MAESTRO y SOCIEDAD e-ISSN 1815-4867

Volumen 23 Número 4 Año 2026
Artículo original

Recurso didáctico para estimular la expresión verbal en niños con necesidades educativas de Inicial II

A teaching resource to stimulate verbal expression in children with educational needs in the second level of early childhood education

Recurso didático para estimular a expressão verbal de crianças com necessidades educacionais no segundo nível da Educação Infantil

Yamileth Verónica Ávila Valencia*, https://orcid.org/0009-0004-2257-5013
Bethany Abigail Paucar Cunduri, https://orcid.org/0009-0003-9965-7669
Mercy Rubiela Enríquez Martínez, https://orcid.org/0000-0003-3832-6826

Instituto Superior Tecnológico Tsa'chila, Ecuador

*Autor para correspondencia. email yamilethavilavalencia@tsachila.edu.ec

Para citar este artículo: Ávila Valencia, Y. V., Paucar Cunduri, B. A. y Enríquez Martínez, M. R. (2026). Recurso didáctico para estimular la expresión verbal en niños con necesidades educativas de Inicial II. *Maestro y Sociedad*, 23(4), 3818-3827. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

RESUMEN

Introducción: El estudio tuvo como objetivo elaborar un recurso didáctico para estimular la expresión verbal de los niños con necesidades educativas de Inicial II de la Unidad Educativa Emilio Lorenzo Stehle, en Santo Domingo, Ecuador. Materiales y métodos: Se realizó una investigación de enfoque mixto, alcance descriptivo-propositivo y diseño no experimental de corte transversal. Participaron los 21 niños del grupo y su docente. Se aplicaron una ficha de observación de once indicadores y una entrevista semiestructurada. Resultados: La revisión de los registros individuales permitió analizar 221 valoraciones con una categoría inequívoca. En el uso de vocabulario nuevo, 14 niños alcanzaron el nivel Adquirido. De ellos, 13 permanecieron En proceso al sostener una conversación sobre el mismo tema. En la reconstrucción de una historia, nueve de 20 valoraciones válidas se situaron en Iniciado. La docente señaló dificultades para formular oraciones y la necesidad de dar más tiempo para responder. A partir del diagnóstico se elaboró un teatrino con títeres y una guía de diez actividades articuladas con destrezas del currículo ecuatoriano. Discusión: El diseño organiza oportunidades para narrar, dialogar, expresar preferencias y solicitar ayuda mediante roles, apoyos visuales y turnos. Conclusiones: Su contribución consiste en vincular cada escena con una intención comunicativa y una evidencia de desempeño. La aplicación sistemática del recurso y sus efectos quedaron pendientes de evaluación.

Palabras clave: expresión verbal; recurso didáctico; necesidades educativas; títeres; Educación Inicial.

ABSTRACT

Introduction: The study aimed to develop a didactic resource to stimulate the verbal expression of children with educational needs in the "Inicial II" (preschool) level at the Emilio Lorenzo Stehle Educational Unit in Santo Domingo, Ecuador. Materials and Methods: A mixed-methods study with a descriptive-propositive scope and a non-experimental, cross-sectional design was conducted. Participants included 21 children and their teacher. Data collection involved an observation checklist with eleven indicators and a semi-structured interview. Results: Analysis of individual records yielded 221 assessments, each categorized clearly. Regarding the use of new vocabulary, 14 children reached the "Acquired" level; however, 13 of these remained at the "In Progress" stage when engaging in a conversation on the same topic. In the task of reconstructing a story, nine out of 20 valid assessments were classified as "Initiated." The teacher noted difficulties in formulating sentences and the need for additional response time. Based on this diagnosis, a puppet theater and a guide containing ten activities—aligned with the competencies of the Ecuadorian curriculum—were developed. Discussion: The design creates opportunities for narrating, engaging in dialogue, expressing preferences, and requesting assistance through the use of roles, visual aids, and turn-taking. Conclusions: The study's contribution lies in linking each

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

scene to a specific communicative intent and evidence of performance. The systematic implementation of the resource and its subsequent effects remain to be evaluated.
Keywords: verbal expression; teaching resource; educational needs; puppets; early childhood education.

RESUMO

Introdução: O estudo teve como objetivo elaborar um recurso didático para estimular a expressão verbal de crianças com necessidades educacionais, matriculadas no nível "Inicial II" da Unidade Educacional Emilio Lorenzo Stehle, em Santo Domingo, Equador. Materiais e métodos: Realizou-se uma pesquisa de abordagem mista, de caráter descritivo-propositivo e desenho não experimental de corte transversal. Participaram 21 crianças do grupo e sua professora. Foram utilizados uma ficha de observação com onze indicadores e uma entrevista semiestruturada. Resultados: A análise dos registros individuais permitiu examinar 221 avaliações, cada uma classificada em uma categoria definida. No uso de vocabulário novo, 14 crianças atingiram o nível "Adquirido". Dessas, 13 permaneceram no nível "Em processo" ao manter uma conversa sobre o mesmo tema. Na reconstrução de uma história, nove das 20 avaliações válidas situaram-se no nível "Iniciado". A professora apontou dificuldades na formulação de frases e a necessidade de conceder mais tempo para as respostas. Com base no diagnóstico, elaborou-se um teatrinho com fantoches, acompanhado de um guia com dez atividades articuladas às competências do currículo equatoriano. Discussão: A proposta organiza oportunidades para narrar, dialogar, expressar preferências e solicitar ajuda, utilizando papéis, suportes visuais e a alternância de turnos. Conclusões: A contribuição do trabalho reside na associação de cada cena a uma intenção comunicativa e a uma evidência de desempenho. A aplicação sistemática do recurso e seus efeitos ainda não foram avaliados.
Palavras-chave: expressão verbal; recurso didático; necessidades educacionais; fantoches; Educação Infantil.

