolaridad inicial, la competencia narrativa emerge como una dimensión fundamental del desarrollo discursivo infantil, no solo en términos estructurales, sino también como indicio de la capacidad del niño para posicionarse como sujeto del decir. Según Darrault-Harris (2000), la competencia narrativa constituye una competencia profunda, multimodal y transversal, que permite al niño producir y comprender relatos coherentes en distintos sistemas de representación —oral, escrito, gestual, icónico— y que resulta determinante en la activación de operaciones cognitivas necesarias para la lectura y la construcción de sentido. En esta línea, no se trata únicamente de narrar hechos, sino de organizar la experiencia desde una perspectiva discursiva que articula temporalidad, causalidad y subjetividad, lo cual se vincula estrechamente con el desarrollo de la movilidad enunciativa.

La relación entre competencia narrativa y movilidad enunciativa se torna evidente cuando el niño logra adoptar diferentes puntos de vista narrativos, introducir voces ajena, distanciarse del aquí y ahora y manipular tiempos verbales según el avance del relato. Este despliegue enunciativo implica la apropiación de un esquema narrativo —una representación mental idealizada de la estructura prototípica de los cuentos— que orienta tanto la comprensión como la producción narrativa (Salvo de Vargas, 2000). Este esquema funciona como un marco organizador que permite al niño dirigir la atención, procesar y almacenar información, anticipar secuencias y sostener el hilo discursivo.

En este marco, la movilidad enunciativa y el desarrollo del Nivel Léxico-Semántico mantienen una relación de *codesarrollo* más que de causalidad. A medida que el niño amplía su repertorio léxico y diversifica sus redes semánticas, dispone de mayores recursos para expresar matices de intención, atribuir perspectivas y modular su discurso; al mismo tiempo, el avance en la movilidad enunciativa —que supone el pasaje entre distintas posiciones del sujeto y la apropiación de la alteridad discursiva— favorece la expansión y reorganización del Nivel Léxico-Semántico. En consecuencia, ambos procesos se potencian de manera recíproca en el marco del desarrollo narrativo, configurando una dinámica de interdependencia entre lengua, cognición y subjetividad. Tal como sostiene Bruner (1991), al narrar, los niños no solo relatan hechos: le dan sentido al mundo, organizan la experiencia y se constituyen como sujetos interpretantes.

2. Metodología y análisis

2.1. El presente estudio

Desde esta perspectiva teórica, esta investigación plantea la siguiente hipótesis: “El fracaso escolar de los niños se debe en una parte significativa a un desarrollo lingüístico con características específicas, según el contexto y las particularidades propias del niño que no son tenidos en cuenta por la mayor parte de los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. En este trabajo de investigación, se consideró que el progreso en la lengua oral, así como el desarrollo de la movilidad enunciativa, en tanto favorecedor de la capacidad de descontextualizar y de crear un nuevo contexto, entre otros aspectos, beneficia, en consecuencia, el aprendizaje de la lengua escrita. Por lo tanto, se considera que la ‘movilidad enunciativa’, entre otros, es un precursor importante de esta, y su trabajo en el aula favorece el desarrollo y evita el fracaso escolar”.

Por tal motivo, se proponen tres objetivos generales y dos específicos. Los primeros hacen referencia a: corroborar si el desarrollo de la movilidad enunciativa y de la lengua oral en alumnos mendocinos impacta positivamente en el aprendizaje de la lengua escrita y evita el fracaso escolar; analizar si la práctica sistematizada de la movilidad enunciativa y de la lengua oral en poblaciones mendocinas contribuye al desarrollo de la lengua en Nivel Inicial y 1er. grado de la escolarización primaria y, finalmente, diseñar un programa de intervención didáctica para ser aplicado en el grupo experimental que avance sobre el aprendizaje de la movilidad enunciativa y desarrollo de la lengua oral. Mientras que los objetivos específicos buscan: comparar el desarrollo de la movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral en el grupo que recibió el programa de intervención con el que no lo recibió y elaborar un proyecto de capacitación para las docentes de Nivel Inicial y primer grado de la escolarización primaria. Es importante aclarar que en este artículo no se desarrollan todos los objetivos que plantea la investigación, que serán motivo de futuros escritos académicos.

Desde el punto de vista metodológico, se encontró una problemática que reviste una importancia crítica: la escasez de instrumentos válidos y confiables en lengua española -y particularmente adaptados al español rioplatense- para evaluar competencias lingüísticas en niños preescolares y del primer ciclo escolar. La mayoría de las pruebas disponibles han sido traducidas desde el inglés y carecen de validación cultural y lingüística para el contexto local, lo cual compromete tanto la evaluación diagnóstica como la planificación de intervenciones eficaces (Rosselli et al., 2006).

Frente a este déficit, esta investigación propone y aplica dos instrumentos diseñados y validados en experiencias piloto: una prueba de movilidad enunciativa adaptada del francés (Darrault-Harris, 2000), con adecuaciones situadas, y una prueba de relato

espontáneo, destinada a observar el Nivel Léxico-Semántico y la estructura narrativa en niños de 5 y 6 años. El análisis comparativo entre pretest y postest en grupos control y experimental permite observar transformaciones significativas en el uso del léxico y en la estructuración del discurso oral tras la implementación de una secuencia didáctica específica, lo cual contribuye no solo a la investigación en lingüística aplicada, sino también a la mejora concreta de las prácticas docentes en contextos de alta vulnerabilidad.

2.2. Enfoque y tipo de investigación

Se trata de una investigación cualitativa aplicada (enfoque mixto), de carácter descriptivo e interpretativo. Tiene un diseño cuasi experimental, longitudinal de evolución de grupo (año escolar en curso) (Hernández Sampieri et al., 2014). En este trabajo, el diseño longitudinal se aborda a través de pretest y postest (Sabino, 1992) con dos grupos, uno de estos se denomina experimental y está destinado a recibir el estímulo; el otro, control y sirve de punto de referencia para analizar las variaciones que se producen en el anterior. Asimismo, para el análisis de los datos se emplea el software Nvivo, en su versión 10.0, que permite analizar frecuencia de palabras.

2.3. Muestra

La muestra se obtuvo en dos salas de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública que representa la media social y cultural de los establecimientos educativos de la provincia de Mendoza (Argentina). Tal como se ha planteado en los párrafos precedentes, al tratarse de una investigación longitudinal con instancias de pretest y postest, se continúa trabajando con los niños una vez promovidos a primer grado de la educación primaria, dentro de la misma institución educativa. La muestra está conformada por 27 estudiantes: 14 varones y 13 niñas. El grupo experimental se integra con 17 de ellos (9 varones y 8 niñas), mientras que el grupo control está compuesto por 10 (5 varones y 5 niñas). Se administran cuatro pruebas por participante —dos correspondientes al pretest y dos al postest—, lo que genera un corpus de 108 videos y un número equivalente de desgrabaciones. Este material constituye la base empírica para el análisis de los discursos orales producidos en ambas etapas del estudio.

