Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

Los cuentos como recurso para enseñar inglés en Educación Inicial

Stories as a resource for teaching English in early childhood education

RESUMEN

Este artículo analiza el uso de cuentos para enseñar inglés en Educación Inicial mediante una revisión bibliográfica narrativa crítica de nueve publicaciones de 2021–2026. Las fuentes se localizaron con búsquedas académicas dirigidas y se contrastaron con registros editoriales y repositorios universitarios. Se distinguió la evidencia sobre inglés como lengua extranjera de los estudios sobre bilingüismo, lectura compartida y aprendizaje de otras segundas lenguas. La síntesis se organizó en vocabulario, comprensión oral, mediación docente, diversidad lingüística, soportes y evaluación. Los estudios ofrecen indicios favorables para aprender vocabulario y favorecer la participación oral, aunque su alcance depende de las interacciones, las oportunidades de reutilización y las características del diseño. La mejora en palabras enseñadas no demuestra por sí sola dominio comunicativo general ni aprendizaje de lectura y escritura. También se identifican muestras pequeñas, seguimientos limitados y diferencias entre contextos que restringen la generalización. Se propone una secuencia de lectura compartida, dramatización y juego, acompañada de observación individual y actividades de transferencia. Se concluye que el cuento constituye un recurso pertinente cuando el docente mantiene el sentido del relato, ofrece apoyos comprensibles y ajusta las demandas a cada niño. La revisión no pretende exhaustividad ni aporta resultados de una intervención propia.

PALABRAS CLAVE: cuentos infantiles; enseñanza del inglés; Educación Inicial; lectura compartida; vocabulario.

ABSTRACT

This article examines the use of stories for teaching English in early childhood education through a critical narrative review of nine publications from 2021 to 2026. Sources were located through targeted academic searches and checked against publisher records and university repositories. Evidence concerning English as a foreign language was distinguished from research on bilingualism, shared reading, and the learning of other second languages. The synthesis covered vocabulary, oral comprehension, teacher mediation, linguistic diversity, reading formats, and assessment. Studies provide promising evidence for learning vocabulary and encouraging oral participation, although their scope depends on interactions, opportunities for reuse, and research design. Improvement in taught words does not by itself demonstrate general communicative proficiency or the development of reading and writing skills. Small samples, limited follow-up, and contextual differences restrict generalizability. A sequence combining shared reading, dramatization, and play is proposed, together with individual observation and transfer activities. Stories are a relevant resource when teachers preserve narrative meaning, provide comprehensible support, and adapt expectations to each child. This review does not claim comprehensive coverage and reports no original classroom intervention.

KEYWORDS: children's stories; English language teaching; early childhood education; shared reading; vocabulary.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026

Aceptación: 26 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

Msc. Castillo Alvarez Albania Margaret
albania.castillo@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Padre Juan Solis
Zamora Chinchipe - Ecuador

Msc. Guaman Mendoza Livia Carmita
liviac.guaman@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Zumbi
Zamora Chinchipe - Ecuador

Msc. Quinche Granda Richard Oswaldo
richard.quinche@educacion.gob.ec
Unidad Educativa "Guayzimi"
Zamora Chinchipe - Ecuador

Lic. Jumbo Montoya Diana Mariana
diana.jumbom@educacion.gob.ec
Unidad Educativa "General Epiclachima"
Zamora Chinchipe - Ecuador

CITACIÓN:
Castillo, A. Guaman, R. Quinche, R. Jumbo, D. (2026). Los cuentos como recurso para enseñar inglés en Educación Inicial. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1719 - – 1728.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

INTRODUCCIÓN

En Educación Inicial, enseñar inglés plantea la necesidad de ofrecer experiencias comprensibles y participativas. El niño puede escuchar una palabra desconocida mientras observa una ilustración, sigue un gesto y reconoce lo que ocurre en una historia. El cuento reúne estas posibilidades dentro de una situación con sentido. El problema pedagógico consiste en aprovecharlas sin transformar la narración en una sucesión de traducciones o preguntas que interrumpa el relato.

No basta con incorporar libros al aula para demostrar aprendizaje. Escuchar atentamente, repetir una expresión y emplearla después en una situación diferente representan evidencias distintas. Una intervención puede aumentar el interés sin producir cambios equivalentes en comprensión o uso del inglés. Por ello, la revisión diferencia los resultados lingüísticos de la participación y examina las condiciones bajo las cuales se obtienen.

