



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**La adquisición del léxico en el primer curso de  
Educación Primaria: integración de un relato  
fantástico en el aula**

Presentado por Sofía Cruz Aedo

Tutelado por Soraya Salicio Bravo

Soria, 27 de Junio de 2022

## RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se abordará la adquisición del léxico en el primer curso de Educación Primaria y su aprendizaje. Para ello, se partirá de un relato fantástico con el que se pretenden trabajar diferentes aspectos lingüísticos, como son la comprensión lectora, el vocabulario, los sinónimos y la competencia comunicativa, aspectos establecidos en el currículo del primer curso de Educación Primaria de Castilla y León. Definiremos las características pertinentes que ha de tener un relato adaptado para, a continuación, analizar los beneficios de su uso dentro del aula, incidiendo en el aumento del caudal léxico, visto como un punto fundamental para el desarrollo del alumnado a nivel académico y social. Además, la fantasía es el impulso motivador para fomentar en el discente el acercamiento a la lectura, con los aspectos positivos que ello conlleva. Para su investigación, se lleva a cabo una aplicación práctica en un aula de primer curso, que gira en torno a un relato fantástico llamado *El Misterio de La Muedra*, con sus pertinentes conclusiones.

**Palabras clave:** Relato, Léxico, Competencia comunicativa, Lengua castellana, Literatura.

## ABSTRACT

This Final Degree Project will deal with lexical acquisition in the first year of Primary Education and its learning. To do so, we will start with a fantastic story with which we intend to work on different linguistic aspects, such as reading comprehension, vocabulary, synonyms and communicative competence, aspects established in the curriculum of the first year of Primary Education in Castilla y León. We will define the pertinent characteristics that an adapted story must have in order to develop the benefits of its use in the classroom, focusing on the increase of the lexical flow, seen as a fundamental point for the development of students at an academic and social level. In addition, fantasy is the motivating impulse to arouse this development in the student. For its investigation, a practical application is carried out in a first year classroom, which revolves around a fantastic story called *The Mystery of La Muedra*, with its pertinent conclusions.

**Keywords:** Story, Vocabulary, Communicative competence, Spanish language, Literature.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Presentación del tema	4
1.2. Justificación del tema y objetivos	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: MARCO TEÓRICO	6
2.1. ¿Relato o cuento?	6
2.2. Beneficios de usar relatos en la educación primaria	8
2.3. Tipos de relato para usar en la educación primaria	9
3. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS VINCULADOS AL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	10
3.1. Lengua Castellana y Literatura en primer curso de Educación Primaria	10
3.1.1 La importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje	12
3.1.2. La lectura en el cambio de etapa educativa	12
3.2. La competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria	14
3.2.1. ¿Vocabulario o léxico?	15
3.2.2. La competencia léxica	16
3.2.3. Aprendizaje del vocabulario en el alumnado de 1º de Educación Primaria	16
3.2.4. La adquisición de vocabulario a través de los sinónimos	17
3.2.5. Beneficios del aprendizaje de vocabulario en Educación Primaria	18
3.3. La fantasía en Educación Primaria	19
3.3.1 Fantasía, Imaginación y Creatividad dentro del BOCYL	20
3.3.2 La imaginación y el aprendizaje de la lengua	22
3.4. ¿Qué relación encontramos entre el vocabulario y el relato fantástico?	23
4. APLICACIÓN PRÁCTICA	24
4.1. Introducción	24
4.2. Presentación del trabajo	24
4.2.1. Relato: El misterio de La Muedra	25
4.3. Aspectos lingüísticos trabajados	28
4.3.1. Conclusiones tras la puesta en práctica	28
5. CONCLUSIONES	29
6. BIBLIOGRAFÍA	30

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Presentación del tema

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) abordaremos el desarrollo de competencias lingüísticas a través del relato<sup>1</sup> en alumnos de primero de primaria, poniendo así de manifiesto cómo los textos pueden ofrecernos una gran variedad de recursos en el aprendizaje de nuestra lengua, recursos que, como docentes, podemos y debemos aprovechar.

Como establece Buzan (1998) el éxito del alumnado se encuentra en su capacidad para comprender palabras y emplearlas correctamente, tanto de manera oral como de manera escrita, de ahí que la importancia del léxico esté ligada al desarrollo de la comprensión lectora y la competencia comunicativa. Siguiendo esta línea de pensamiento, pretendemos, como uno de los objetivos principales, conseguir que el alumnado aumente y desarrolle esa capacidad léxica y hacerlo, como hemos comentado anteriormente, a través del relato.

En nuestro caso, nos adentraremos en el terreno del relato fantástico para explorar lo imaginario y lo desconocido. Tal y como se desprende de la obra de Méndez del Portal (2017), un relato puede percibirse y trabajarse desde el plano lúdico, lo que lleva a una constante motivación y a una actitud positiva hacia el aprendizaje, además de abrir camino a la imaginación y a la fantasía, lo que se traducirá en una mayor creatividad para el alumno. A través del relato, por tanto, conjugaremos el plano semántico de la lengua con el desarrollo de la creatividad.

Una de las razones que nos ha llevado a querer trabajar aspectos de la lengua a través de un relato o un cuento, es el hecho de que este tipo de recursos forma parte del hábitat natural del alumnado, por lo que acercarse a ellos es una tarea sencilla. Además, la enseñanza-aprendizaje a partir de ellos cuenta con una dinámica diferente frente a los procesos discursivos puramente intelectuales, una dinámica que hace que el cuento conecte con la zona afectiva del alumno (Meves, 1978) y que permita también que el

---

<sup>1</sup> Tras haber consultado diferentes fuentes bibliográficas en relación al relato y el cuento e indagar en sus posibles diferencias, decido igualar el término *relato* y *cuento* en este trabajo, ya que en cada documento encontrado, *cuento* y *relato* se utilizan indistintamente y no se aprecian diferencias consustanciales.

alumno pueda adaptarse a su propio ritmo de trabajo. De esta manera, el aprendizaje de los contenidos y los objetivos que se quieren lograr será más significativo.

## **1.2. Justificación del tema y objetivos**

La ampliación del vocabulario es un requisito indispensable en el avance de la enseñanza-aprendizaje en la etapa de Educación Primaria, ya que acompaña al alumnado en toda su escolarización. Esto requiere una dedicación dentro del espacio temporal del aula como hilo conductor de otros aspectos lingüísticos como puede ser la fluidez lectora. Por ello, es necesario familiarizar al alumnado durante esta etapa con textos de diferentes tipologías para suscitarles una atracción por la lectura y que, de esta manera, desarrollen un hábito lector que pueda ser utilizado como una herramienta de trabajo.

A lo largo de la tradición en la formación educativa, se ha aprendido en bloques separados la lengua y la literatura, cuando en realidad ambas están unidas intrínsecamente (Coseriu, 1987). Partiendo de esa base, se podrá iniciar un aprendizaje por medio de relatos que sea más efectivo y que ayude a mejorar un aspecto fundamental como es la comprensión lectora, algo trascendental y transversal que repercutirá en el éxito del aprendizaje del resto de materias, ya que, como establece Aller (1998), cuando el niño comprende lo que lee, siente gusto por la lectura. Sin embargo, si lee sin comprender la historia, la dejará de lado.