Recibido: 8/9/2026 Aprobado: 28/10/2026

Introducción

En Inicial II, un niño puede nombrar un objeto que reconoce y necesitar apoyo para explicar qué sucedió con él, enlazar su intervención con lo que dijo un compañero o pedir ayuda en una situación nueva. Cada actuación pone en juego recursos lingüísticos distintos. También depende de las oportunidades que el aula ofrece para iniciar un intercambio y de cómo responden quienes participan en él. En la Unidad Educativa Emilio Lorenzo Stehle, la docente describió dificultades para construir oraciones y comunicar ideas, necesidades o sentimientos. Informó que usaba cuentos, imágenes, títeres y canciones y que algunos niños requerían más tiempo para responder. El problema pedagógico fue organizar esos apoyos en situaciones que permitieran sostener y ampliar la intervención de cada niño.

La expresión verbal es la producción de mensajes mediante palabras y enunciados para comunicar una intención. Comprende la elección de vocabulario, la organización de las palabras y el uso del mensaje en una situación compartida. El lenguaje oral comprende además procesos receptivos como interpretar una consigna, reconocer la información relevante de un relato y relacionar una pregunta con lo que se escuchó. Parra Romero y Sagñay Illapa (2024) distinguieron la comprensión de historias y consignas de la producción de vocabulario, enunciados y narraciones al estudiar estrategias narrativas en preescolar. La distinción permite interpretar una actuación concreta. Un niño puede reconocer la escena que sigue y requerir apoyo para contarla con palabras. La elección de la escena informa sobre la organización de los acontecimientos y el relato muestra cómo comunica esa relación.

El vocabulario funcional se manifiesta cuando una palabra se usa para hacer algo comprensible para otro, como pedir un objeto, describir un personaje o explicar qué pasó. La organización del enunciado agrega información sobre quién actúa y qué sucede. En una conversación, el niño también debe vincular su intervención con lo que dijo el interlocutor. Saltos Barberán y Mendoza Vélez (2022) caracterizaron dificultades de expresión oral en un grupo de Inicial II y plantearon una estrategia didáctica ajustada a ese contexto. Su trabajo ayuda a situar el vocabulario dentro de actividades con propósitos comunicativos. En el aula estudiada, la selección de una palabra y el mantenimiento del tema se consideraron indicadores diferentes. Esta distinción orientó actividades donde una respuesta puede dar lugar a una segunda intervención del niño.

La relación entre los componentes del lenguaje se vuelve visible al describir una escena. Nombrar una cesta permite identificar un referente. Decir que la cesta está vacía agrega un atributo. Explicar que un personaje la necesita para recoger fruta relaciona ese objeto con una acción y su finalidad. Si un compañero pregunta qué fruta recogerá, el niño dispone de un motivo para ampliar el mensaje. Este tipo de intercambio permite

trabajar el vocabulario y la organización de enunciados dentro de una tarea conversacional. En el diseño del teatrino, la docente puede graduar esas demandas sin cambiar la escena ni el propósito que dio inicio al diálogo.

La intención comunicativa se observa en la función que cumple una intervención. Una palabra, una vocalización, un gesto o el señalamiento de una imagen pueden expresar una elección, un rechazo o una petición. Estas modalidades aportan evidencias distintas para el seguimiento. Señalar un personaje permite participar en el intercambio. El uso de una palabra o de un enunciado ofrece además información sobre la producción verbal. Las observaciones de Viera-Gómez y Reali-Arcos (2022) en sesiones de lectura compartida con niños usuarios de comunicación aumentativa muestran cómo los recursos disponibles y las estrategias del interlocutor condicionan lo que el niño puede expresar. Las características de aquella población son específicas. En este estudio, su aporte permite pensar apoyos para que la participación se mantenga mientras la docente ofrece oportunidades de producir palabras y frases.

La inclusión educativa orienta la atención hacia las barreras que restringen la participación y el aprendizaje. Echeita Sarrionandia (2022) sitúa la inclusión en el ámbito de los derechos y la vincula con las oportunidades de aprender y participar en común. Las necesidades de apoyo pueden hacerse visibles cuando una consigna exige responder de inmediato o cuando solo se reconoce una forma de intervenir. Una señal visual que anticipa el turno, una pausa después de la pregunta o una elección entre objetos pueden ampliar el acceso a la actividad. de la Fuente-González et al. (2025) identificaron en la formación docente una vinculación frecuente del Diseño Universal para el Aprendizaje con la discapacidad. Su revisión ayuda a fundamentar la preparación de distintas vías de participación desde el comienzo de la actividad, con una destreza común y apoyos ajustados.