Eroğlu y Erdemir (2026) sitúan la formación docente, el currículo, el bilingüismo y la participación familiar entre los asuntos relevantes de la investigación sobre inglés preescolar. Su revisión también señala vacíos relacionados con preparación profesional y equidad. Este panorama permite ubicar el cuento dentro de una propuesta educativa más amplia: la selección de materiales debe acompañarse de decisiones sobre interacción, acceso y seguimiento.

La lectura compartida ofrece un campo complementario. Zhou et al. (2025) identifican la interacción bilingüe, las formas de suscitar el habla infantil y las decisiones lingüísticas del adulto como elementos relevantes para aprender varias lenguas con álbumes. Esta evidencia orienta preguntas sobre la mediación, aunque los contextos multilingües revisados no equivalen necesariamente a clases de inglés con exposición limitada fuera de la escuela.

El objetivo general es analizar críticamente las posibilidades y límites de los cuentos para enseñar inglés en Educación Inicial. Los objetivos específicos son distinguir los aprendizajes documentados, examinar la mediación y los soportes, y formular criterios para una aplicación y evaluación contextualizadas. La pregunta orientadora es qué aporta la literatura de 2021–2026 y qué decisiones permiten convertir la experiencia narrativa en oportunidades observables de comprensión y comunicación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional por pertinencia. Se buscaron publicaciones de 2021–2026 mediante motores de búsqueda académica y consultas dirigidas a portales de revistas y repositorios universitarios. Se combinaron expresiones como preschool English storytelling, picturebooks vocabulary, dialogic reading English language learners y shared reading multilingual preschool. No se efectuó una búsqueda exhaustiva dentro de bases de suscripción.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

Se incluyeron nueve publicaciones con autoría y procedencia verificables: estudios empíricos y revisiones sobre cuentos, lectura compartida o dialógica, desarrollo lingüístico temprano y enseñanza preescolar de inglés. La evidencia se clasificó por proximidad al tema. Los trabajos directamente relacionados con inglés infantil recibieron una interpretación diferenciada de las investigaciones sobre otras lenguas, bilingüismo o edades mayores.

Se excluyeron materiales comerciales sin investigación, referencias sin datos bibliográficos contrastables y trabajos ajenos al aprendizaje lingüístico infantil. El año corresponde a la versión citada con volumen y número cuando estos estaban disponibles. Así, Kennedy y McLoughlin se citan como 2023 por su publicación en volumen, aunque aparecieron primero en línea en 2022. No se calcularon cantidades de registros descartados porque no hubo un registro sistemático de cribado.

La extracción consideró población, lengua, recurso, diseño, resultado y limitaciones. Se contrastaron los datos en páginas editoriales y repositorios; cuando solo se obtuvo el resumen, el análisis se limitó a lo que este informaba. La comparación temática separó vocabulario receptivo y expresivo, comprensión narrativa, participación, formato y mediación. No se combinaron tamaños de efecto ni se aplicó una escala formal de riesgo de sesgo.

Los materiales fueron publicaciones; no participaron niños ni se recogieron datos de aula. La selección y el acceso desigual al texto completo pueden introducir sesgos. Tampoco se consideran independientes las revisiones y sus posibles estudios compartidos. Las orientaciones de aula que siguen son propuestas derivadas del análisis, sin validación experimental propia. Estas decisiones delimitan una revisión narrativa y no una revisión sistemática o un metaanálisis.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Vocabulario y alcance de la evidencia directa

Khamsuk y Whanchit (2021) estudiaron cuentos en tailandés con palabras inglesas insertadas, utilizados con preescolares y familias durante el confinamiento. Compararon el reconocimiento de quince palabras antes y después de la actividad y documentaron mejores puntuaciones posteriores. El resultado respalda la posibilidad de aprender asociaciones entre palabras escuchadas e imágenes en una situación narrativa acompañada.

El alcance de ese hallazgo requiere precisión. La evaluación fue inmediata y se centró en vocabulario seleccionado para la actividad. Por tanto, no demuestra retención durante meses, comprensión de relatos completos en inglés ni producción espontánea de enunciados. Además, la participación familiar y el contexto doméstico forman parte de la experiencia estudiada; no pueden eliminarse al interpretar el resultado o trasladarlo a una clase numerosa.

Sirjon et al. (2025) trabajaron con quince niños de cinco a seis años mediante un diseño de un grupo con pretest y postest. La evaluación incluyó reconocimiento y pronunciación apoyados en imágenes y registró una mejora posterior al uso de cuentos ilustrados. La ausencia

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

de un grupo de comparación limita atribuir el cambio exclusivamente al material, pues también pueden intervenir práctica, atención recibida y familiaridad con la evaluación.