2.4. Instrumentos

Los datos se obtienen mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- Pretest: se tomó en el mes de setiembre de 2018.
 - a.1. Movilidad enunciativa: prueba diseñada para evaluar este predictor de la escritura en los niños de la muestra en sala de 5 años.

- a.2. Relato espontáneo: prueba diseñada para evaluar el desarrollo de la lengua oral en los niños de la muestra en la sala de 5 años.
- b- De intervención: secuencia didáctica. El estímulo fue aplicado al grupo experimental durante dos meses, mayo y junio de 2019. Previamente, se conoció a la docente y se volvió a tomar contacto con el grupo de estudiantes; en el mes de abril de 2019, la maestra del grupo comenzó a trabajar con el asesoramiento de la tesis.
- c- Postest: se tomaron las mismas pruebas que en el pretest, once meses después, en agosto de 2019. Los estudiantes cursaban en esta instancia primer grado de la escolarización primaria y tenían, en su mayor parte, 6 años.
- d- Movilidad enunciativa.
- e- Relato espontáneo.
- f- Observación participante.
- g- Filmación, grabación y registro de clases.
- h- Reunión de padres.

Es importante aclarar que, dada la envergadura de la investigación, se mencionan solo las características elementales de cada una de las pruebas. En el caso de la de movilidad enunciativa, diseñada por Darrault-Harris (2000) y adaptada para poblaciones mendocinas, consiste en que el niño elija una de cinco tarjetas -cada una con cuatro imágenes secuenciales de la vida cotidiana de un niño de 5 y 6 años- y relate lo que ve, pero el investigador está atrás de un telón, es decir, el niño no lo ve. Se graba con imagen y sonido. Mientras que la segunda prueba consiste en hacerle una pregunta cara a cara al niño y que él responda con la mínima intervención del investigador; las preguntas fueron: “¿Qué hiciste el fin de semana? ¿Cuál es tu superhéroe favorito? ¿Qué hiciste durante las vacaciones?”, dependiendo si es pre o postest. También se grabaron con imagen y sonido.

2.5. Categorías para el Nivel Léxico-Semántico

Se construyen categorías o *clusters* para el pretest que se aplicaron para las dos pruebas y en ambos grupos de niños, experimental y control (en adelante, GE y GC). En este análisis se considera el procesamiento de los 27 discursos, con el propósito de representar comparativamente el desempeño en el Nivel Léxico-Semántico de los estudiantes que participaron en la secuencia didáctica especialmente diseñada para ellos, frente a los niños de la muestra que continuaron con el plan oficial de la escuela.

En esta línea, se definieron y operacionalizaron las categorías por ocurrencia de palabra, “palabra por palabra”, que permite registrar cada expresión de los niños y guardar las

referencias correspondientes. Asimismo, los criterios de codificación y las definiciones operativas de las categorías léxicas se especifican a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Categorías del Nivel Léxico-Semántico / Pretest para GC y GE

NIVEL LÉXICO SEMÁNTICO	
Adjetivos	
Objetivos	
Afectivos	
Aumentativo	
Cantidad	
Diminutivo	
Evaluativos axiológicos	
Evaluativos	
Conectores	
Causal	
Disyuntivo	
Semejanza o comparación	
Pronombres	
<i>Empleo del artículo</i>	
Personales	
Posesivos	
Pronombres indefinidos	
Pronombres numerales	
Sustantivos	
Afectivos	
Comunes	
Palabra generalizada	
Propios	
Verbos	
De acción creadora	
De acción	
De estado	
Ilocutivos	
Verbos mal conjugados	

En primer lugar, se aborda el concepto de adjetivos de Kerbrat-Orecchioni (1997), que menciona dos grandes grupos: objetivos y subjetivos. Estos últimos pueden ser afectivos o evaluativos. Los afectivos expresan una reacción emocional del enunciador frente a un

objeto (alegre, triste, tierno); mientras que los evaluativos no axiológicos implican una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto denotado (lejano, grande, abundante). Los evaluativos axiológicos aplican un juicio de valor, positivo o negativo (lindo, feo, bueno, malo). Ejemplo del corpus con adjetivo evaluativo: “[...] mi abuela y me y me peparó un auto *grande* que era de juguete y me dieron plata [...]”.

En segundo lugar, se categorizó a los conectores, definidos como unidades lingüísticas que establecen relaciones lógicas, semánticas y pragmáticas entre enunciados o segmentos del discurso, contribuyendo a la cohesión y coherencia textual (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Ejemplo del corpus de conectores: “[...] quero jugar con la play o el cometa [...]”.

En cuanto a los deícticos, que remiten al contexto situacional, emplean los espaciales y temporales; ejemplos del corpus: “allá, acá” y “ayer, hoy”. Además, estos son usados para otorgarle cohesión interna al enunciado; ejemplo: “[...] esas se comieron las palomitas”.

En tercer lugar, se categorizó a los pronombres, que constituyen una clase de palabras que sustituyen a un sustantivo, evitando su repetición y permitiendo mantener la referencia del discurso. En la misma línea que Ducrot (1987), se destaca su función en la construcción del sentido discursivo y en la organización de voces enunciativas. Aquí se señala que los niños mendocinos emplean el artículo delante del nombre propio (marca lexical), características de la población mendocina. Ejemplos del corpus: “[...] *el* Matías usó el columpio [...]”.

En cuarto lugar, se abordan los sustantivos a partir de la propuesta de Gómez de Erice (1990), quien distingue entre sustantivos de referencialidad absoluta y de referencialidad relativa. Dentro de los primeros, incluye tanto los objetivos como los subjetivos; estos últimos, a su vez, se subdividen en evaluativos, afectivos y axiológicos. Los sustantivos afectivos, en particular, designan la reacción emocional del hablante frente al referente (por ejemplo: *mami, papi, enanito, pelotita*).

Figura 1

Árbol de palabras para sustantivo afectivo



El árbol de palabras es una visualización de NVivo 10.0 que permite seguir el “hilo de la conversación” luego de haber realizado la prueba. En este caso, se observa cómo se desarrolla el diálogo entre el entrevistador y el niño. En las ramas de la izquierda, se advierten las partes de las frases que comienzan con la expresión “El pajarito [...]” o bien que se conectan con la palabra seleccionada; por ejemplo: “[...] miguitas de pan allí al pajarito” o “[...] y apareció un pajarito”. La importancia de esta función radica en que cada rama, tanto de la izquierda como de la derecha, muestra no solo el contexto léxico semántico, sino también el contexto discursivo en el que el niño ha utilizado esa palabra en particular.