En una situación de juego, respetar la negativa de un compañero es una respuesta comunicativa. También lo es identificar a una persona adulta a la que se puede pedir ayuda. Estas conductas interesan al estudio porque ponen el lenguaje al servicio de decisiones que afectan al niño y a sus interlocutores. La revisión de Candela-Ramírez y Medina-Reguera (2025) documenta experiencias de apoyo a la comunicación en aulas inclusivas y destaca la intervención de los pares y la adaptación del entorno. Para una escena con títeres, este planteamiento se concreta cuando un personaje acepta la negativa de otro y modifica la acción, o cuando un compañero ofrece ayuda después de recibir una petición. El valor de la intervención se aprecia en cómo cambia el intercambio.

El recurso didáctico articula un material, un propósito de aprendizaje y unas condiciones de uso. En un estudio con docentes ecuatorianos de Educación Inicial, Quinga Nacimba et al. (2022) identificaron el uso de cantos, pictogramas, títeres y otros materiales para trabajar el lenguaje. El repertorio informa sobre prácticas habituales. Para comprender su aporte en una actividad concreta conviene precisar qué hace el niño y cómo interviene la docente. En un teatro de títeres, el escenario delimita el espacio de representación y los personajes hacen visibles referentes compartidos. Una escena breve plantea una pregunta, una decisión o un problema que da al niño un motivo para intervenir.

Chimbo-Chimbo y Esteves-Fajardo (2023) examinaron los aportes atribuidos a los títeres en una revisión documental sobre lenguaje oral en Educación Inicial. Salazar Arango y Rincón Gómez (2022) describieron experiencias de teatro infantil con niños de 4 a 5 años y su relación con el trabajo curricular. Estos antecedentes permiten situar el teatrino como un soporte para la representación de roles y la conversación. Cuando el niño decide cómo continúa una escena, el títere puede servirle de interlocutor o de personaje desde el cual hablar. La docente puede proponer un comienzo y dejar un espacio para que el grupo elija una acción. La escena gana valor para el lenguaje cuando un aporte del niño modifica lo que se dice o sucede a continuación.

La narración oral permite organizar lo que hacen los personajes y relacionar acontecimientos en el tiempo. En el juego dramático, volver sobre una historia puede ayudar a recordar lo ocurrido, proponer un final o explicar por qué un personaje tomó una decisión. Hess Zimmermann et al. (2025) analizaron interacciones promovidas por una docente de preescolar durante la lectura compartida y documentaron movimientos conversacionales que dieron continuidad a las aportaciones infantiles. La pregunta de seguimiento debe recuperar algo que el niño ya dijo, señaló o hizo. Una pregunta como «¿Qué lleva en la cesta?» puede abrir paso a «¿Para quién lo lleva?». El segundo turno exige relacionar la respuesta anterior con la acción del personaje y ofrece una oportunidad de elaborar el mensaje.

Morocho-Abarca et al. (2026) identificaron en su revisión sobre niños de cuatro años un conjunto de estrategias que incluye lectura dialógica, juego simbólico, dramatización y narración. En esas experiencias, la

preparación del intercambio y la mediación adulta son condiciones relevantes. Esta relación permite concretar el uso de materiales impresos, objetos y una pantalla, cuando está disponible. Su función en el diseño es ofrecer un referente que el grupo pueda recuperar al contar la historia. El interés durante la presentación es un punto de partida. Los turnos posteriores permiten observar si el niño mantiene el tema, usa una palabra en contexto o relaciona dos sucesos.

El currículo ecuatoriano de Educación Inicial prevé, para el tramo de 4 a 5 años, conversar sobre un tema, describir imágenes mediante oraciones, responder sobre acciones y personajes y contar historias siguiendo sus imágenes. También incorpora el respeto por el derecho a decir que no, la identificación de una persona adulta de confianza y la participación en dramatizaciones (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Estas destrezas delimitan los propósitos del recurso. Las escenas pueden vincular una acción de convivencia con una actuación lingüística, por ejemplo, decidir qué hacer cuando un personaje rechaza una invitación y expresar la decisión de manera comprensible.

Los antecedentes revisados ofrecen criterios para seleccionar materiales, preparar una escena y dar continuidad al habla infantil. En el contexto estudiado quedaba por establecer qué formas de apoyo convenía ofrecer cuando un niño reconocía una imagen o empleaba una palabra, pero todavía necesitaba ayuda para participar en el diálogo. También se requería traducir las destrezas curriculares de expresión y participación en acciones observables dentro del juego. El diseño aborda ese problema al vincular el referente de cada escena, el propósito por el que interviene el niño y la respuesta que recibe de los demás.