Por ello, desde el plano docente insistimos en la necesidad de indagar en el uso de recursos que sean una motivación en sí mismos para que el alumno disfrute leyendo. Una de esas motivaciones la encontramos en el mundo de lo fantástico, donde no solo se aprende de una manera divertida, sino que también se fomenta la creatividad y el desarrollo de lo imaginario, algo tan necesario en un mundo tan real.

En cuanto a los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo, presentamos estos:

- Indagar en la relación existente entre la fantasía y el aprendizaje del léxico.
- Exponer teorías que expliquen cómo adquiere el niño las palabras en su mente.
- Conseguir que el alumnado aumente y desarrolle su capacidad léxica a través del relato.

- Demostrar la eficacia del uso del relato fantástico dentro del ámbito educativo.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: MARCO TEÓRICO

### 2.1. ¿Relato o cuento?

La base fundamental en la que se centra este trabajo es el texto narrativo de extensión breve. Dentro de este margen, se ubican el cuento y el relato. Para poder referirnos a uno de ellos conoceremos, a continuación, lo que dicen algunos autores.

En primer lugar, recurrimos al DRAE (*Diccionario de la Real Academia Española*) para partir de las acepciones de ambos vocablos. En este repertorio lexicográfico, se define *cuento* como «narración breve de ficción», en su primera acepción, y como «relato, generalmente indiscreto de un suceso», en su segunda acepción, mientras que *relato* aparece definido como «narración, cuento». Así, en el DRAE se observa cómo ambos términos están interrelacionados, ya que relato se encuentra dentro de la acepción de cuento y viceversa, lo que apunta a esa indistinción entre los dos términos a la que me he referido en la primera nota a pie de página de este trabajo.

Existen, por el contrario, algunos autores que sí utilizan estos términos para referir conceptos que no son exactamente iguales. Es el caso de Galván (1981), quien parte de la obra de Gerald Gillespie, *Novella, Nouvelle, Short Novel? -A Review of Terms (1967)*, para distinguir relato y cuento. Para este autor, existen obras de extensión corta, a los que designa como «historia» y/o «cuento», obras de longitud mediana, llamadas «novelas», y obras de una mayor extensión, a las que denomina «novela corta» y también «relato». Sin embargo, encontramos una contraposición a esta idea:

En cuanto a la distinción entre cuento y novela corta, pese a las diversas teorías aventuradas en un intento por discernir ambas modalidades narrativas (Du-pont, 1978; Goyet, 1993, págs. 11-12; Sobejano, 1985a, págs. 84-86) no hay argumentos definitivos que permitan diferenciarlas nítidamente. En la literatura del período sólo un volumen de relatos es tildado como conjunto de *novelas cortas* con la conciencia de que con tal marbete se diferencia una forma narrativa distinta del cuento (García, 1995, p. 706).

En la misma línea de Galván encontramos a Perera (1980), quien diferencia al relato como narrativa compuesta y al cuento como narrativa simple. Por un lado, el cuento es el que narra lo que sucede, con intenciones didácticas, y, por otro, el relato es

el que narra el proceso, con dos objetos: la historia narrada y su contexto. Esto permite clarificar que, en un nivel igualitario, la diferencia se encuentra en la funcionalidad del texto para el lector: didáctica para el cuento, histórica y contextual para el relato.

En cuanto a la temática del cuento y del relato, hay escritores que asocian el relato con lo fantástico «con incidentes imaginarios, y un desarrollo argumental en el que los personajes ejecutan una serie de actos, con un final imprevisto, aunque adecuado al desenlace de los hechos» (Romero, 2015, p. 202).

En términos generales, hay otras posturas literarias que ven en la utilización del relato el hecho de narrar lo que va sucediendo, es decir, el proceso de unos hechos concretos, mientras que postulan que el uso de *cuento* es algo más general, que engloba al relato, la acción de relatar, en contraste con la de contar, entendida como algo menos complejo que no expresa un mayor detalle de los acontecimientos.

En contraposición a la idea de que ambos vocablos se diferencian, a lo largo de la historia ha existido cierta indefinición del término *cuento*. Autores como Borja Rodríguez, en su texto titulado *Sobre el relato breve y sus nombres. Evolución de la nomenclatura española de la narración breve desde el Renacimiento hasta 1850*, expresa que las narraciones de longitud breve han recibido diferentes nombres, sin ser definidas. Sin embargo, asocia *cuento* al relato breve en cuanto a algunas características como su transmisión oral, uso de primera persona, carácter no literario o temática fantástica.

El autor Gonzalo Sobejano (1984) emplea el término *relato* para «la unidad narrativa breve» (p.13), dentro de la que se encuentra el cuento y la novela corta.

Julio Cortázar (1969), en *Del cuento breve y sus alrededores*, utiliza indistintamente los términos *relato* y *cuento*, donde también habla del uso de la primera persona como algo característico de este tipo de obras de ficción: «Cuenta como si el relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes, de los que pudiste ser uno» (p.61).

José M<sup>a</sup> Merino (1988) «se hace también eco de la indefinición nominal de cuento y relato porque, a pesar de que constata la utilización del término *relato* -ya desde los sesenta- para referirse al cuento literario o al género destinado a la lectura adulta como algo diferente al cuento propiamente, al que se asocia con una función lúdica, destinado a niños o “gentes ingenuas”, señala que, sin embargo, se han empleado

indistintamente uno y otro término para aludir a las historias cortas para adultos » (p.21).

A la vista de los datos expuestos, podemos constatar que, a lo largo de la tradición literaria, cada autor ha utilizado ambos términos de forma igualitaria o distinta teniendo más en cuenta su propio punto de vista y no tanto las pautas marcadas que pudieran existir para marcar la diferenciación entre ambos conceptos.

Teniendo en cuenta la información obtenida, entendemos que el cuento es un subgénero de la narrativa, de extensión breve, basada en hechos reales o ficticios con un argumento sencillo que recrea situaciones, y tiene una función didáctica. A este concepto se recurre para hablar, según la extensión, de cuento, propiamente, o relato breve, por un lado, y de cuento largo o relato, por otro. Cabe destacar, además, que el relato no solo se relaciona con el cuento como subgénero, sino que también se aplica a otro tipo de obras narrativas como pueden ser la fábula, la leyenda o la epístola, donde se relatan unos hechos.

## **2.2. Beneficios de usar relatos en la educación primaria**

Los relatos se encuentran en inmensidad de tipologías textuales y este hecho permite que el alumnado amplíe su abanico de conocimiento. Según Bruner (1997), las personas construyen una versión del mundo en el que, psicológicamente, buscan un sitio para sí mismos, es decir, un mundo personal y, para eso, recurren a la narración. La narración constata la acción de narrar algo, palabra que tiene como sinónimo *relatar*, ya sea de manera oral o escrita.

Por un lado, tal y como establecen De la Torre, Violant y Oliver (2003), tenemos algunas de las habilidades y actitudes favorecidas por el relato, como son:

- « - Inventiva e imaginación para construir y crear relatos
- Creatividad para dar forma, motivación y vida al relato
- Habilidades para crear materiales apropiados
- Habilidades comunicativas de espontaneidad y desinhibición
- Habilidades de escenificación » (p. 11).

Otro aspecto que beneficia el uso de este recurso es que los niños ven el cuento como un juego, cosa que atrae la motivación y una actitud positiva hacia el uso de este en el ámbito de la enseñanza. Además, permite el camino de la imaginación y la fantasía que proporciona creatividad al ser pasivo (Méndez Del Portal, 2017). El relato, por



tanto, no solo es un elemento que fomente la iniciativa de aprendizaje al discente y que desarrolle, de esa forma, aspectos de la lengua como la comprensión lectora, sino que también favorece su creatividad, que algunos autores la expresan como «el alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje » (De la Torre, Violant y Oliver, 2004, p. 67).