Asimismo, se categorizó la *palabra de referencia generalizada*, en términos de Ortega de Hocevar (2000): “[...] un límite entre un ítem lexical miembro de un conjunto abierto y un ítem gramatical miembro de un conjunto cerrado. Tienen un significado propio, pero no preciso. Es difícil mostrar sus alcances” (p.123). En otras palabras, los niños la emplean cuando no encuentran la etiqueta léxica, la traen a su discurso para darle continuidad al relato. Ejemplos del corpus: “[...] Había una vez un nene y una nena en la cocina preparando un... coso... mmm... un pastel [...]”.

Finalmente, se toma la idea de Slobin (1973) para afirmar que el aprendizaje de las palabras y su correcta incorporación en la oración se vinculan a la subordinación de la percepción de la acción. El autor habla de “escena manipulativa”, esto significa que los niños aprenden verbos con alto contenido motor cuando actúan con los objetos que miran, sienten y escuchan. Es decir, aprenden verbos de acción como “agarrar” y “cocinar” mientras ellos, o los adultos correspondientes, realizan esta acción en el contexto en el que se desenvuelven. Por su parte, Moreno Cabrera (1991) realiza una clasificación semántica de los verbos en dos grupos: los que denotan acción y los que no denotan acción. Los del primer grupo los subdivide en: verbos de movimiento, de acción creadora y de estado. Ejemplo del corpus con verbo de acción creadora: “[...] Estuve andando en bici y jugando con mis muñequitos porque me retaron [...]”.

De este modo, el procedimiento metodológico expuesto permitió garantizar la sistematicidad en el tratamiento de los datos y la trazabilidad de las decisiones analíticas adoptadas. La categorización y codificación de las producciones orales proporcionan una base empírica sólida para la comparación entre grupos y para la identificación de patrones de desempeño en el Nivel Léxico-Semántico. En consecuencia, los resultados que se presentan a continuación se orientan a describir y contrastar las tendencias observadas en el corpus, con el fin de examinar el impacto de la secuencia didáctica diseñada sobre el desarrollo del Nivel Léxico-Semántico de los niños participantes.

2.6. Análisis de datos

Las transcripciones obtenidas de GC y GE durante la primera etapa de la investigación son similares en cuanto al Nivel Léxico-Semántico, ya que no hay estímulo para ninguno

de los grupos. Los estudiantes de 5 años muestran una lectura lineal de las imágenes secuenciales que se les presentaron en las pruebas y relatos espontáneos simples; en estos últimos se destacan el empleo de verbos y sustantivos.

Tabla 2

Prueba de Relato Espontáneo / Comparación entre GC y GE

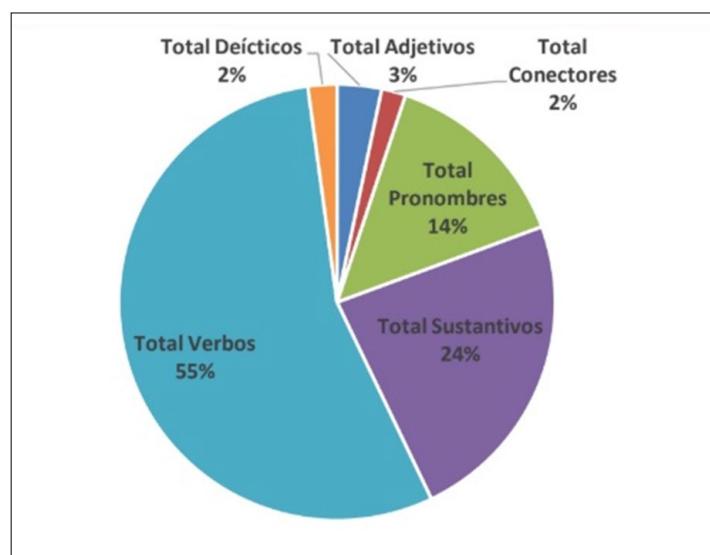
D: ¡Hola! ¿Qué hiciste ayer que fue domingo?	D: ¿Me querés contar que hiciste ayer, que fue domingo?
A: Eh jugar	A: Fui a ver a mi amigo al rugbier a la cancha de (no se entiende el nombre).
D: ¿A qué te gusta jugar?	D: ¿A qué amigo fuiste a ver?
A: A la mancha	A: A uno que se llama Nacho Ignacio
D: ¿Sí?	D: ¿Te gustó el partido?
A: (mueve la cabeza afirmando y luego se queda en silencio)	A: Asiente con la cabeza
D: ¿Cuáles son tus mejores amigos acá en la escuela?	D: ¿Contame qué hiciste en la cancha?
A: El Fede	A: Tomé gaseosa y comí sanguchitos y la madre de mi amigo Nacho me convidó piza y la otra, la amiga de la madre de mi amigo Nacho, ella que se llamaba Alejandra y la otra Silvana; la Alejandra me convidó sanguchitos de cebolla, de tomate y de lechuga y de hamburguesa.
D: El Fede, vino el Fede ¿Y quién más?	D: Fuiste a comer a la cancha. ¿Cuántos años tiene tu amigo que juega al rugby?
A: El Benja	A: 13 (trece)
D: Muy bien ¿Y a qué juegan aparte de la mancha?	D: ¿Y después qué hiciste?
A: A la econdia	A: Nos fuimos a comer porque se nos hizo muy tarde
D: A la escondida. ¿Has ido al cine?	D: ¿A qué te gusta jugar en la escuela?
A: (mueve la cabeza hacia los laterales negando)	A: A las armas
D: No ¿Y la mamá y el papá te leen cuentos?	D: ¿Y con quién jugas?
A: (mueve la cabeza de arriba hacia abajo afirmando)	A: Con el Bautista
D: Sí ¿Qué cuentos te gustan?	D: Y de los juegos que están en el parque, ¿cuál te gusta?
A: (silencio, se apoya sobre la mano que tiene en el banco)	A: El giratorio
D: ¿Hay alguno que te guste?	D: ¿Jugás con las nenas?
A: (mueve la cabeza afirmando)	A: No, con los varones.
D: ¿Cómo se llama?	D: ¡Muchas gracias!
A: (silencio)	
D: ¿No te acordas?	
A: (mueve la cabeza negando) no me acuerdo	
D: Bueno, muchas gracias por haber venido a jugar con nosotros.	

En el caso de la niña perteneciente al GC, el análisis evidencia la ausencia de un relato fluido. Su producción verbal se limita, principalmente, a responder las preguntas formuladas por la investigadora tras prolongados períodos de silencio, sin que logre construir una oración simple completa. Se observa la presencia de onomatopeyas y recursos de comunicación no verbal, así como el uso recurrente de la marca lexical que antecede a cada nombre propio. Además, se registran dificultades articulatorias y una elevada frecuencia de pausas prolongadas. Frente a esta escasa iniciativa discursiva, la investigadora interviene mediante preguntas destinadas a estimular la emergencia de la lengua oral; sin embargo, persisten obstáculos significativos para la elaboración narrativa. Este patrón se replica de manera consistente en la mayor parte del GC.