En el grupo estudiado, el uso habitual de cuentos y títeres ofrecía una base para organizar las actividades. Se requería precisar cómo graduar el apoyo entre la respuesta inicial, la construcción de un enunciado y la participación en un diálogo. La pregunta que guio el estudio fue cómo elaborar un recurso didáctico que respondiera a las necesidades observadas de expresión verbal en Inicial II. El objetivo consistió en elaborar un recurso didáctico para estimular la expresión verbal en niños con necesidades educativas de Inicial II de la Unidad Educativa Emilio Lorenzo Stehle, a partir del diagnóstico del grupo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación de campo se realizó en 2026 en la Unidad Educativa Emilio Lorenzo Stehle, en Santo Domingo, Ecuador. Se adoptó un enfoque mixto con alcance descriptivo-propositivo y diseño no experimental de corte transversal. El diagnóstico reunió valoraciones ordinales de la observación de aula y respuestas abiertas de la docente. El componente cuantitativo describió las conductas observadas y el cualitativo aportó información sobre las condiciones en que aparecían y los apoyos empleados. Su integración orientó la elaboración del teatrino y la guía. La fase propositiva comprendió el diseño y la construcción del recurso.

La población accesible estuvo constituida por los 21 niños de un grupo de Inicial II y su docente. La tabla de participantes del estudio registra la inclusión de la totalidad del grupo, por lo que se trabajó con cobertura censal de esa población accesible. La docente fue la informante sobre las prácticas del aula. La ficha se aplicó al grupo completo. Las necesidades educativas se describieron en términos de los apoyos requeridos para la comunicación y el análisis se realizó para el conjunto del aula.

Se utilizaron dos instrumentos. La ficha de observación directa comprendió once indicadores valorados en los niveles Iniciado, En proceso y Adquirido. La guía de entrevista semiestructurada incluyó diez preguntas abiertas sobre las dificultades de expresión, las reacciones de los niños ante los materiales, las adaptaciones de las actividades y las recomendaciones de la docente. Se analizaron las respuestas escritas que quedaron registradas en la guía. Para la síntesis se reagruparon los indicadores en cuatro dimensiones, preservando las conductas evaluadas y la escala de origen. La Tabla 1 muestra la relación entre las categorías de estudio, las dimensiones y los instrumentos.

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores del diagnóstico

Categoría	Dimensión	Indicadores o aspectos indagados	Instrumento
Lenguaje oral	Comprensión y organización narrativa	Sigue instrucciones sencillas. Ordena o narra momentos de una historia. Responde preguntas sobre el cuento.	Ficha de observación
Expresión verbal	Expresión léxica y construcción de enunciados	Ordena las palabras en enunciados. Utiliza vocabulario nuevo. Construye frases completas al describir láminas.	Ficha de observación
Expresión verbal	Interacción conversacional	Mantiene el tema durante un diálogo.	Ficha de observación

Participación comunicativa	Comunicación de límites y búsqueda de apoyo	Reconoce que puede decir «no». Respeta la negativa de un compañero. Identifica a una persona adulta de confianza y solicita su ayuda ante una dificultad emocional.	Ficha de observación

Nota. Las cuatro dimensiones observadas reúnen los once indicadores de la ficha. La entrevista aportó información sobre las condiciones pedagógicas del grupo.

La unidad de registro fue la valoración de un niño en un indicador. Se revisó la matriz individual de 21 filas y once indicadores y se cotejó con las tablas y gráficos de la tesis. Se aceptó una valoración cuando un nivel estaba marcado con 1 y los otros dos con 0. De 231 valoraciones previstas, tres tenían marcas en dos niveles, seis presentaban 0 en los tres niveles y una contenía un signo sin definición. Se excluyeron esas diez valoraciones de los denominadores de sus respectivos indicadores. Se conservaron las restantes de cada participante y se recalcularon las frecuencias sobre el número de registros válidos.

Los porcentajes por dimensión se obtuvieron al sumar las frecuencias de sus indicadores y dividirlas por las valoraciones válidas correspondientes. El total de una dimensión con varios indicadores puede incluir más de una valoración por niño. Se examinaron además las coincidencias individuales entre uso de vocabulario nuevo y mantenimiento del tema en el diálogo, dos indicadores con registros completos para el grupo. Este cruce permitió describir la coexistencia de desempeños sin establecer relaciones de causalidad ni producir una puntuación global de lenguaje.

Las respuestas de la docente se organizaron en temas de formulación de mensajes, condiciones para participar y mediación con recursos. Se contrastaron con las distribuciones y con el cruce individual para examinar su correspondencia con las necesidades observadas. Los comentarios docentes sobre pronunciación y motivación se interpretaron como apreciaciones de aula. La ficha disponible aporta registros de comprensión, expresión e interacción, y carece de una medición específica de inteligibilidad o fluidez. La metodología del trabajo de titulación consigna la solicitud de permisos institucionales, autorización docente y consentimiento informado de los representantes legales. Los resultados se presentan de forma agregada.

RESULTADOS

La Tabla 2 reúne 221 valoraciones válidas de los once indicadores. En comprensión y organización narrativa, 25 de 62 valoraciones (40,3 %) se situaron en Iniciado. Nueve de los 21 niños quedaron en ese nivel al seguir instrucciones sencillas y nueve de los 20 con registro válido al ordenar o narrar los momentos de una historia. En las preguntas sobre un cuento, diez de 21 se ubicaron En proceso y cuatro en Adquirido. Los resultados orientaron la selección de escenas breves y de apoyos que permiten observar por separado el orden de los acontecimientos y su relato verbal.