### **2.3. Tipos de relato para usar en la educación primaria**

Existen diferentes tipos de relato, expresados en diferentes soportes. Generalmente, cuando hablamos de *relato* en la educación, lo ligamos al *cuento*. Sin embargo, no solo este género literario se inunda de relatos para conseguir un fin, sino que también hallamos otros formatos que recurren a él para conseguir ser expresados, ya sea de forma oral o escrita. Así, el relato «está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales o la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades » (Barthes, 1970, p. 9).

Egan (1994) se enfoca en el *cuento* y expresa algunas de las características que más atraen a los niños, con el objetivo de «planificar la enseñanza de manera que utilice de forma más completa las capacidades conceptuales de los niños, basándose en las posibilidades de atracción y de comunicación de la forma narrativa» (p. 38). Este autor señala así alguno de los rasgos fundamentales del cuento en su relación con el aprendizaje del alumno del aula. Él expone que todo *cuento* tiene un ritmo, tiene un principio y un final y, además de esto, tiene que seguir una línea de desarrollo que responda a «¿Qué paso después». El inicio, por tanto, necesita un conflicto que termine con una resolución para ofrecer un final y eso está estrechamente vinculado con la enseñanza de una lección en el aula, ya que esta, al igual que el cuento, tiene un comienzo y un final. Él indica, además, que el cuento tiene que estar bien cohesionado y procurar que los elementos de la narración no interfieran en el desarrollo de la historia. De esta manera, se comenzará creando al discente unas expectativas que serán satisfechas con la resolución del problema. Igualmente, Egan (1994) nos habla de otro rasgo distintivo del *cuento*, como es el juego de este con los *pares opuestos*, como el bien y el mal (aspecto este que permite desglosar y organizar la historia donde el «bien»

sea la satisfacción del niño) y con el *significado afectivo*, relacionado con los *pares opuestos*; no debemos obviar que el bien y el mal afectan al alumno como lector, por lo que existirá una atracción afectiva, que de nuevo, tal y como estable Egan (1994), se resolverá al final de la historia.

Para Méndez del Portal (2017), una de las razones por las que el *cuento* es el texto mayormente utilizado dentro del aula, es por su brevedad, flexibilidad y disponibilidad para cualquier docente de diferentes áreas académicas. Muchas veces encontramos textos destinados a edades adultas, y otros específicos a la literatura infantil, lo que puede generar una brecha que impida al alumnado nadar en otros terrenos que quizás sí puedan contemplarse como aptos para sus capacidades. Entendemos, por tanto, que «existe una literatura para niños y otra para adultos a las que el niño tiene derecho a acceder. La primera como respuesta a sus necesidades. La segunda como elemento cultural del mundo del adulto que está descubriendo gracias a la educación» (Cervera, 1984, pp. 45-61).

### **3. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS VINCULADOS AL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **3.1. Lengua Castellana y Literatura en primer curso de Educación Primaria**

Dentro del ámbito curricular del área de Lengua Castellana y Literatura, podemos observar que la enseñanza de la Lengua y la Literatura se imparten en bloques separados. Aunque pertenezcan a diferentes ámbitos, uno como el de la «lengua», entendida como un sistema lingüístico, y otro como el de la «literatura», entendida como una expresión plena del lenguaje, ambos son concomitantes (Coseriu, 1987). Por esta razón, dentro del aula podemos aunar el estudio del vocabulario (lengua) con los textos de diferentes tipologías (literatura), como señalan Blanco y López (2016).

Para basarnos en un documento oficial que acredite qué se pretende enseñar al niño a lo largo del primer curso de Educación Primaria, en referencia al uso de textos, vamos a revisar el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL). De esta manera, entendemos que el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la*

*Comunidad de Castilla y León*, contiene diferentes bloques en el área de Lengua Castellana y Literatura, y son:

- Bloque 1: *Comunicación oral (hablar y escuchar)*. En este apartado, se nos muestra la importancia del trabajo a partir de textos, por su gran implicación en el desarrollo de los mismos: «comprensión de textos orales según su tipología», «expresión y producción de textos orales, narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos», «audición y reproducción de textos breves sencillos de distinta tipología que estimulen el interés del niño» y «dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad».

- Bloque 2: *Comunicación escrita (leer)*, ligado al bloque anterior. En él aparecen: «consolidación del sistema de lecto-escritura», «comprensión de textos leídos en voz alta», «comprensión de textos según su tipología», «lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios», «gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión» y «plan lector».

- Bloque 3: *Comunicación escrita (escribir)*. En él podemos observar la relevancia del trabajo con textos, que cobra sentido en este bloque, a partir de su puesta en práctica: «producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades y opiniones: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas». Además, estos puntos contienen otros aspectos de la lengua, como puede ser la «caligrafía», que se pueden evaluar simultáneamente.

- Bloque 4, *Conocimiento de la lengua*. Es a partir de este bloque cuando se establecen los mecanismos lingüísticos adecuados para realizar un buen uso de la lengua, por ello encontramos las palabras «vocabulario, comparaciones, sinónimos, antónimos, diminutivos, aumentativos, palabras derivadas». Dentro de este bloque, nos centramos en los sinónimos y expondremos por qué es importante su conocimiento en la ampliación de vocabulario.

Tanto el término *vocabulario* como el de *textos* aparecen en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Dentro de los criterios de evaluación, destacamos el siguiente: «comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta»,

por ser este criterio una referencia directa al vínculo existente entre la literatura y la lengua.

### **3.1.1 La importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje**

Tras haber revisado los diferentes conocimientos que el alumnado tiene que desarrollar en su etapa educativa, observamos en repetidas ocasiones la alusión a la *comprensión de textos* de diferente índole. Se remarca así la importancia que se le otorga a lo que llamamos *comprensión lectora*, entendida como «la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito» (Jiménez, 2014, p.71).

Estudios como el de Aguillón (2014) investigan la repercusión que la comprensión lectora tiene en el rendimiento académico, anotando resultados positivos ante esta relación. Por esta razón, se ha de valorar la importancia de la utilización de textos variados que enriquezcan el saber del alumno, además del uso de textos que promuevan sus inquietudes y el gusto hacia la lectura, con el fin de crear hábitos lectores que mejoren su comprensión y, por tanto, su rendimiento académico.

La importancia de la comprensión lectora ha ido cogiendo impulso a lo largo del tiempo en el ámbito educativo, lo que ha propiciado que muchos autores hablen de la necesidad de introducir la lectura en todo tipo de procesos de aprendizaje. Así, se entiende que la comprensión lectora es primordial para conocer el mensaje global que quiere transmitir el autor de un texto, pero también ayuda a entender pequeños aspectos que, descontextualizados, no sean conocidos, como subraya Goodman (1996) al decir que «nuestros esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos acciones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponemos la información faltante» (p.55). De este modo, a la hora de leer un texto habrá algunas palabras que sean desconocidas para el lector, pero la comprensión del contexto en el que se integran esos vocablos permitirá que le sean asignados un significado.