Por su parte, en el niño del GE analizado, se advierte un desempeño discursivo cualitativamente diferente. En un tramo de su intervención logra esbozar un relato con estructura narrativa —inicio, desarrollo y cierre— al describir una experiencia vivida en la cancha de rugby. Su producción incorpora sustantivos propios, comunes y afectivos, así como mayor presencia de verbos y artículos; asimismo, en el plano discursivo se registra el empleo de la negación. Aunque persisten dificultades fonológicas, uso de la marca lexical y recursos de comunicación no verbal, no se observan silencios ante las preguntas de la entrevistadora, lo que sugiere un mayor grado de disponibilidad y continuidad en la producción oral.

Figura 2

Síntesis de frecuencia de palabras (“palabra por palabra”) expresada en porcentaje para el Nivel Léxico-Semántico del Pretest para ambos grupos



El análisis de los primeros resultados del pretest permite sostener que los estudiantes de ambos grupos evidencian dificultades para transitar desde un “enunciado de proximidad” hacia uno de “distancia” (Ortega de Hocevar, 2014). En términos enunciativos, esto se

manifiesta en la imposibilidad de verbalizar con autonomía las imágenes presentadas, lo que los conduce a recurrir de manera reiterada a recursos de comunicación no verbal —señalamientos, gestos o miradas— como estrategia para suplir la falta de formulación lingüística. Esta dependencia del soporte no verbal se acompaña de frecuentes pausas y vacilaciones: en el conjunto de ambas pruebas se registraron 38 silencios y 157 movimientos de cabeza como formas de respuesta al investigador, que son indicadores de una limitada disponibilidad para construir enunciados verbales completos en esta etapa inicial.

Al profundizar en el nivel de análisis, se identifica y clasifica las unidades léxicas efectivamente producidas por los niños, siguiendo el criterio de registro “palabra por palabra” y atendiendo a la categorización diseñada para el Nivel Léxico-Semántico, presentada en los apartados anteriores. Este procedimiento permite una caracterización más fina del repertorio verbal disponible en cada grupo y constituye la base para el análisis comparado de los desempeños posteriores.

Tabla 3

Síntesis de frecuencia para el Nivel Léxico-Semántico / GC y GE / Pretest

NIVEL LÉXICO SEMÁNTICO	FRECUENCIA
Adjetivos	
Objetivos	51
Afectivos	5
Aumentativo	4
Cantidad	3
Diminutivo	4
Evaluativos axiológicos	6
Evaluativos	39
Total, Adjetivos	112
Conectores	
Causal	13
Disyuntivo	24
Semejanza o comparación	24
Total, Conectores	61
Deícticos	73
Total, Deícticos	73

Pronombres	
<i>Empleo del artículo</i>	55
Personales	45
Posesivos	173
Pronombres indefinidos	1
Pronombres numerales	194
Total, Pronombres	468
Sustantivos	
Afectivos	34
Comunes	636
Palabra de referencia generalizada	54
Propios	76
Total, sustantivos	800
Verbos	
De acción creadora	94
De acción	1381
De estado	250
Ilocutivos	112
Verbos mal conjugados	33
Total, verbos	1870

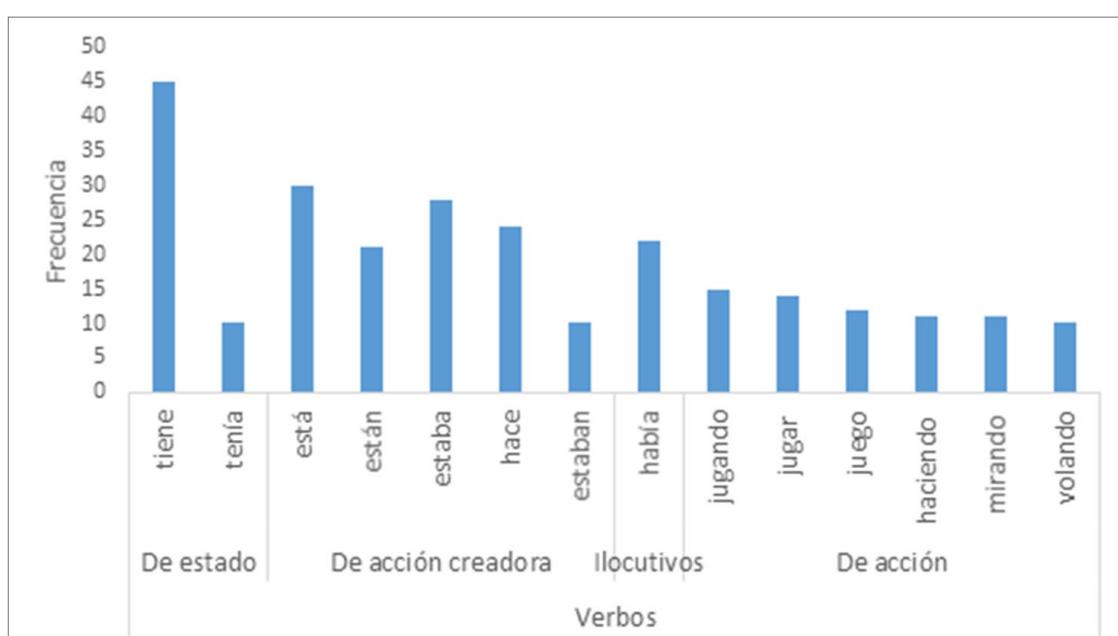
La tabla de frecuencia de palabras del pretest, para los dos grupos y las dos pruebas, muestra una marcada superioridad de cuatro categorías teóricas planteadas en esta investigación: *verbos*, *sustantivos*, *pronombres* (si bien el artículo no es un pronombre, se lo dejó en esta categoría porque se dificultaba tener una categoría con escasos ejemplos) y *adjetivos*; estos últimos en un lejano cuarto lugar.

Esta información cuantitativa corrobora la relevancia que implica el uso del verbo en el desarrollo del lenguaje expresivo a los 5 años; aquí es importante destacar que la subcategoría *verbos de acción* registró una frecuencia de 1.381. En este aspecto es importante recordar que el desarrollo sintáctico del lenguaje se inicia entre los 2 y 3 años, entre los 4 y 5 años se destaca el uso activo del verbo y de sus variantes morfológicas-semánticas. La relación sujeto-verbo-objeto se puede advertir en las transcripciones y los videos, en ocasiones con ideas confusas, pero respetando la estructura. Se puede constatar que los estudiantes tienen incorporada la gramática oracional, pero no en el mismo nivel la gramática discursiva.