Tabla 2. Distribución de las valoraciones válidas por dimensión

Dimensión	Indicadores	Valoraciones	Iniciado	En proceso	Adquirido
Comprensión y organización narrativa	3	62	25 (40,3)	20 (32,3)	17 (27,4)
Expresión léxica y construcción de enunciados	3	61	4 (6,6)	31 (50,8)	26 (42,6)
Interacción conversacional	1	21	0 (0,0)	20 (95,2)	1 (4,8)
Comunicación de límites y búsqueda de apoyo	4	77	14 (18,2)	28 (36,4)	35 (45,5)

Nota. Frecuencia (porcentaje) dentro de cada dimensión. El denominador corresponde a valoraciones de los indicadores, con un máximo de 21 por indicador.

En expresión léxica y construcción de enunciados, 14 de 21 niños alcanzaron Adquirido al usar palabras nuevas en sus intercambios cotidianos. En cambio, la construcción de frases para describir una lámina se ubicó En proceso en 15 de las 20 valoraciones válidas, y el orden de las palabras en los enunciados obtuvo 11 de 20 en ese nivel. Las dos conductas implican organizar palabras en un mensaje. El uso de términos nuevos mostró un desempeño más consolidado para este grupo y ofreció una base para elaborar preguntas que requirieran relacionar el referente con una acción o un atributo.

En interacción conversacional, 20 de los 21 niños se situaron En proceso al mantener el tema en un diálogo. El cruce de registros mostró que 13 de los 14 niños con nivel Adquirido en el uso de palabras nuevas quedaron En proceso en el diálogo temático. Esta coincidencia individual orientó el trabajo con turnos enlazados. En una escena, nombrar al personaje constituye una intervención inicial y permite proponer otra pregunta sobre lo que hizo o necesitaba. El segundo turno ofrece evidencia sobre la continuidad del intercambio.

En comunicación de límites y búsqueda de apoyo, diez de las 17 valoraciones válidas se ubicaron en Adquirido

al reconocer que se puede decir «no» ante una acción que no se desea. En el indicador de respetar la negativa de un compañero, cinco de 18 valoraciones alcanzaron ese nivel. En la identificación de una persona adulta de confianza a quien acudir ante una dificultad emocional, ocho de 21 se situaron en Adquirido y, en solicitar ayuda a esa persona, doce de 21. Las conductas se refieren a situaciones diferenciadas. El diseño incorporó escenas para decidir a quién acudir, formular la petición y responder a una negativa expresada por otro personaje.

Perspectiva docente y relación con el diagnóstico

La docente informó que algunos niños necesitaban más tiempo para decir lo que querían o sentían. Describió dificultades en la pronunciación de algunas palabras y en la formación de oraciones. Entre sus recursos habituales mencionó los cuentos con imágenes, las tarjetas, las canciones, los títeres y los juegos. También refirió que el interés y la disposición a participar aumentaban, a su juicio, cuando el material era comprensible y atractivo. Señaló la necesidad de adaptar la actividad a cada niño y de ofrecer oportunidades frecuentes de comunicación.

La observación de enunciados y diálogos permitió precisar la necesidad de apoyo que describió la docente. Se encontró un grupo que en buena parte usaba palabras nuevas y que todavía requería oportunidades para prolongar la conversación sobre un mismo tema. El repertorio didáctico ya presente en el aula ofreció materiales conocidos para construir esas oportunidades. La propuesta introdujo escenas con un motivo para intervenir, una respuesta del interlocutor y la posibilidad de recuperar después lo que el niño había comunicado.

Diseño del teatrino y su guía didáctica

El aporte comprendió un teatrino de madera para la representación con títeres y la «Guía didáctica del titiritero infantil». La estructura delimita el espacio donde aparecen los personajes y ofrece un referente visible desde el cual presentar la situación. La guía reúne diez actividades de narración, dramatización y conversación y prevé sesiones de 10 a 20 minutos, individuales o en pequeños grupos, según el interés y las condiciones de participación. La Figura 1 muestra el prototipo y una forma de organizar el intercambio a partir de una escena breve.

En el uso propuesto, la docente selecciona una intención comunicativa y prepara una escena que le dé sentido. Si interesa trabajar la petición de ayuda, un personaje puede encontrar un obstáculo y buscar a quién dirigirse. La docente plantea la situación, espera y ofrece una pista visual o verbal si el niño la necesita. El niño puede señalar, decir una palabra o formular una frase. Otro personaje o un compañero responde a la intención expresada. Cuando corresponde, la docente retoma el mensaje y lo amplía sin interrumpir el curso del juego. El intercambio termina con una acción que hace visible qué ocurrió a partir de la intervención.



Figura 1. Teatrino construido y secuencia propuesta de intercambio

Nota. Panel A, fotografía del prototipo documentado en la tesis. Panel B, secuencia propuesta para organizar y registrar el intercambio comunicativo.

La Tabla 3 vincula las diez actividades de la guía con destrezas del tramo curricular de 4 a 5 años. Las actividades con cuentos parten de escenas reconocibles y ofrecen oportunidades de reconstruir acciones. Las producciones manuales sirven para describir una característica, explicar una elección o representar un personaje. En los intercambios entre pares se registra qué aporta cada niño y cómo se enlaza con la

intervención anterior. Si la propuesta incluye una experiencia en casa o un contenido digital, el mismo relato puede presentarse en el aula con imágenes impresas, de manera que todo el grupo disponga del referente para intervenir.