### **3.1.2. La lectura en el cambio de etapa educativa**

Al final de la etapa de Educación Infantil, los niños ya han obtenido un desarrollo psicoevolutivo para adquirir las habilidad de leer (Tamayo, 2014), ya que en

el último curso de la escuela infantil, se enseña a leer, más que a comprender (González *et al.*, 2014).

El concepto de *lectura* no solo se estructura como una simple acción, sino que se define como la capacidad de desarrollar procesos psicolingüísticos complejos, donde interfieren la lectura de las palabras con fluidez, ya que estas han sido reconocidas previamente y como consecuencia una mejor comprensión lectora (Defior, 2006). La precisión lectora lleva implícito la propia comprensión, y es en la última etapa de Educación Infantil, y en el principio de Educación Primaria, cuando se comienza a desarrollar esta capacidad.

Debemos tener en cuenta que el alumnado de primero de primaria acaba de realizar un cambio en la etapa de escolarización, lo que va a suponer la introducción de elementos nuevos en cuanto a «profesores, espacios, distribución del tiempo, rutinas de clase, metodología de trabajo, materiales y recursos. La adaptación a todos estos cambios supone un reto que en el caso de algunos alumnos durará sólo unos meses y, en el caso de otros, puede prolongarse durante todo el primer curso» (Tamayo, 2014, pp. 131-132). Esto implica que el alumnado tiene que realizar un esfuerzo en su adaptación, por lo que su nivel de concentración para adquirir diferentes conocimientos, así como para desarrollar una buena comprensión lectora, puede verse modificado y ralentizar el proceso de aprendizaje.

Para una buena adecuación de la estrategia didáctica en el aula, necesitamos conocer al alumnado. Una de las orientaciones metodológicas que aparece en el currículo<sup>2</sup> del área de Lengua Castellana y Literatura es la siguiente:

El punto de partida serán los conocimientos previos de los alumnos, en términos de destrezas básicas del lenguaje, por lo que será necesario determinar el nivel de desarrollo individual de los alumnos, adaptarse a sus ritmos de trabajo y huir de la uniformidad. Estas diferencias individuales deberán ser contempladas en un ambiente de respeto y atención a la diversidad, que favorezca el deseo del niño de comunicarse y de mejorar su competencia comunicación lingüística

Una vez que hemos conocido las posibilidades del alumnado, podemos aprovecharnos de los privilegios que nos ofrece la lectura, que siempre parte de algún tipo de texto y nos inunda de información, pero también hay que saber qué hacer con esa información (Foucambert, 1989).

---

<sup>2</sup> El DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

### 3.2. La competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria

La competencia lingüística ha sido definida como los conocimientos verbales que permiten la expresión y la comprensión de enunciados lingüísticos, ambos conforman un conjunto de reglas del alumno (Chomsky, 1965).

Basándonos en el documento<sup>3</sup> Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, una de las competencias clave es la comunicación lingüística, y se define como «el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes». Esta competencia está estrechamente ligada al acto comunicativo, que se desarrollará realizando un buen uso de la lengua.

Una de las destrezas básicas que mejoran la competencia en comunicación lingüística es la lectura, a partir de una variedad de textos que ayudan a acceder al saber. Por esta razón, se denota la importancia en el trabajo con textos literarios, no solo a nivel técnico, sino también, a nivel lúdico. En los centros educativos se dedica parte de la documentación al desarrollo de un Proyecto Lingüístico y un Plan Lector.

Para el desarrollo de esta competencia, se contemplan cinco componentes, como son: el lingüístico, el pragmático-discursivo, el socio-cultural, el estratégico y el personal. Nos centraremos en el lingüístico, ya que a partir de este se desarrollan los demás. Además, en edades tempranas, una buena base de este componente permitirá la entrada al mundo del receptor.

Dentro del componente lingüístico se encuentran la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. Nos vamos a centrar en la léxica, ya que esta es un instrumento facilitador del acto comunicativo, como así lo indica (Meara, 1996) al establecer que «la competencia léxica está en el corazón de la competencia comunicativa» (p.35); igualmente, es un instrumento facilitador de la comprensión lectora, ya que un buen conocimiento del léxico favorece el avance en la lectura (Swart et al., 2017).

---

<sup>3</sup> Lo que engloba a la competencia en comunicación lingüística se referencia a partir de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. A partir de este documento desarrollamos en qué consiste esta competencia y sus contenidos.

### 3.2.1. ¿Vocabulario o léxico?

Para determinar si existen diferencias o similitudes entre ambos términos, recurrimos al DRAE, donde la palabra *léxico* se define como «Perteneiente o relativo al léxico (vocabulario de un idioma o región)», en su primera acepción, como «Ling<sup>4</sup>. Que expresa contenidos o conceptos propios del léxico, por oposición a los característicos de la gramática», en su segunda acepción, o como «Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.», en su cuarta acepción. Por otro lado, *vocabulario* aparece definido como «Conjunto de palabras de un idioma», en su primera acepción, o como «Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.», en su tercera acepción.

Como podemos comprobar, ambos vocablos comparten una de las acepciones, es decir, se interpretan como sinónimos. Sin embargo, existen algunos autores que abogan por una diferenciación de los dos términos, como es el caso de Pastora Herrero (1990), quien señala que «el léxico está formado por todas las palabras que un individuo conoce, en cambio, el vocabulario es la actualización en el tiempo y la adecuación de ese léxico a cada situación comunicativa o acto de habla» (p. 60). Esta autora, por tanto, interpreta que el *léxico* está compuesto por todo lo que el sujeto conoce, mientras que el *vocabulario* lo conforman los términos que conoce y sabe utilizar.

A la vista de lo expuesto, entendemos que, generalmente, tanto *léxico* como *vocabulario* se usan como sinónimos, siempre y cuando el entorno del discurso sea independiente del entorno del análisis de la lengua, ya que encontramos una de las acepciones de *léxico* vinculada a la lingüística; en ese ámbito, entonces, se utilizarán de manera diferenciada los tecnicismos concretos.

Cabe destacar que, dentro del marco legal, Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la palabra *léxico* aparece a partir del tercer curso de educación primaria, mientras que *vocabulario* lo hace ya desde el primer curso.

---

<sup>4</sup> *Ling*, es la abreviatura de lingüística, por lo tanto representa el significado de léxico aplicado al ámbito técnico del análisis de la lengua.

### **3.2.2. La competencia léxica**

La competencia léxica es «el conocimiento de las palabras de una lengua» (Sanjuan, 1991, p. 1). Una definición más concreta es la de Jimenez Catalán (2002, p. 152), que la entiende como «el conocimiento que se debe poseer para poder utilizar una palabra con propiedad». Podemos señalar, entonces, que la competencia léxica consiste en conocer palabras y saber utilizarlas.

Autores como Beck, Mckeown, y Omanson (1987) diferencian cinco niveles de conocimiento léxico: el primero es el desconocimiento total de una palabra; el segundo ocurre cuando se tiene una información general de la palabra pero sin conocer su significado más particular; en el tercer nivel se conoce específicamente el significado de la palabra, pero se encuentra limitado a un contexto y, al sacarlo del mismo, se desconoce su aplicación; en el cuarto nivel se relaciona un vocablo con algo del entorno, pero sin tener un conocimiento completo de la palabra; por último, en el quinto nivel, se sabe el significado de la palabra y es capaz de ejemplificarlo en diferentes situaciones.