Los verbos más empleados por los niños para realizar ambas pruebas son: tener, estar, hacer, jugar, mirar y volar; se presentan en la Figura 3. En esta investigación, los tiempos verbales más empleados por los estudiantes son el presente del modo indicativo y el pretérito perfecto simple. Tal como lo explica Gili Gaya, en 1960, son estos los tiempos y modos los más usados por los niños de 5 años porque aplican la lógica vinculada con la descripción y visualización de lo que es tangible, por lo que les resulta más fácil. No sucede lo mismo en este grupo etario con los tiempos futuros; para este autor, la naturaleza eventual de la acción por venir implica una abstracción, que se torna compleja para los niños (Benoit Ríos, 2013).

Figura 3

Los verbos más empleados en el Pretest / GC y GE

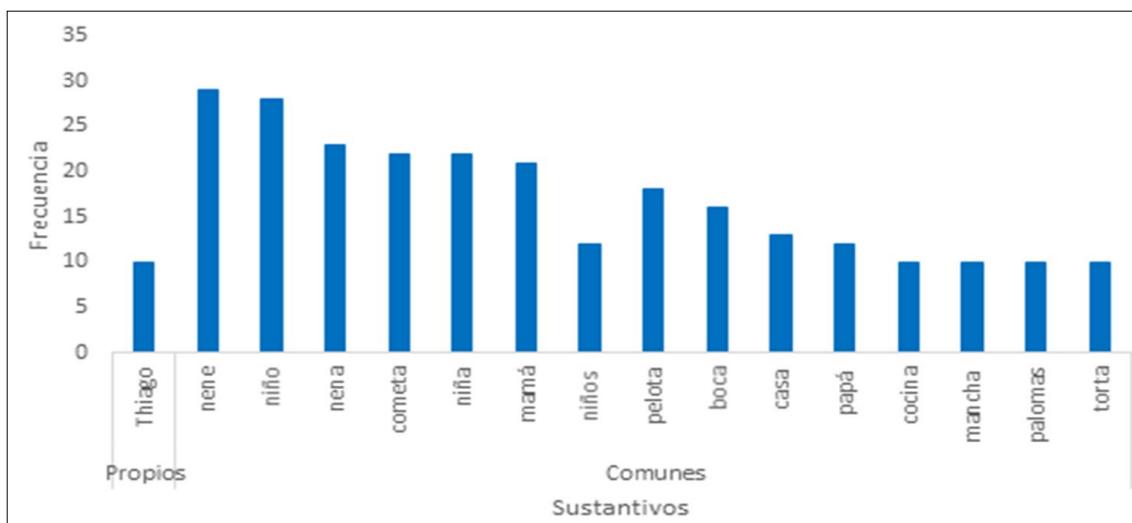


En el caso de los sustantivos —que se ubican en segundo lugar en el orden de frecuencia, después de los verbos— se observa una marcada presencia de sustantivos comunes (636 sobre un total de 800), que los niños utilizan para nombrar los elementos que identifican en las imágenes de las pruebas. En contraste, los sustantivos propios aparecen con una frecuencia significativamente menor (76), y se emplean únicamente para referirse a compañeros o familiares. Asimismo, los niños manifiestan un dominio estable de las marcas de género y número al momento de producir sus relatos.

En consecuencia, los sustantivos más frecuentes en el pretest son *nene, niño, nena, cometa, niña, mamá, niños, pelota, boca, casa, papá, cocina, mancha, palomas y torta*; todos vinculados con la lectura lineal y referencial de las imágenes presentadas. La Figura 4 sintetiza los resultados expuestos en este apartado.

Figura 4

Los sustantivos más empleados en el Pretest / GC y GE



En cuanto a los pronombres —que se ubican en el tercer lugar de frecuencia en el pretest— se observa que los niños emplean predominantemente los numerales y los posesivos. Dentro de la primera subcategoría, resulta especialmente relevante la presencia del numeral *una*, que además integra el marcador de inicio desarrollado en el Nivel Discursivo (no abordado en este artículo) y constituye uno de los vocablos de mayor aparición en todo el pretest. Asimismo, se advierte un uso adecuado de los pronombres posesivos, que los estudiantes aplican de manera consistente y pertinente en sus producciones orales.

Por otra parte, el uso de adjetivos en el pretest se ubica en un distante cuarto lugar en términos de frecuencia (112 ocurrencias). Los más empleados corresponden a la subcategoría de los objetivos, entre los cuales se destacan *sentado*, *colorada*, *asustada*, entre otros. En segundo término, aparecen los evaluativos, como *bueno*, *flaco* o *feliz*. La distribución de estas categorías se sintetiza en la ilustración que se presenta a continuación.

En este sentido, se observa que los adjetivos están vinculados con el desarrollo conceptual o semántico del niño porque les facilita a los estudiantes ampliar el vocabulario y dar cuenta de conceptos que no se pueden resumir en una única palabra. Sin embargo, en esta primera etapa de la investigación fueron relativamente poco empleados.

Para cerrar el análisis del pretest en el Nivel Léxico-Semántico, se describen las categorías de conectores y deícticos. En el primer caso, predominan los conectores de semejanza, comparación y el disyuntivo, utilizados por los niños para sostener la continuidad del enunciado. En cuanto a los deícticos —espaciales y temporales— se registran usos como

allá, acá, ayer y hoy, que además contribuyen a la cohesión interna del discurso (p. ej., “[...] esas se comieron las palomitas”).

En síntesis, estos resultados permiten delimitar con precisión el punto de partida lingüístico de los participantes y fundamentan la necesidad de un programa de intervención orientado a fortalecer el desarrollo del Nivel Léxico-Semántico.

2.6.1. Programa de intervención

En el segundo año de trabajo, la investigadora aplica el estímulo al GE, de forma presencial y una vez por semana. Se coordina con la docente del aula los trabajos necesarios, después de analizar conjuntamente los resultados del pretest. La maestra accede a una capacitación que toma en cuenta los resultados presentados y solicita secuencias didácticas para trabajar previo a la intervención de la investigadora. Se realizan actividades de lectura en voz alta y preguntas de interpretación durante un mes con la docente del aula.

Posteriormente, la investigadora interviene durante dos meses con las siguientes secuencias didácticas: Clase N°1. Lectura en voz alta y preguntas de comprensión; Clase N°2. Renarración y familia de palabras; Clase N°3. Renarración, familia de palabras y campo semántico; Clase N°4. Sustitución de deícticos y gestualidad por formas plenas y empleo de sinónimos; Clase N°5. Profundización del esquema narrativo y mayor desarrollo de la conciencia léxica; Clase N°6. El empleo de los marcadores de inicio y cierre; Clase N°7. Abordaje de las palabras de referencia generalizada y, para concluir, Clase N°8. La movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral. A continuación, se presenta una sistematización.