La secuencia de una sesión comienza con la presentación de los personajes y una invitación a elegir cómo participar. Durante la escena, la docente puede mantener visible una imagen, reducir la extensión de la pregunta u ofrecer un inicio de frase. La respuesta del compañero permite continuar el juego con la elección del niño. En el cierre se recupera una intervención para volver a usarla con otro personaje o en otra parte del relato. El tiempo se distribuye en función de las oportunidades de actuar. En un grupo pequeño, la docente puede alternar quién manipula el títere, quién anticipa lo que pasará y quién responde desde otro rol.

La dificultad de la escena puede graduarse manteniendo el mismo propósito de comunicación. Para reconstruir un episodio, se puede comenzar con tres imágenes y una pregunta por la primera acción. En una representación posterior, se conserva el episodio y se pide al niño que explique cómo se relacionan dos acciones. Para sostener un diálogo, una pista visible ayuda a recuperar de qué se habla. Cuando el niño mantiene el tema con ese apoyo, se puede ensayar el mismo intercambio con un personaje nuevo. Estas variaciones permiten ajustar la demanda de la tarea y registrar en qué condiciones se produjo la intervención.

Tabla 3. Actividades de la guía, articulación curricular y evidencias

Actividad	Destreza de 4 a 5 años	Mediación y actuación observable
El cuento en la pantalla	Responder preguntas sobre personajes y acciones de un cuento.	Mostrar una escena y preguntar qué hizo un personaje. La respuesta recupera una acción del relato.
Desafío del lobo soplador	Expresarse mediante oraciones cortas y completas.	Representar el intento del lobo y pedir al niño que cuente qué hizo y qué pasó con la casa.
Veo el cuento en casa y lo cuento en clase	Contar un cuento en orden a partir de las imágenes.	Ofrecer el cuento también en el aula. El niño ordena las escenas y reconstruye el episodio.
Adivinamos juntos el personaje	Mantener el tema durante una conversación.	Alternar quién ofrece una pista y quién responde. Cada participante agrega una característica pertinente.
Creamos nuestro libro de cuentos	Colaborar en la creación de textos con ayuda del docente.	Cada niño propone una escena. El grupo decide su lugar en el relato y explica qué sucede.
Decoramos la capa de Caperucita	Describir imágenes mediante oraciones.	Comparar dos ilustraciones de la capa, elegir un detalle para reproducirlo y describirlo a otro niño.
Corona de la Bella Durmiente	Incorporar palabras nuevas a su vocabulario.	Elegir una pieza para la corona y emplear un término nuevo para indicar cómo quedará.
El espejo mágico de la princesa	Reconocer y respetar el derecho a decir que no.	Un títere invita a asumir un papel. El compañero acepta la negativa y propone una alternativa.
Teléfono del cuento	Identificar a una persona adulta de confianza ante una dificultad emocional.	Un personaje se preocupa porque perdió un objeto. El niño decide a quién llamar y formula la petición.
El camino de Caperucita	Contar un cuento en orden a partir de las imágenes.	Ordenar tres escenas y contar el recorrido. El interlocutor pregunta por lo que sucede después.

Nota. Destrezas del ámbito de comprensión y expresión del lenguaje, parafraseadas del currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). La asunción de roles durante la dramatización se vincula también con expresión artística.

Mediación y seguimiento en el aula

En «Adivinamos juntos el personaje», un niño elige una pista y otro propone a quién corresponde. La docente puede mostrar dos imágenes al inicio y pedir después una característica que permita distinguirlas. Si un niño dice «capa», el interlocutor puede retomar «tiene una capa roja» y preguntar qué hace el personaje. La respuesta inicial da entrada a la conversación y el siguiente turno permite observar si el niño agrega información pertinente. En un segundo intercambio los niños pueden cambiar los roles y construir una pista para un compañero.

En «El camino de Caperucita», el grupo ordena imágenes o coloca objetos en tres puntos del escenario antes de representar lo que ocurrió. Si un niño ordena los sucesos y señala dónde aparece el lobo, la docente puede registrar la organización de la secuencia y, por separado, las palabras o frases que utilizó al explicarla.

Para una nueva representación puede conservar las imágenes, ofrecer un inicio de frase o reducir el número de escenas. Una vez que el niño organiza el relato con el apoyo previsto, puede cambiar un acontecimiento y contar qué sucede a partir de esa decisión.

En «Teléfono del cuento», un personaje se preocupa porque perdió un objeto y llama a una persona adulta de confianza. El niño puede elegir a quién llamar y decidir cómo comunicar lo que necesita. El compañero que recibe el mensaje responde y comprueba si entendió la petición. La docente puede modelar una fórmula breve como «Necesito ayuda para buscarlo» y dejar abierta la posibilidad de usar otras expresiones. En otra escena, un personaje declina participar. La respuesta de los demás consiste en aceptar su decisión y ofrecerle otra forma de intervenir, como elegir una imagen o mirar la representación.