Ambos estudios se aproximan al tema por lengua y etapa, pero no permiten estimar una ganancia universal. Comparar sus puntuaciones como si utilizaran una misma escala sería inadecuado. La síntesis identifica una convergencia acotada: los cuentos pueden ofrecer oportunidades para aprender palabras seleccionadas cuando existe mediación. El nivel de certeza disminuye al extender esa afirmación a todas las habilidades del inglés o a cualquier población infantil.

Como implicación pedagógica se propone seleccionar pocas palabras funcionales vinculadas con acciones y objetos del relato, retomarlas en varias sesiones y observar su uso fuera de la escena original. La cantidad y duración deben ajustarse a la respuesta del grupo. El propósito es comprobar qué comprende cada niño y qué puede comunicar, manteniendo la historia como una experiencia compartida con interés propio.

Comprensión oral y lectura dialógica

Kennedy y McLoughlin (2023) revisaron seis estudios sobre lectura dialógica con aprendices de inglés. Su síntesis encontró resultados favorables para el lenguaje oral emergente, pero no un respaldo equivalente para lectura y escritura emergentes. Esta distinción impide afirmar que conversar sobre cuentos enseña automáticamente a decodificar o escribir. Los objetivos, procedimientos y medidas deben corresponder al aprendizaje que se pretende explicar.

Pillinger y Vardy (2022), en una revisión más amplia de cuarenta y seis estudios, identificaron posibilidades para el lenguaje y la alfabetización de menores de cinco años, junto con limitaciones metodológicas. Al no centrarse exclusivamente en inglés como lengua extranjera, su aporte aquí es complementario. Ayuda a discutir el papel de la participación infantil, sin ofrecer por sí solo una estimación de eficacia para aulas ecuatorianas.

En términos didácticos, se propone alternar momentos de narración continua con pausas breves que permitan señalar, elegir, anticipar o comentar. Si el niño apenas empieza a escuchar inglés, una pregunta compleja puede evaluar desconocimiento lingüístico más que comprensión del acontecimiento. El docente puede ofrecer opciones visibles y acompañar la consigna con gestos, ampliando después la respuesta con un modelo oral breve.

La comprensión narrativa merece una observación específica: reconocer quién actúa, qué problema surge y cómo termina la historia. Aprender los nombres de personajes no equivale a comprender las relaciones entre los acontecimientos. Puede pedirse ordenar tres ilustraciones o representar una acción y luego observar qué apoyo fue necesario. Estas actividades son ejemplos propuestos, no instrumentos estandarizados ni pruebas de dominio completo del idioma.

La mediación también requiere escucha. Corregir cada aproximación fonológica puede

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

desplazar la atención desde el significado hacia el temor a equivocarse. Se propone reformular de manera comprensible y dar nuevas oportunidades, sin exigir una pronunciación nativa. El criterio es si el niño progresa en comprensión y participación con apoyos ajustados. Una respuesta gestual puede aportar evidencia receptiva, aunque todavía no haya producción oral equivalente.

Lengua familiar diversidad y participación

Zhou et al. (2025) revisaron diecinueve investigaciones empíricas de lectura compartida multilingüe. Su análisis muestra que las decisiones del adulto sobre las lenguas y las oportunidades de hablar forman parte del proceso. También identifica vacíos en poblaciones y tipos de álbumes. En esta revisión, el hallazgo conduce a examinar cómo se organiza la interacción, evitando reducir la elección pedagógica a permitir o prohibir una lengua de manera general.

Tunkiel y Bus (2022) estudiaron a catorce niños de tres y cuatro años que hablaban polaco y aprendían noruego. En ese piloto, leer primero en la lengua familiar no mostró la ventaja esperada para el vocabulario de la segunda lengua. El resultado cuestiona una secuencia supuestamente siempre superior, pero no justifica desvalorizar las lenguas familiares. Tampoco constituye evidencia directa sobre inglés extranjero en Ecuador.

Lee (2024) examinó la construcción de relatos con álbumes sin palabras entre estudiantes bilingües coreano ingleses de primer grado. Los participantes recurrieron a sus recursos lingüísticos y visuales para crear sentido. Por corresponder a primaria y a bilingüismo, el estudio se incorpora como complemento para pensar la participación; no demuestra el mismo resultado en niños de Inicial con contacto reciente con el inglés.