Tabla 4

Sustitución de palabras de referencia generalizada

Objetivo	Sustituir las palabras generalizadoras por la forma plena.
Duración de la clase	Una hora y veinte minutos. La dicta la docente investigadora y es diseñada con el acuerdo de la maestra del aula.
Elementos de trabajo	Hojas para dibujar y lápices de colores.
Actividades	Nota. Después del trabajo desarrollado en las seis (6) clases previas, se observa persistencia en el empleo de las palabras de referencia generalizada, mayoritariamente los niños emplean “coso”, “cosa” y “cosito”.

Actividades	<p>Nº1. Consigna. Inferir en voz alta el desarrollo de los cuentos ya trabajados: <i>Pulgarcito</i> y <i>Peter Pan</i> junto con la docente investigadora.</p> <p>Nº2. Descripción oral de personajes. Se otorgan turnos de habla para describir las características de <i>Pulgarcito</i> y <i>Peter Pan</i>, al responder a las siguientes preguntas: ¿cómo son?, ¿qué tamaño tienen?, ¿de qué color es su ropa?, ¿tienen amigos?</p> <p>Nº3. Sustitución de “coso/a” por la forma plena. La docente investigadora interactúa con cada niño, con cada descripción, dando ejemplos que podrían reemplazar a la palabra de referencia generalizada empleada por una que se ajuste a lo que quien expresa. Los niños, desde sus bancos, aportan formas plenas que pueden emplearse.</p> <p>Nº4. Renarración. Con las preguntas formuladas en la actividad Nº2 y con lo explicado en la actividad Nº3, se les solicita a los estudiantes que renarren el desarrollo de uno de los dos cuentos abordados y dibujen las nuevas características que les otorgaron a <i>Pulgarcito</i> y <i>Peter Pan</i>.</p>
Registro visual	<p>Se presentan los registros visuales de las actividades desarrolladas en la Clase Nº7, según la secuencia temporal.</p> <p>1- Los niños dibujaron las nuevas características que le concedieron a <i>Pulgarcito</i>.</p>  <p>2- Los niños dibujaron las nuevas características que le concedieron a <i>Peter Pan</i>.</p> 

2.6.2. El Nivel Léxico-Semántico en el postest: GC y GE

Tras la intervención aplicada al GE, se llevó a cabo el postest en ambos grupos con el fin de observar posibles variaciones en el desempeño del Nivel Léxico-Semántico. En el GC, los resultados mantienen un perfil similar al registrado en el pretest: la categoría *Sustantivos* continúa siendo la de mayor frecuencia, predominando dentro de esta los *sustantivos comunes*. En un segundo nivel de recurrencia se ubica la categoría *Verbos*, seguida por *Pronombres*, configurando un repertorio léxico estable y sin modificaciones cualitativas sustantivas respecto de la evaluación inicial.

En contraste, el GE presenta transformaciones significativas que evidencian el impacto positivo de la secuencia didáctica. Si bien los *Sustantivos* continúan siendo la categoría predominante, se observa una duplicación en el uso de *sustantivos propios*, lo cual implica una mayor especificidad referencial y una ampliación del repertorio nominal. Asimismo, se registra un incremento notable en la frecuencia de *Adjetivos*, categoría que, a diferencia del GC, adquiere mayor presencia y complejidad, indicando avances en la capacidad de caracterizar y matizar las entidades mencionadas. En el plano verbal, la categoría *Verbos* ocupa nuevamente el segundo lugar, aunque con una diversidad de formas superior a la del GC. Finalmente, se advierte un crecimiento marcado en el uso de *Pronombres* y *Conectores*, lo que sugiere una mejor estructuración sintáctica y una mayor cohesión discursiva. En conjunto, estos resultados reflejan una evolución cualitativa en el GE que no se replica en el GC, lo que permite atribuir a la intervención un efecto favorable en el desarrollo léxico-semántico de los estudiantes.

Tabla 5

Síntesis de frecuencia de palabras para Nivel Léxico-Semántico / Postest GC y GE

Postest GC	Frecuencia	Postest GE	Frecuencia
Adjetivos		Adjetivos	
Objetivos	2	Objetivos	9
Afectivos	1	Afectivos	0
Aumentativo	0	Aumentativo	0
Cantidad	1	Cantidad	11
Diminutivo	0	Diminutivo	1
Evaluativos axiológicos	0	Evaluativos axiológicos	0
Evaluativos	4	Evaluativos	33
Total, Adjetivos	8	Total, Adjetivos	54
Conectores		Conectores	

Causal	10	Causal	16
Disyuntivo	5	Disyuntivo	11
Semejanza o comparación	0	Semejanza o comparación	15
Total, Conectores	15	Total, Conectores	42
Deícticos	15	Deícticos	31
Total, Deícticos	15	Total, Deícticos	31
Pronombres		Pronombres	
<i>Empleo del artículo</i>	11	<i>Empleo del artículo</i>	4
Personales	15	Personales	42
Posesivos	49	Posesivos	157
Pronombres indefinidos	0	Pronombres indefinidos	0
Pronombres numerales	41	Pronombres numerales	111
Total, Pronombres	116	Total, Pronombres	314
Sustantivos		Sustantivos	
Afectivos	3	Afectivos	40
Comunes	247	Comunes	337
Palabra generalizada	12	Palabra generalizada	33
Propios	15	Propios	30
Total, sustantivos	277	Total, sustantivos	440
Verbos		Verbos	
De acción creadora	66	De acción creadora	21
De acción	67	De acción	166
De estado	34	De estado	114
Ilocutivos	17	Ilocutivos	94
Verbos mal conjugados	2	Verbos mal conjugados	2
Total, Verbos	186	Total, Verbos	397

Tal como se mencionó en los párrafos precedentes, los *Adjetivos* se registran notablemente en el Postest del GE. Hay aumento de la frecuencia de palabras en todas las subcategorías. Se registra un aumento considerable de la subcategoría evaluativos y de cantidad. Se puede inferir que los estudiantes que trabajaron la secuencia didáctica en el aula con la investigadora pudieron avanzar en el aprendizaje de esta categoría léxica, que está relacionada con el desarrollo conceptual que les facilita a los estudiantes ampliar su vocabulario.