Todos estos niveles se van adquiriendo a lo largo de la escolarización y, por ello, en un primer contacto con una palabra determinada, se requiere tiempo para completar todo el proceso. Asimismo, el desarrollo cognitivo propio de un niño de una edad temprana no permite alcanzar el conocimiento completo del uso de una palabra, ya que esto requiere de experiencias que en un tiempo limitado no pueden desarrollarse.

### **3.2.3. Aprendizaje del vocabulario en el alumnado de 1º de Educación**

#### **Primaria**

En el currículo de primero de Educación Primaria se nos habla de «ampliar el vocabulario para lograr paulatinamente mayor precisión». En esta etapa, el alumno «utiliza el vocabulario adecuado a su edad» e «identifica palabras que no conoce y les asigna un significado por el contexto».

La adquisición del léxico, al igual que otros contenidos del lenguaje, es independiente a cada individuo. Como señalan Serrano y Martínez (1997), «la adquisición del lenguaje contiene un componente biológico, pero el ambiente es quien proporciona las oportunidades de su realización y el ritmo de adquisición, controlado por el nivel de desarrollo intelectual» (p. 87). En este contexto, el docente tiene que



conocer el nivel lingüístico del niño para poder desarrollar cierto bagaje léxico. Es decir, el proceso de desarrollo de la competencia léxica es totalmente dependiente al sujeto de enseñanza, por lo que toda práctica consensuada para alcanzar unos objetivos tendrá en cuenta el contexto de su aplicación. A pesar de esta característica, encontramos afirmaciones que indican un número aproximado de disponibilidad léxica en los niños, como la que hace López Morales (1986), quien indica que «sabemos que entre la edad de año y medio y los siete años, el vocabulario del niño aumenta rápidamente hasta llegar a las 2000 o 2500 unidades. Este es el promedio de adquisición léxica que tiene un niño normal al ingresar a la escuela» (p. 78).

Habitualmente, no se incide demasiado en el aprendizaje del vocabulario en el área de Lengua Castellana y Literatura, prestando una mayor atención a la gramática. Así, Bartol (2010) establece que «hasta hace muy poco el *léxico* ha sido considerado el hermano pobre de la *gramática*, que era la que concitaba la máxima atención por parte de los docentes» (p. 85). Asimismo, Coady, en 1997, expresó que los docentes presentan una mayor preocupación por la gramática, ya que consideran que las palabras son «fáciles de aprender».

Según la metodología del centro, el alumnado hace uso de un libro de texto en el que el vocabulario suele relacionarse con situaciones de la cotidianidad. El discente ya va absorber fuera del entorno de un aula este tipo de léxico, pero, sin embargo, en el aula, no se trabaja un vocabulario más complejo. Perera (1980) anota que el vocabulario que el niño aprende en su día a día no cumple los suficientes requisitos para que en su futuro académico, sean capaces de adquirir con facilidad vocabulario desconocido de los textos.

El hecho de reunir a todo el alumnado dentro de un mismo mundo infantil, hace que se simplifique el vocabulario utilizado en el aula, sin tener en cuenta las posibilidades, por creer que el alumno no lo pueda entender y, de esta forma, se suprime todo estímulo que permita trabajar con términos más complejos (Tapia, 1985).

### **3.2.4. La adquisición de vocabulario a través de los sinónimos**

La DRAE define *sinónimo* como «dicho de una palabra o de una expresión: que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido». El aprendizaje de qué son los sinónimos entra dentro del currículo de primero de Educación Primaria. El hecho de

saber una palabra y poder relacionarla con otra incide en un mayor bagaje léxico por parte de los alumnos.

Existen diferentes teorías del aprendizaje. Ausubel (1968) habla de aprendizaje significativo, que tiene en cuenta el desarrollo individual del alumno. Esta teoría explica que la nueva información que se obtiene se ancla a un concepto, denominado «subsursor», ya existente en la estructura cognitiva del sujeto, siempre y cuando este concepto se encuentre de una manera clara en su mente. Esta teoría la podemos interpretar a través de los sinónimos, conectando una palabra «desconocida» con una ya «conocida».

Silés Artes (1995) señala que una de las enseñanzas del vocabulario parte de un texto. De esta manera se pueden descontextualizar las palabras para ser trabajadas a través de sus respectivos sinónimos.

### **3.2.5. Beneficios del aprendizaje de vocabulario en Educación**

#### **Primaria**

El trabajo del vocabulario desde edades tempranas permite al alumno evolucionar su bagaje léxico, ya que «es un proceso que no tiene final, aprende nuevas palabras, pierde otras, matiza, clasifica, etc., es un proceso que dura tanto como la vida misma» (Jiménez, 1986, p. 87). Además, permite mejorar la competencia comunicativa, tal y como señala (Moreno, 2014) al decir que «si ampliamos el bagaje léxico de los escolares les posibilita que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extrapersonal» (p. 164).

En la investigación titulada *La competencia léxica a través del relato de terror*, una docente identificó entre los alumnos, tomando como referencia su testimonio y los documentos de análisis, los siguientes beneficios sobre la aplicación del relato de terror para trabajar la competencia léxica:

- Aumento del caudal léxico, sobre todo del campo semántico del terror.
- Mejora de la competencia léxica del alumnado.
- Mejora de la competencia comunicativa (oral y escrita) de los estudiantes.
- Mayor utilización del diccionario en el aula para la consulta de terminología.
- Potenciación de la creatividad de los alumnos.

- Fomento del respeto y la tolerancia hacia el grupo-clase.

(Blanco y López, 2016, p. 659).

El lenguaje forma parte del uso lingüístico, entendido como «el empleo que se hace de la lengua en un contexto determinado» (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Para realizar una buena praxis comunicativa, vinculada con el lenguaje, el vocabulario es determinante y es que es lo que se muestra y permite el movimiento del lenguaje (Luceño, 1988).

Tener un vocabulario rico no solo beneficiará a la competencia comunicativa, sino que también ayudará en el proceso de lectura:

Diversas investigaciones realizadas sobre la enseñanza de vocabulario revelan que la mayor parte del vocabulario se aprende de manera indirecta; sin embargo el vocabulario debería ser enseñado directamente, puesto que de esta manera, los estudiantes aprenderían conceptos complejos. En definitiva, cuanto mayor sea el número de palabras que conocen, mayor significado encontraran a la hora de leer: (Goswami, 2011, como se citó en Gorjón e Isidro 2020, p. 285).

### **3.3. La fantasía en Educación Primaria**

La *fantasía* está definida de diferentes maneras según el DRAE: «facultad que tiene el ánimo de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas, de representar las ideales en forma sensible o de idealizar las reales», «grado superior de la imaginación; la imaginación en cuanto inventa o produce» o «ficción, cuento, novela o pensamiento elevado e ingenioso». Nos centraremos en la acepción de fantasía como ‘imaginación’.

En referencia a la imaginación, existen pocas investigaciones que avalen su eficacia dentro del ámbito educativo:

Todo el mundo reconoce la importancia de la imaginación en la educación. Pero carecemos de programas de investigación amplios y potentes, centrados en la imaginación, que alimenten la práctica educativa con sus descubrimientos y consecuencias. Podemos observar las influencias que sobre la práctica tienen la psicología, la filosofía, la sociología y otras disciplinas educativas, en ninguna de ellas se presta atención a la imaginación (Egan, 1995, p. 17-18).