El registro formativo consigna la situación, la intención comunicativa, la modalidad de respuesta y el apoyo utilizado. Puede distinguir entre una intervención por iniciativa propia, una intervención después de una pista y una respuesta posterior a una demostración. En el seguimiento del diálogo conviene anotar qué dijo el interlocutor y si la intervención del niño se vinculó con ello. Para la descripción de imágenes interesa recuperar las palabras empleadas y la relación que el niño estableció entre el objeto y su característica. Los gestos y las elecciones visuales se anotan como formas de participación y las producciones con palabras se registran cuando aparecen.

La guía puede retomarse en el rincón de lectura o en el juego libre. Repetir la función de pedir ayuda, narrar una secuencia o comentar un atributo con otro personaje permite observar si el niño emplea el recurso comunicativo en una situación diferente. La docente puede ajustar el tipo de pregunta, el tiempo de espera o la cantidad de escenas a partir de esas actuaciones. Así, el teatrino sirve para organizar intercambios que pueden revisarse en sesiones sucesivas y la guía aporta criterios para decidir qué apoyo conviene mantener o modificar.

La puesta en práctica requiere que cada niño pueda ver los personajes y alcanzar los materiales que usará para responder. La docente puede colocar las imágenes en una superficie baja o presentar el títere junto al niño si el escenario dificulta el acceso. Los papeles de narrador, interlocutor y observador pueden alternarse según el interés del grupo. Si un niño decide mirar al comienzo, puede incorporarse después eligiendo una escena o contestando a un personaje. Para revisar cómo se distribuyó la participación, se registra quién tuvo una oportunidad de elegir, iniciar un intercambio o responder durante la actividad.

DISCUSIÓN

La coexistencia de vocabulario nuevo y diálogos todavía En proceso delimita la necesidad pedagógica del grupo. Trece niños con nivel Adquirido en el uso de palabras nuevas permanecieron En proceso al sostener el tema. Saltos Barberán y Mendoza Vélez (2022) situaron las limitaciones expresivas en tareas de Educación Inicial y Hess Zimmermann et al. (2025) analizaron cómo una docente sostuvo la participación infantil al recuperar aportes previos durante la lectura de cuentos. La evidencia del presente estudio permite relacionar ambos aspectos. Un repertorio de palabras amplía lo que el niño puede nombrar. La conversación requiere que alguien retome su aporte y le devuelva una pregunta o comentario con el que pueda continuar. Por ello, la unidad de trabajo del teatrino es el intercambio entre personajes y participantes.

La reconstrucción de historias presentó nueve valoraciones en Iniciado y cinco en Adquirido entre los 20 registros válidos. Parra Romero y Sagñay Illapa (2024) distinguen tareas de comprensión de historias y tareas de narración, con demandas diferentes de expresión. En la ficha de este estudio, ordenar y narrar se registraron en un solo indicador. Durante la aplicación de la guía conviene observar esas dos acciones en momentos diferenciados. Ordenar escenas permite apreciar qué secuencia reconstruyó el niño. Pedirle que explique por qué colocó una imagen antes de otra agrega información sobre la forma en que verbaliza relaciones. La separación ayuda a decidir si necesita apoyo con la secuencia, con la formulación del enunciado o con ambas acciones.

La docente ya empleaba títeres y cuentos. Quinga Nacimba et al. (2022) documentaron que esos materiales forman parte del repertorio de docentes de Educación Inicial en Ecuador. La revisión de Chimbo-Chimbo y Esteves-Fajardo (2023) y las experiencias estudiadas por Salazar Arango y Rincón Gómez (2022) explican el interés pedagógico de la representación y el juego dramático. El aporte del presente diseño se sitúa en organizar qué se representa, qué decisión se deja al niño y qué evidencia se recoge de su intervención. El

interés descrito por la docente puede facilitar el inicio. La conversación sostenida exige distribuir los roles y responder a cada mensaje en el contexto del relato. Este criterio distingue una presentación observada por el grupo de una representación que el grupo puede modificar.

La comunicación de límites exige considerar la actuación del interlocutor. Reconocer que se puede decir «no» y respetar una negativa ajena tuvieron denominadores distintos y distribuciones diferentes. Desde la perspectiva de Echeita Sarrionandia (2022), la participación se construye en condiciones donde las decisiones de cada niño tienen efecto en la actividad compartida. La guía incorpora escenas en las que la negativa de un personaje cambia lo que ocurre. El respeto por la decisión puede observarse en la conducta posterior del compañero. La respuesta se valora atendiendo a la situación y a la forma en que se expresó la intención.

La revisión de Candela-Ramírez y Medina-Reguera (2025) identifica el papel de los pares y la adaptación del entorno en experiencias inclusivas de comunicación. Viera-Gómez y Reali-Arcos (2022) muestran que los recursos de representación y las estrategias de los interlocutores delimitan las posibilidades de producción lingüística en una población específica. Estos aportes respaldan que una respuesta por señalamiento pueda abrir un turno durante la dramatización. Si la intención es estimular la expresión verbal, la docente puede ofrecer un modelo oral breve y dar una nueva oportunidad de intervenir. La evidencia del aprendizaje debe precisar si apareció una palabra o un enunciado y en qué condiciones, sin perder de vista la participación que ya se hizo visible por otras vías.