Figura 5

Los adjetivos más empleados en el Postest GE

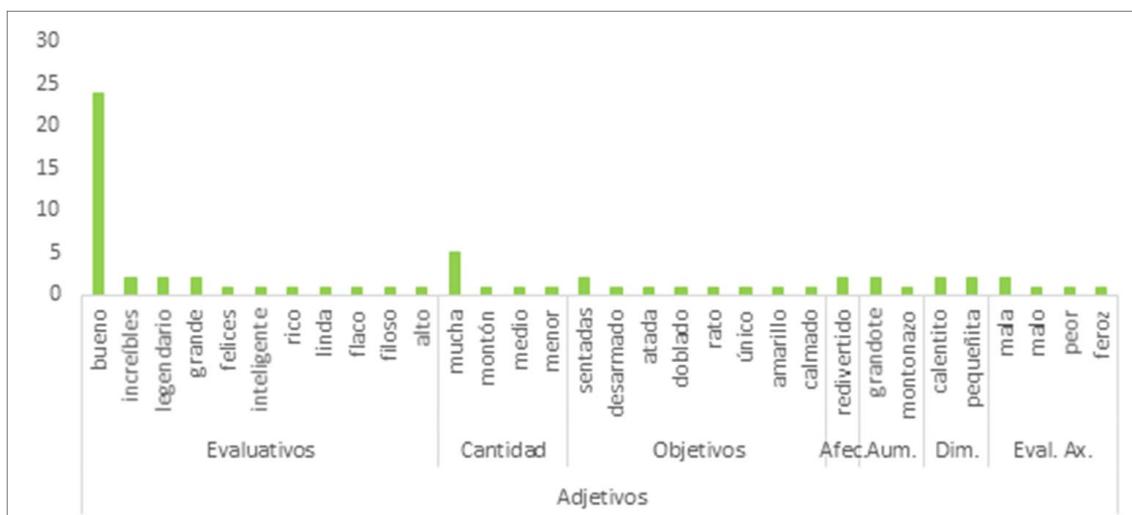
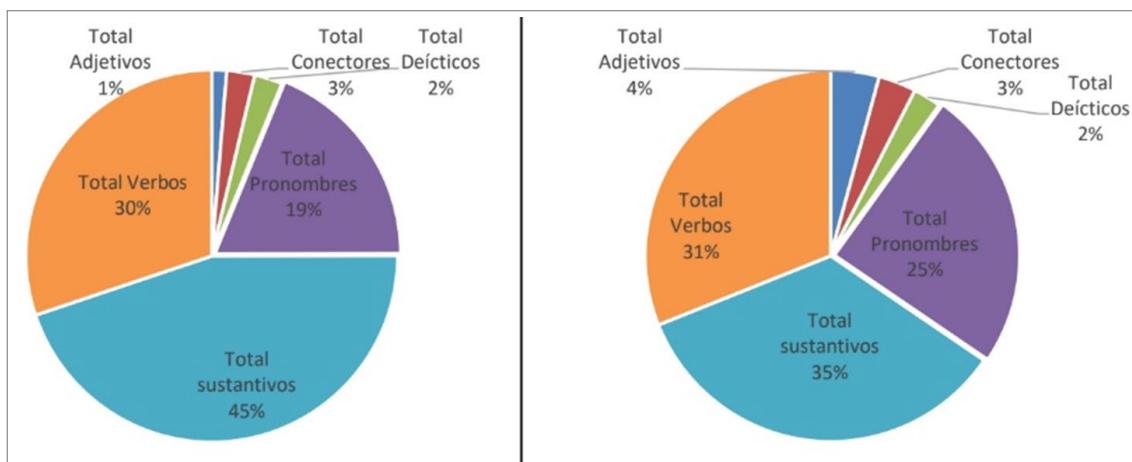


Figura 6

Síntesis del Nivel Léxico-Semántico Postest / GC y GE



Esta cuantificación de las categorías manifiesta que el discurso infantil se modificó después de la intervención pedagógica, es decir, hubo cambios en el uso del léxico. Se exemplifica con una muestra del corpus de la prueba de Movilidad Enunciativa en el Postest.

Ejemplo

Había una vez un nene y una nena en la playa, jugado y vieron a una, a un ave. Se sentaron un ratito a descansar en la arena para jugar un rato, y después estaban jugando. Entonces, se encontraron con una gaviota, que una gaviota tenía una bonsa y un gorrito, y cuando se le había caído la, la cosa en se cayó adentro del, del, de la bolsa de la gaviota; entonces, ellos se preguntaron: ¿Qué es esto? Estaban pensando en cómo recuperarla para jugar, como recuperar la pelota para volver a jugar. Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Se observa que el GE presenta mejoras sustantivas en la elaboración de enunciados de mayor distancia enunciativa, así como en la producción de relatos coherentes, completos y ajustados a la secuencia de imágenes proporcionada, en consonancia con lo previsto en el marco teórico. Los participantes de la intervención pedagógica emplean un repertorio más amplio de sustantivos, verbos y adjetivos, junto con mecanismos discursivos —como la sustitución, la enumeración y la pregunta retórica, entre otros— cuyo desarrollo se abordará en un trabajo posterior. Asimismo, se registra la incorporación de procesos metacognitivos durante la producción narrativa. A modo de cierre, en el caso testigo analizado, el niño logra construir su relato sin requerir la mediación docente, lo cual confirma el impacto positivo de la intervención y anticipa las líneas de interpretación que se profundizarán en los apartados siguientes.

CONCLUSIONES

Del análisis del Nivel Léxico-Semántico en el pretest de ambos grupos, se observa que la mayoría de los niños depende de la comunicación no verbal para construir sentido, lo cual se verifica en las 157 ocurrencias de gestos registradas en NVivo 10.0. Si bien la gestualidad cumple una función central en los primeros años, se advierte un uso excesivo en detrimento de la lengua oral, elemento que requiere un trabajo sistemático en Nivel Inicial y primer grado.

En relación con las palabras efectivamente empleadas, se identifican como categorías más frecuentes los verbos, sustantivos y pronombres. En el caso de los verbos, se registran 1.870 ocurrencias, de las cuales 1.381 corresponden a verbos de acción, en consonancia con los desarrollos esperados entre los 4 y 5 años. Asimismo, se constata el uso predominante del presente del modo indicativo y del pretérito perfecto simple, mientras que los tiempos futuros prácticamente no aparecen debido a la abstracción que suponen.

Respecto de los sustantivos, se emplean mayoritariamente sustantivos comunes vinculados con la lectura literal de las imágenes; por el contrario, los propios son escasos y se utilizan casi exclusivamente para nombrar compañeros. Se documenta también el uso frecuente de palabras de referencia generalizada (“cosa/o”) y la presencia de sustantivos afectivos, característicos de este grupo etario. En todos los casos, se verifica dominio de género y número.

En lo que concierne a los pronombres, se observa un uso adecuado de numerales y posesivos, así como la aparición sistemática del artículo antepuesto al nombre propio, rasgo dialectal de la región. El empleo de determinantes es heterogéneo: algunos niños lo resuelven correctamente y otros se encuentran en proceso de adquisición.

Por último, los adjetivos son prácticamente inexistentes en el pretest, lo que se explica por el nivel de desarrollo conceptual propio de esta edad y por factores socioculturales del entorno familiar. Estos resultados ratifican la necesidad de fortalecer el trabajo sistemático del vocabulario en el aula, tal como lo advierte Ortega de Hocevar (2022) respecto del peso del contexto sociocultural.