La fantasía relatada acerca al niño a la literatura, vive experiencias alejadas del mundo adulto, favorece su maduración, amplía aspectos lingüísticos que le permiten

expresarse más fácilmente y concluir con un final satisfactorio calma su afectividad (Nobile, 1992).

### 3.3.1 Fantasía, Imaginación y Creatividad dentro del BOCYL

El decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, dedica dentro de los contenidos de etapa, dos oraciones al vocablo *imaginación*. La primera, junto el término *fantasía*, primera y última vez mencionado en todo el documento, en la asignatura de Educación Plástica, donde se expresa «la creación de una obra plástica o visual: desarrollo a partir de una idea que integre la imaginación, la fantasía, la percepción sensorial y la realidad, previendo los recursos necesarios para su elaboración». La segunda, en el bloque número cinco de los seis en los que se organiza la Educación Física; dice así: «se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la comunicación y la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. El uso del espacio, las calidades del movimiento, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones».

Ninguna de estas alusiones se encuentra en el área de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, el concepto de *creatividad* sí está más desglosado dentro del marco legislativo. Por ejemplo, a la hora de redactar los principios metodológicos de la etapa, mencionan la necesidad de incluir la creatividad y contempla como uno de los objetivos, precisamente, el desarrollo de la creatividad.

Al referirse a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la palabra *creatividad* la encontramos dentro de los bloques que ya hemos citado anteriormente:

- Bloque1, *Comunicación Oral. Hablar y escuchar:*

- En los contenidos de etapa aparece la «creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro», es decir, ligado a los textos.

- En los criterios de evaluación: «memorizar y reproducir textos breves y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que han estudiado».

- En los estándares de aprendizaje: «reproduce de memoria breves textos literarios o no literarios cercanos a sus gustos e intereses, utilizando con corrección y creatividad las distintas estrategias de comunicación oral que ha estudiado».

• Bloque 3, *Comunicación escrita. Escribir*:

- En los contenidos de etapa: «cuidado en la calidad, orden, caligrafía y presentación de los textos, como medio para garantizar una comunicación fluida, clara y como herramienta de búsqueda de expresividad y creatividad».

- En los estándares de aprendizaje: «llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad».

• Bloque 5, *Educación Literaria*. Este bloque no se trabaja en el primer curso de educación primaria, pero a modo de realizar una visión generalizada sobre el aporte de la *creatividad* en toda la etapa, es necesario abordar esta información:

- En los contenidos: «creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro».

- En los criterios de evaluación «producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y fragmentos teatrales».

Dentro del currículo de primer curso de Educación Primaria, la palabra *creatividad* aparece en el bloque 3, *comunicación escrita (escribir)*. En este caso, aparece dentro de los criterios de evaluación «llevar a cabo el plan de escritura que suponga una mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad».

El fomento de la creatividad se relaciona con la utilización de textos que también inciten a escribir y aumenten su motivación, ya que a partir de este proceso los alumnos dejarán volar sus interrogantes más profundos.

### 3.3.2 La imaginación y el aprendizaje de la lengua

El resultado de aunar ambos conceptos es el texto como herramienta de aprendizaje. Un relato repleto de elementos fantásticos que sea útil para el aprendizaje de diferentes aspectos lingüísticos.

El uso de vocabulario complejo parece impenetrable dentro del marco legal que estipula qué tiene que adquirir un niño de primero de primaria. No obstante, por medio de Egan (1995), vemos un hilo de luz que ilumina la idea de que los principios «típicos» curriculares, denominados por este autor como *ad hoc*, no se toman como universalmente válidos. Pese a ello, estos principios «tienen una influencia generalizada y profunda sobre la práctica docente y el diseño curricular» (Edgan, 1994, pp. 18-19). El aprendizaje de un niño ha sido motivo de investigaciones a lo largo del tiempo. Uno de los autores más sonados es Piaget (1978), quien apunta que para enseñar hay que tener en cuenta lo que el sujeto conoce para poder llegar a lo desconocido. En este sentido, autores como Egan (1994), encuentran lo *conocido* con otra acepción distinta a lo que se refiere Piaget. Dentro del mundo fantástico, el relato se aleja de lo real y conocido, sin embargo, sí son reales y conocidos los conceptos abstractos de la historia. Es decir, todos esos vocablos abstractos, como por ejemplo la bondad o la maldad, que ayudan a dar sentido a la historia.

La fantasía va de la mano de la imaginación, la cual se relaciona con la creatividad. A día de hoy, esta característica es muy necesaria en el ámbito educativo y puede ser trabajada por medio de relatos. Además, propicia la motivación en el alumno por aprender diferentes contenidos de la lengua, como por ejemplo la competencia comunicativa:

El bloque Literatura y el mundo de la Imaginación contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los educando, ajusta sus objetivos en las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute, la recreación y la interacción con lo literario para promover la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción de textos imaginativos (Calles, 2005, p. 149).

Por tanto, todo tipo de práctica que propicie un ambiente imaginativo motivará el aprendizaje del alumno, así como su creatividad.

### **3.4. ¿Qué relación encontramos entre el vocabulario y el relato fantástico?**

Dentro de un texto podemos encontrar infinidad de vocabulario, tanto de los temas sobre los que trate el relato como de otros diferentes.

El uso de una herramienta didáctica como puede ser el relato tiene que ser apropiada para el niño, además de tener un hilo motivador para el mismo. Entendemos que el aprendizaje, partiendo de lo abstracto (como lo es lo todo lo relacionado con la imaginación) ha de tener un anclaje en el mundo real.

Aristóteles habla de la experiencia con lo real por medio de los sentidos, entendida como fuente de conocimientos: *niel in intellectu quod non prius in sensu* «nada hay en la mente que no haya pasado antes por los sentidos». De esta forma, se entiende que lo concreto son los sentidos y lo abstracto los conocimientos que se pretenden lograr; entonces, todo conocimiento abstracto se consigue a través de lo concreto, entendiendo como canal los sentidos. Aplicándolo a esta investigación, si pretendemos que el niño aprenda palabras algo complejas y desconocidas, sí es posible tener éxito, realizándose a partir de su experiencia sensitiva.

El mundo fantástico es irreal, lo único que puede hacernos partícipes de él son los sentidos, cómo se describen los personajes, los olores, las texturas, etc. Todas estas descripciones serán eficaces con una exactitud léxica. Por esta razón, es necesario conocer nuevas palabras que nos ayuden a entender el relato fantástico y hacernos partícipes de los continuos sucesos que se ocurran.

La creatividad forma parte de esta generación de ideas nuevas que proporciona lo imaginativo. Así, la creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, idóneas y de alta calidad. Se trata, por tanto, de producir respuestas novedosas y originales ante cualquier tipo de problema en todas las áreas de la humanidad, lo que no es tarea fácil y, por ello, requiere entrenamiento y desarrollo, pues es "algo" que todos tenemos en diferente medida.

Promover el desarrollo de la creatividad de los niños es esencial para ellos, ya que esta capacidad tan significativa que relacionamos con niños les ayuda a expresarse por sí mismos, a desarrollar su pensamiento abstracto y, también, será primordial a la hora de resolver problemas y de relacionarse mejor con los demás a lo largo de toda su vida. (Arzube *et al.*, 2018).

## **4. APLICACIÓN PRÁCTICA**

### **4.1. Introducción**

Por medio de un relato de elaboración propia titulado *EL misterio de La Muedra*, se desarrollarán una serie de actividades para comprobar el aprendizaje del vocabulario por parte del alumnado de primero de primaria.