Morocho-Abarca et al. (2026) destacaron en su revisión el papel de la mediación en las estrategias lúdicas para el lenguaje oral. El Diseño Universal para el Aprendizaje permite planificar opciones para el conjunto del aula (de la Fuente-González et al., 2025). En esta propuesta, la opción de ver el cuento en el aula o en casa conserva el mismo punto de partida narrativo, y la presentación con objetos o imágenes permite recuperar referentes sin depender de una pantalla. El criterio común de desempeño es reconstruir un episodio o sostener un intercambio sobre él. El seguimiento identifica qué formas de presentación y respuesta dieron acceso a esa destreza.

Una dificultad señalada por la docente fue la pronunciación de algunas palabras. La ficha no evaluó de manera específica la inteligibilidad, por lo que el diseño privilegia actuaciones que pueden observarse durante el diálogo. Un niño puede producir una palabra difícil de entender y lograr que el compañero comprenda su petición con ayuda del contexto. El registro de esa actuación permite documentar cómo se resolvió el intercambio. La evaluación de la pronunciación exigiría tareas e indicadores propios. Esta distinción ayuda a interpretar el aporte del teatrino en el ámbito pedagógico y delimita las evidencias necesarias para estudiar otros aspectos del habla.

La investigación se circunscribió a un grupo, a la perspectiva de una docente y a una ficha con niveles ordinales. El tratamiento de las diez valoraciones ambiguas o ausentes produjo denominadores distintos. Cada conducta observada plantea exigencias propias de la tarea. El uso de palabras nuevas y la continuidad del diálogo deben interpretarse atendiendo también a las oportunidades de participación y al apoyo que recibió el niño. Esos detalles no se consignaron por actuación en la ficha de origen. Para valorar el recurso en una etapa posterior se requieren registros de los turnos, los apoyos ofrecidos y las producciones de cada niño en escenas comparables antes y después de su uso sistemático. La repetición de una tarea con otro interlocutor o en otro rincón permitiría examinar también si la respuesta se sostiene fuera del teatrino.

CONCLUSIONES

El diagnóstico identificó desempeños diferenciados en la expresión verbal del grupo. El uso de palabras nuevas coexistió con dificultades para mantener el tema, construir frases descriptivas y organizar episodios de un cuento. La entrevista aportó información sobre la necesidad de dar tiempo para responder y ajustar el apoyo durante las actividades.

Se elaboraron un teatrino con títeres y una guía de diez actividades articuladas con las destrezas de Inicial II. La propuesta vincula una escena con una intención comunicativa, una respuesta del interlocutor y una actuación observable. Incluye apoyos para narrar, conversar, expresar límites y solicitar ayuda, con alternativas que permiten iniciar la participación mediante palabras, gestos o señalamiento.

Los resultados del diagnóstico orientaron el diseño y delimitaron sus criterios de seguimiento. La aplicación sistemática y la valoración de cambios en la expresión verbal requieren observar las producciones de cada

niño en situaciones comparables y registrar las oportunidades de interacción y la ayuda ofrecida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Candela-Ramírez, R., & Medina-Reguera, A. (2025). Comunicación aumentativa y alternativa e inclusión educativa: Una revisión narrativa. Revista de Educación Inclusiva, monográfico, 129–150. https://doi.org/10.63122/3mjh7v34

Chimbo-Chimbo, N. I., & Esteves-Fajardo, Z. I. (2023). Los títeres como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en Educación Inicial. CIENCIAMATRIA, 9(número especial 1), 435–447. https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1072

de la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. Alteridad, 20(1), 113–128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 207–218. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09

Hess Zimmermann, K., Argüelles Gutiérrez, A. C., & Romero Contreras, S. (2025). El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar. Estudios del Discurso, 11(2), 1–28. https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.226

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales para el nivel de educación inicial. 3–5 años. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf

Morocho-Abarca, K. N., Condoy-Valarezo, G. Á., & Limache-Pilco, A. L. (2026). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años de educación inicial: Una revisión sistemática de la literatura. Research Club Scientia, 4(3), 299–315. https://doi.org/10.65415/hfsnbc84

Parra Romero, S. M., & Sagñay Illapa, B. E. (2024). Desarrollo de estrategias narrativas para estimular competencias orales en los niños. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(especial), 108–117. https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.777

Quinga Nacimba, Y. C., Maurera Caballero, S. Y., & Guijarro Vinces, J. S. (2022). ¿Qué tipo de material didáctico es empleado para el desarrollo del lenguaje en Educación Inicial? Revista Cognosis, 7(1), 55–68. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i1.4529

Salazar Arango, E., & Rincón Gómez, S. L. (2022). Teatro infantil. Una estrategia pedagógica de formación en la primera infancia. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(24), 1034–1046. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.395

Saltos Barberán, T. P., & Mendoza Vélez, M. E. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en infantes de Educación Inicial II. Revista Cognosis, 7(2), 13–26. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4818

Viera-Gómez, A. J., & Reali-Arcos, F. (2022). Estudio sobre producción del lenguaje en niños con parálisis cerebral usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa. Revista Colombiana de Educación, (85), 213–234. https://doi.org/10.17227/rce.num85-12030

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Yamileth Verónica Ávila Valencia y Bethany Abigail Paucar Cunduri realizaron la investigación de campo y elaboraron el recurso y su guía. Mercy Rubiela Enríquez Martínez dirigió la tutoría del trabajo de titulación.