En el postest, se registra un avance significativo en el GE, especialmente en el incremento de adjetivos, la duplicación de sustantivos propios y la mayor presencia de verbos, pronombres y conectores, mejoras que no se observan en el grupo control. Se concluye que la secuencia didáctica implementada favorece una composición léxica más amplia y diversa, en línea con estudios que destacan la eficacia de los libros ilustrados para potenciar el aprendizaje léxico (Peralta et al., 2022).

Finalmente, se reconocen limitaciones del estudio, particularmente el tamaño reducido de la muestra y la ausencia de análisis inferenciales. Se considera necesario ampliar la población participante, incorporar escuelas de otras zonas de Mendoza y aplicar herramientas estadísticas que permitan evaluar con mayor precisión la magnitud de los efectos. Estas proyecciones posibilitarán profundizar la comprensión del desarrollo léxico-semántico y enunciativo en contextos educativos vulnerados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Arnoux, E. (2017). Enunciación y deixis. En C. Pereira. (Coord.), *Semioología – Cátedra di Stefano, Cuadernillo 2, En torno al análisis de los discursos* (18-25). UBA.
- Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal* (13.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general I y II* (6.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Benoit Ríos, C. (2013). Tiempos y formas verbales en la producción oral de un grupo de preescolares y escolares de primer año básico. *Literatura y lingüística*, (28), 169-191.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (1.^a ed.). Anagrama.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.^a ed.). Wolters Kluwer España.
- Clark, E. V. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10), 472–478. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.012>
- Clark, E. V. (2010). *First language acquisition* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

- Clark, E. V. (2015). The acquisition of derivation. En R. Lieber & P. Štekauer (Eds.), *The Oxford handbook of derivational morphology* (pp. 424–439). Oxford University Press.
- Darrault-Harris, I. (2000). *La enunciación en el discurso*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ducrot, O. (1987). Signification et vérité. *Topiques*, 9.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Feldman, H. M., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., Dale, P. S., Colborn, D. K., Janosky, J., & Paradise, J. L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76(4), 856–868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x>
- Gómez de Erice, M.V. (1998). *La enunciación. Documento de cátedra. Comunicación lingüística*. Facultad de Educación, UNCuyo: EFE.
- Gómez de Erice, M. V. (1990). *Relación entre lenguaje y rendimiento escolar*. CICUNC.
- García Negroni, M. M. & Tordesillas Colado, G. (2001). *La enunciación: Del sujeto al discurso*. Eudeba.
- González Seijas, M., Fridman, C. & Moggia, M. V. (2013). Los precursores de la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Revista de Educación Inicial*, (28), 49–66.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Some recent issues in the study of language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics 2* (pp. 367–386). Penguin Books.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPRA)*, 7(1), 1-20.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051–4213). Espasa-Calpe.
- Moreno Cabrera, J. C. (1991). *Las categorías gramaticales: Relaciones y funciones*. Editorial Síntesis.
- Murillo, E. (2022). Acompañar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva multimodal. En C. Rosemberg y A. Ferreiro (comps), *Interacción social, desarrollo y aprendizaje* (66-78). CIIPME-CONICET, FLACSO.

- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido y la adquisición del significado compartido*. Alianza.
- Ortega de Hocevar, S. (2000). Aspectos lingüísticos, metalingüísticos, discursivos y metadiscursivos en las producciones narrativas de los niños. En M. V. Gómez de Erice (Comp.). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.95-132). EFE.
- Ortega de Hocevar, M. (2014). *Los enunciados de proximidad y su impacto en la educación inicial*. Universidad Nacional de San Martín.
- Ortega de Hocevar, S.; Torre, A.; Bruno, P.; González, E.; Herrera, G.; Rodríguez, C; Padilla, G.; Balmaceda, G.; Delicio, F.; Mercau, M. E.; Mateos, E.; Coco, A. y Sabina, V. (2016-2018). *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial*. (Informe Final). SIIP, UNCuyo.
- Ortega de Hocevar, S.; Torre, A.; Bruno, P.; González, E.; Herrera, G.; Rodríguez, C; Padilla, G.; Balmaceda, G.; Delicio, F.; Mercau, M. E.; Mateos, E.; Paris, L.; Tabullo, A.; Wainselboim, A.; Seno, V. (2017-2022). *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria* (PICTO 0085). Agencia Nacional de Investigación, Argentina.
- Peralta, O.; Jauck, D.; Mareovich, F; Raynaudo, G. y Sartori, M. (2022). Infancia e Imágenes. En C. Rosemberg y A. Ferreiro (comps), *Interacción social, desarrollo y aprendizaje* (79-93). CIIPME-CONICET, FLACSO.
- Pizarro Laborda, A., Sánchez Cuadrado, S., & García Santa-Cecilia, C. (2019). Oralidad y escritura en el aula: Desarrollo lingüístico en la infancia. *Revista de Lingüística Aplicada*, 17(2), (134–150).
- Rosemberg, C. R. (2001). Producciones verbales de niños en situación de juego y en interacciones familiares. *Infancia y Aprendizaje*, 24(96), 45–58.
- Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Salvo de Vargas, M. E. (2000). El esquema narrativo. En M. V. Gómez de Erice (Comp.). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.25-53). EFE.
- Sabino, C. A. (1992). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

- Searle, J. R. (1980). *Los actos de habla*. Cátedra.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2012). Relaciones entre las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños pequeños. *Revista Argentina de Educación*, (28), 61–78.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 175–208). Academic Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). *Los Orígenes Culturales de la Cognición Humana*. Amorrortu.

¹ Paola Bruno es Licenciada y Profesora en Comunicación Social por las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Es Magíster en Lectura y Escritura por la UNCuyo y la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura de América Latina. Se desempeña como Profesora Titular Efectiva del espacio curricular *Lectura y Escritura en la Universidad* en la Facultad de Educación (FED) de dicha institución, donde además es codirectora del Instituto de Lectura y Escritura. Desde 2014 integra equipos de investigación en la FED; actualmente dirige el proyecto *Las emociones epistémicas y su función en el desarrollo de la lectura crítica y la producción oral en primer año de la universidad*, aprobado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la UNCuyo. Previamente, participó en proyectos sobre argumentación y predictores de la lectura y la escritura. Ha publicado artículos científicos sobre la movilidad enunciativa como predictor de la escritura y es autora de tres capítulos de libro. Ha dictado cursos de capacitación para instituciones de educación superior en Perú y participa regularmente como expositora en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación se centran en la relación entre oralidad y escritura académica, las emociones epistémicas y los procesos de alfabetización en la educación superior.

² La tesis de maestría fue defendida y aprobada con la calificación *Sobresaliente con Mención de Honor* por un jurado externo, el 29 de agosto de 2023, en la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.