Durante mi estancia en prácticas, llevé a cabo una serie de actividades partiendo de un relato fantástico ambientado en las proximidades de la ciudad del alumnado al que van dirigidas las mismas.

Los alumnos pertenecen al grupo de primero de Educación Primaria. Son un total de veinticinco niños y niñas del colegio concertado de la ciudad de Soria, llamado Santa Teresa de Jesús o Escolapias. Se trata de un grupo heterogéneo que he ido observando hasta el momento de la realización de estas actividades, para comprobar si el uso del relato *El misterio de La Muedra* se acomoda a los conocimientos previos de los alumnos.

Estos son los objetivos que se plantearon: aumentar el vocabulario a través de las palabras del relato, comprender el relato a través de la escucha y la lectura del mismo, comprender el concepto de sinónimo, entender su sentido práctico en la lengua y enriquecer el vocabulario partiendo del relato.

En cuanto a la metodología, este relato fue leído de forma intercalada a lo largo del último mes de mi estancia en el colegio. Es necesario apuntar que, conforme avanza el primer curso, el alumnado va adquiriendo mayor fluidez a la hora de familiarizarse con las lecturas, por ello esta serie de actividades de lectura se realizaron en el último trimestre de este primer curso.

### **4.2. Presentación del trabajo**

El relato se encuentra ambientado en una zona bien conocida por el alumnado, habla de conceptos abstractos como el bien y el mal, lo justo y lo injusto y, además, desarrolla un conflicto que tiene opción de finalizar de diferentes maneras; de este modo se juega con la posibilidad de un final abierto para que sirva de motivación del alumnado.



El relato está confeccionado con las características que atraen a los niños en el aprendizaje de la forma narrativa. Estas características, según Egan (1994), son:

- El ritmo del cuento: siendo breve, alejado de aspectos que desenfocan la atención del niño en la historia.
- Los pares opuestos: conflictos abstractos que van desarrollando la narración.
- El significado afectivo: la historia trata de explorar un conflicto de sentimientos que terminará con un final, satisfaciendo al lector.

Este texto, además, se encuentra repleto de experiencias sensitivas, ya que, bajo las teorías de Aristóteles, los sentidos favorecen la retención de conocimiento en la mente.

La idea del texto parte de un hecho real que ocurrió en 1941, fecha en la que se inauguró el pantano que sumergió el pueblo de La Muedra. Este hecho se convirtió en un suceso fantástico que, a día de hoy, sigue latente en el pensamiento del lector de este relato, lo que permite que su realidad se convierta en algo irreal que ahonde en las profundidades de su imaginario.

#### **4.2.1. Relato: *El misterio de La Muedra***

*En un tiempo lejano, el reflejo de los melojares se dibujaba como un paisaje típico de Monet en las plateadas y serenas aguas del río Duero a su paso por el pequeño pueblo soriano de La Muedra. En aquel tiempo, todavía habitaba gente porque aún no se hallaba sumergido bajo las aguas.*

*La brisa procedente del frío clima castellano se podía sentir entre los dedos, como si fuese arena. Era la época del “otoño lluvioso, año copioso”, momento en el que las abundantes hileras de melojares rodeaban el pueblo y mostraban un color dorado que parecía haber absorbido todos los rayos del Sol del pasado verano.*

*Las hojas cantaban en un ligero descenso hasta recubrir parte del suelo de estas tierras. Esos árboles parecían mariquitas amarillas repletas en cada una de sus ramas de pequeñas ardillas. Los vecinos y vecinas del pueblo eran seres entrañables dedicados a la agricultura y ganadería.*

*Entre ellos se encontraba Lorelei, una sirena de cabellos cortos y negros como el betún. Poseía una mirada intensa y felina debido a sus pupilas alargadas rodeadas por un color esmeralda. Sus dientes afilados le permitían morder las plantas acuáticas para alimentarse. Su torso superior cubierto por piedras preciosas incrustadas en su blanca piel le protegía de las enfermedades.*

*Y una enorme cola llena de escamas que había perdido su textura rugosa por el cambio de la composición del agua del río debido a que los habitantes del pueblo, cegados por su afán de sacar provecho de los recursos, habían dejado de lado su cuidado. Esto, además de ser un cambio físico, a Lorelei le provocaba una angustia y tristeza profunda.*

*Los cantos de Lorelei silenciados durante mucho tiempo, volvieron a resurgir como una manera desesperada de buscar una solución. Los cantos decían lo siguiente:*

*No sé a quien he de llamar*

*para que este canto*

*le haga llegar*

*No sé si alguien me ayudará*

*a salvar mi cola*

*que algún día desaparecerá*

*¡Salvadme!*

*yo sé que en algún lugar alguien me oirá*

*¡Escuchadme!*

*y del olmo alguien saldrá*

*A los pocos días, en el momento en el que el Sol se escondía, unos destellos de luz incidían sobre las aguas del Duero llegando a colorear todo el cielo de La Muedra. En uno de esos destellos apareció andando sobre las frías aguas un ser híbrido entre muchos animales, con aspecto grandioso, colorido y rodeado de fuego.*

*Era Qilin, un animal que viajaba a través de portales mágicos con una misión: ayudar en el proceso de justicia, con intención de anular la maldad y mejorar la paz y la prosperidad.*

*En este momento Qilin explicó a Lorelei los planes que tenía para terminar con el daño que estos habitantes provocaban de manera desconsiderada hacia la naturaleza:*

*- El portal mágico es un elemento que me acompaña en todos los viajes, en cada lugar hay uno que me corresponde. -dijo Qilin.*

*- Y en la Muedra, ¿Cuál te pertenece? -le interrumpió Lorelei.*

*- El Olmo de la plaza Mayor, y no solo es el lugar por el que aparezco, también es mi herramienta de trabajo, ahí es donde esta nuestra solución. -respondió Qilin.*

*- ¿Cómo? -preguntó asustada Lorelei.*

*- Cuando abra el portal, con mi voluntad del cielo, comenzará a expulsar agua y provocará la inundación del pueblo. -Contesto Qilin.*

*- Pero ellos perderán todo. -afirmó Lorelei.*

*- Los habitantes tendrán tiempo de huir, pero todo lo que provocan en su entorno es dañino para la naturaleza y por eso tendrán que alejarse de este lugar. -dijo Qilin.*

*- Déjame que lo piense -pidió Lorelei.*

*Lorelei, al volver a su casa, mientras se miraba en el espejo recordó cuando le salvaron los Modraños. Ella vivía en las lejanas tierras del río Rin cuando fue exiliada de ese lugar en busca de un nuevo hábitat. Llegó a La Muedra, donde todos los vecinos le obsequiaron con piedras preciosas que con el tiempo se incrustaron en su piel como parte de su historia. Fue en este momento cuando sintió tristeza y nostalgia por perder esa vida que había hecho, así que decidió salir a la superficie con el fin de hablar con los habitantes del pueblo para llegar a un acuerdo.*

*Después de hablar con ellos, los habitantes llegaron a las orillas del río en el que mantuvieron una conversación con Qilin quien les explicó las costumbres que deberían seguir para no causar ningún mal a su pueblo.*

*Pasaron los días y la situación de las aguas no mejoró, así que Qilin se puso manos a la obra y comenzó a hacer brotar agua del olmo. Qilin no era humano, él no entendía de sentimientos, actuó en forma de justicia. Así que todos los habitantes escaparon de ese terrible suceso y Lorelei se quedó como única habitante de La Muedra ahora bajo el agua.*

### **4.3. Aspectos lingüísticos trabajados**

Para conseguir los objetivos propuestos, se realizaron diferentes actividades en base a tres aspectos de la lengua: el vocabulario, los sinónimos y la comprensión lectora.