Como aplicación se propone aceptar comentarios iniciales en la lengua que permita al niño comunicar una idea, mientras el docente ofrece expresiones inglesas pertinentes. Por ejemplo, ante una observación sobre un animal que se esconde, puede modelar una frase corta acompañada de la imagen. La decisión de traducir, reformular o continuar depende del objetivo y de lo que el niño comprende, preservando oportunidades suficientes de escuchar inglés significativo. La selección cultural también forma parte del diseño propuesto. Conviene revisar imágenes, roles y escenarios para que distintos niños puedan reconocerse y encontrar experiencias nuevas sin estereotipos. Las ilustraciones grandes, los objetos y los turnos previsibles pueden ampliar la participación. Las necesidades de acceso se revisan individualmente; no debe interpretarse una respuesta silenciosa como incapacidad ni atribuir toda dificultad al aprendizaje de otra lengua.

Cuentos impresos digitales y condiciones de uso

Furenes et al. (2021) analizaron treinta y nueve estudios con niños de uno a ocho años que comparaban lectura en papel y pantalla. Los resultados variaron según el diseño del libro y el acompañamiento. La digitalización por sí sola no aseguró mejor comprensión; algunas

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

mejoras congruentes con la narración ofrecieron ventajas. Esta evidencia no se limita al inglés ni exclusivamente a Educación Inicial, por lo que se utiliza para examinar condiciones del soporte.

Su aporte permite distinguir vocabulario y comprensión de la historia. Una función que explica palabras puede ayudar en una tarea léxica sin mejorar del mismo modo la comprensión narrativa. Por ello, el docente necesita comprobar qué aporta cada animación, sonido o interacción. La cantidad de elementos que el niño toca no constituye una medida suficiente de aprendizaje ni de calidad del recurso.

Se propone elegir el formato según el objetivo, la accesibilidad y la posibilidad de conversar. Un álbum impreso permite volver a una imagen y observar conjuntamente sus detalles; un audio digital puede ofrecer un modelo de pronunciación que el docente retoma. En ambos casos conviene prever pausas, tiempos de respuesta y actividades posteriores. No se presupone que todos los hogares dispongan de dispositivos, conexión o acompañamiento en inglés.

En un cuento proyectado, el adulto puede detener la reproducción para recuperar un acontecimiento y relacionarlo con una acción del grupo. Si el recurso contiene publicidad, saltos o efectos ajenos al relato, se debe revisar antes de la sesión. Esta es una recomendación de selección derivada del análisis; la revisión no establece una duración universal de pantalla ni compara marcas o aplicaciones comerciales.

La preparación docente abarca conocer el cuento, ensayar expresiones, anticipar dificultades y decidir qué observar. Eroğlu y Erdemir (2026) destacan la pertinencia de estudiar la preparación y la equidad en inglés preescolar. Como respuesta práctica, se propone mantener alternativas equivalentes con láminas, objetos o narración oral. El aprendizaje buscado debe seguir siendo accesible cuando cambia el dispositivo disponible, sin convertir una tarea familiar en una exigencia de compra.

Propuesta didáctica y evaluación formativa

A partir de la síntesis se propone una secuencia ilustrativa para niños de cuatro a cinco años sobre un personaje que busca a un animal perdido. El docente puede crear un relato breve con ilustraciones propias. Se seleccionan palabras como cat, box y tree, y una expresión repetida como Where is the cat? La propuesta no procede de un ensayo validado ni fija expectativas universales para esta edad.

Antes de narrar, se exploran imágenes y conocimientos del grupo. El docente presenta el personaje y permite localizar objetos, usando gestos y modelos orales. Durante la primera lectura se mantiene el hilo de la búsqueda. En una segunda lectura, realizada en otra oportunidad, se invita a anticipar el escondite y completar voluntariamente la expresión conocida. Las sesiones se ajustan a la atención observada y pueden desarrollarse en grupos pequeños.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

Después se representa el cuento con un títere y cajas, ofreciendo distintos papeles. Un niño puede esconder el personaje, otro preguntar con apoyo y otro indicar el lugar. Para ampliar la experiencia se cambian las ilustraciones o los objetos manteniendo las palabras centrales. Esa variación permite observar si la respuesta depende de memorizar una página concreta o si puede utilizarse en un contexto de juego diferente.

La evaluación propuesta registra por separado comprensión y producción. Para comprensión, se observa si identifica un referente al escuchar una palabra sin imitar a los demás. Para producción, se anota si nombra o pregunta espontáneamente, tras un modelo o con ayuda. También se documentan participación y disfrute como dimensiones propias. El registro incluye fecha, situación y apoyo, evitando comparar niños mediante una sola puntuación global.