- Actividad número 1: se realizó una lectura del relato. A partir de la lectura los alumnos anotaron las palabras que no conocían.
- Actividad número 2: partiendo de las palabras desconocidas, se explicó su significado a través de sinónimos que el alumnado conociera.
- Actividad número 3: para aumentar el saber sobre esas palabras, realicé un puzle en el que las piezas contenían una palabra. Los alumnos debían encontrar su pieza correspondiente según el sinónimo que les perteneciera.
- Actividad número 4: con las palabras «desconocidas» tenían que realizar una lluvia de ideas para crear un final alternativo al del relato.
- Actividad número 5: conforme se familiarizaban con el texto, se realizaban preguntas sobre este mismo para comprobar si se había comprendido.
- Actividad número 6: a través de frases del texto, se iban cambiando palabras que tenían que ser sustituidas por sus respectivos sinónimos, ya trabajados.
- Actividad número 7: se realizó un final alternativo que tuviera coherencia. Para ello se pudo leer el relato un número ilimitado de veces durante el proceso.

#### **4.3.1. Conclusiones tras la puesta en práctica**

En todas las actividades el alumnado se vio fundido con la historia queriendo conocer más sobre esta, lo que les mantuvo con una actitud activa hacia el aprendizaje.

Además, a partir del relato se trataron otros temas como la contaminación y la resolución de conflictos, todo ello a través del acto comunicativo, estrechamente ligado al uso de la lengua.

Con las palabras que fueron desconocidas (alrededor de quince), todos los alumnos consiguieron descontextualizar tres de ellas del texto y usarlas para otras

expresiones, como es el caso de *brotar*, *híbrido* y *destellos*. Por otro lado, las demás quedaron en su memoria como forma de seguir indagando en su uso.

## 5. CONCLUSIONES

Tras la redacción de este trabajo, podemos concluir que es necesario trabajar en la ampliación del bagaje léxico de los alumnos del primer curso de primaria por medio de diferentes actividades, dedicando, específicamente, un tiempo a la enseñanza de vocabulario. Sin embargo, nos topamos con limitaciones por cómo se ha enseñado, tradicionalmente, este aspecto dentro del aula.

El vocabulario tiene una gran relevancia dentro de la lengua, ya que gracias a él podemos comunicarnos, expresarnos y aprender. Quizás, al ser el uso de las palabras un aspecto tan cotidiano, se da por hecho su aprendizaje, pero al abordar contenidos como los sinónimos, nos percatamos de la importancia de una dedicación específica al vocabulario dentro del aula.

La enseñanza del vocabulario puede parecer algo rutinario y desmotivador, pero al ahondar en nuevas formas de aumento del léxico, esta tarea puede, sin embargo, resultar divertida y fructífera, como ocurre al utilizar un relato fantástico. Además, gracias a él, se pueden trabajar otros aspectos de la lengua como la comprensión lectora y el intercambio comunicativo.

Por otro lado, nos hemos captado el relevante papel que juega la fantasía. Un sujeto con capacidad imaginativa permite adjudicar significados a las palabras que poco o nada tienen que ver con la realidad. En base a esto, entraría a contrarrestar el significado real de la palabra. Al existir un conflicto entre ideas, el alumno será capaz de recordar esa situación y, de esa forma, encontrar en su armario mental la respuesta.

Tras mi aplicación práctica, puedo decir que los resultados fueron eficaces. También se a de tener en cuenta a cada individuo del aula. En caso de haber algún alumno con Necesidades Educativas Especiales, esta práctica se adaptaría en función de estas, de ahí la importancia de observar y conocer a cada alumno previamente a la realización de cualquier estrategia.

Como dijo Einstein: “El verdadero signo de la inteligencia no es el conocimiento... es la imaginación.”

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aguillón, C. (2014). *El proceso de comprensión lectora en niños escolares de 11 años*. Zaragoza: México.

Aller, C. (1998). *Animación a la lectura II. Juegos y actividades para después de leer*. Quercus.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Blanco Martínez, A. y López Fernández, R. (2016). La competencia léxica a través del relato de terror. En Díez, A.E., Brotaos, V., Escandell, D. y Rovira, J. (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 654-661. Universidad de Alicante.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buzan, B., Waever, O., De Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus. Revista de Educación*, 11 (20), 144-155.

Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.; MIT Press. (Traducción y apunte de la cátedra "Teoría y práctica de la lectura y la escritura I, UNC, Neuquén).

Coady, James y Thomas Huckin, eds. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP.

Cortázar, J. (1969). *Del cuento breve y sus alrededores*. En Último Round. México.

Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Simposio (Ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, 11-33. Subdirección General de Formación del Profesorado.

De la Torre, S., Violant, V., Oliver, C., (2004). El relato como estrategia creativa. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 196, 70-77.

De la Torre, S., Violant, V., Oliver, C., Tejada, J., Rajadell, N., Girona, M., (2003-2004) El cine como estrategia innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos*, 6-7, 65-86.

Defior Citoler, S. A.; Fonseca L.; Gottheil, B. y col. (2006). LEE: Test de lectura y escritura en español: 1º a 4º de educación primaria: manual técnico. Buenos Aires, Paidós.

Egan, K (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ediciones Morata.

Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Laia.

Galván Reula, F. (1981). Cuento y relato: notas sobre un problema genérico. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 0, 125-128.

García La Concha, V. (1995). *Historia de la Literatura Española, siglo XIX*. Espasa.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

Gorjón, L., Isidro, A. I. (2020). Identificación de lectura en estudiantes de primero y tercero de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 283-294.

Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends Incognitive Sciences*, 15 (1), 3-10.

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74.

Luceño, J. L. (1988). Didáctica de la lengua española. (Lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática). Marfil.

Méndez del Portal, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, (23), 41-44.

Meves, C. (1978). *Los cuentos en la educación de los niños*. Sal Terrae.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Morata

Perera San Martín, N. (1980). Elementos teóricos para la distinción entre cuento y relato, *Nueva estafeta*, 21-22, 192-197.

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. FCE.

Real Academia Española. (s.f.). Relato. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de mayo, 2022, de <https://dle.rae.es/relato>.

Real Academia Española. (s.f.). Cuento. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de mayo, 2022, de <https://dle.rae.es/cuento>.

Real Academia Española. (s.f.). Sinónimo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de junio, 2022, de <https://dle.rae.es/sin%C3%B3nimo?m=form>.

Romero, L. (2015). El cuento como recurso educativo en las aulas de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 66, 202-204.

Rodríguez, B. (2004). Sobre el relato breve y sus nombres. *Revista de Filología Románica*, 22, 143-144.

Siles Artés, J. (1995). La enseñanza del léxico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 1-5.

Swart, N., Muijselaar, M., Steenbeek-Planting, E., Droop, P., de Jong, P., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30, 489-507.



Tapia Poyato, A. M. (1985). Actitudes y recursos en la enseñanza del vocabulario hablado. *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, nº 8, 113-139.

## REFERENCIAS NORMATIVAS

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL, n.º 142, 25 de julio de 2016.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, 25, 6986-7003.