Una observación posterior, con imágenes nuevas y sin repaso inmediato, aporta información sobre permanencia y transferencia; no constituye por sí sola prueba causal de eficacia. La familia puede compartir el relato en la lengua que maneje y comentar imágenes, con orientaciones sencillas y sin obligación de grabar al niño. El docente utiliza lo observado para volver a modelar, reducir demandas o ampliar el juego. Si persisten dificultades comunicativas en diferentes contextos, corresponde coordinar apoyos educativos según las necesidades del niño.

CONCLUSIONES

La revisión identifica los cuentos como un recurso pertinente para ofrecer experiencias iniciales de inglés con significado, imágenes e interacción. La evidencia directamente relacionada con preescolares muestra posibilidades de aprendizaje de vocabulario seleccionado. Sin embargo, las características de los diseños impiden concluir que cualquier cuento mejore todas las habilidades lingüísticas o produzca resultados equivalentes en distintos contextos.

La comprensión y la producción deben distinguirse. Reconocer una imagen al escuchar una palabra, nombrar un personaje y comprender una secuencia de acontecimientos son desempeños relacionados, pero diferentes. La evaluación necesita observarlos de manera explícita. Asimismo, disfrutar una narración o repetir una frase en coro puede formar parte de la experiencia sin demostrar todavía uso individual o transferencia.

La mediación docente articula los aportes del recurso. Mantener el sentido del relato, ofrecer apoyos y dar tiempo para responder permite formular tareas acordes con el desarrollo y la exposición previa. Las revisiones de lectura dialógica aportan fundamentos para promover la participación oral, aunque no autorizan a equiparar estos resultados con la adquisición de lectura y escritura ni con dominio general del inglés.

El formato y las lenguas utilizadas requieren decisiones contextualizadas. La evidencia complementaria sobre álbumes digitales y bilingüismo muestra que no existe una ventaja

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

automática del soporte ni una secuencia lingüística siempre superior. El material debe facilitar la comprensión y la conversación. Las alternativas impresas y orales, junto con una participación familiar flexible, permiten diseñar oportunidades sin presuponer iguales recursos en todos los hogares.

La propuesta de aula vincula lectura compartida, repetición con sentido, juego y observación individual. Constituye una orientación que debe probarse y ajustarse, no una intervención cuya eficacia se haya demostrado aquí. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y la diversidad de poblaciones limitan las conclusiones. Futuras investigaciones deberían describir mejor la mediación, incorporar comparaciones pertinentes y evaluar retención y transferencia. Resulta especialmente necesario producir evidencia contextualizada sobre Educación Inicial en Ecuador y sobre la participación de niños con diversas necesidades comunicativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eroğlu, H. B., & Erdemir, N. (2026). Systematic review of preschool English language teaching: Research trends (2015–2025). *Language Teaching and Educational Research, 9*(1). https://doi.org/10.35207/later.1770309

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(4), 483–517. https://doi.org/10.3102/0034654321998074

Kennedy, C., & McLoughlin, A. (2023). Developing the emergent literacy skills of English language learners through dialogic reading: A systematic review. *Early Childhood Education Journal, 51*(2), 317–332. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01291-1

Khamsuk, A., & Whanchit, W. (2021). Storytelling: An alternative home delivery of English vocabulary for preschoolers during COVID-19's lockdown in southern Thailand. *South African Journal of Childhood Education, 11*(1), Article a897. https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.897

Lee, C. (2024). Using wordless picturebooks to promote bilingual students' translanguaging practices. *Journal of Research in Childhood Education, 38*(1), 123–144. https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2193258

Pillinger, C., & Vardy, E. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533–548. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407

Sirjon, S., Setyaningsih, D., & Sulle, N. M. (2025). The influence of using picture story books on the mastery of English vocabulary in early childhood. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture, 10*(2), 305–320. https://doi.org/10.30659/e.10.2.305-320

Tunkiel, K. A., & Bus, A. G. (2022). Digital picture books for young dual language learners: Effects of reading in the second language. *Frontiers in Education, 7*, Article 901060. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.901060

Zhou, T., Djonov, E., & Chik, A. (2025). Shared reading of picturebooks for supporting preschool children's multilingual learning: A scoping review. *International Journal of Educational Research, 133*, Article 102716. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102716

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.337

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior