



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana

**“Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos
de educación preescolar”**

T E S I S

que para obtener el grado de

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P r e s e n t a

Iridea Ailed Ramos Laureano

Directora de Tesis

Dra. Gabriela López Aymes

Comité revisor:

Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

Dr. Leonardo Manriquez López

Dra. África Borges del Rosal

Dra. Elena Rodríguez Naveiras

Cuernavaca, Morelos, Mayo, 2024

“Cuando alguien evoluciona, también evoluciona todo a su alrededor. Cuando tratamos de ser mejores de lo que somos, todo a nuestro alrededor también se vuelve mejor”

Paulo Coelho

A mí amado Jaime

El mejor compañero de aventuras

que la vida me ha dado.

Recuerda que con paciencia

y disciplina

llegarás a la cima

Agradecimientos

Esta tesis fue construida con el apoyo, esfuerzo, paciencia, orientación y guía de personas maravillosas que creen en mí, en mi labor diaria y en la pasión que tengo por mi profesión, así como en las acciones innovadoras que siempre quiero realizar para mejorar la educación en el nivel educativo de preescolar.

Quiero comenzar por agradecer a mi brillante y querida directora de tesis, la Dra. Gabriela López Aymes, por las horas que me dedicó, su apoyo incondicional, por creer en mí y reconocer habilidades que no sabía que tenía, pero sobre todo porque nunca me dejó sola, me ha orientado y cuidado como una mamá, me enseñó que siempre hay cosas por aprender, para mí usted siempre es la mejor y ha sido un honor ser su tesista.

De igual forma quiero agradecer a mi hermosa y auténtica hada madrina la Dra. África Borges del Rosal, que sí hace los sueños realidad. Me enseñó en una semana lo que debía saber desde hace una vida, me ha involucrado en nuevos proyectos que jamás imaginé, por su paciencia infinita, la confianza que tiene en mí, cuidarme y motivarme a mejorar.

Gracias a mí querida Dra. Elena Rodríguez Naveiras quien siempre tuvo una sonrisa para mí, palabras de motivación y me permitió aprender tanto en aspectos educativos como personales, y por supuesto a mi maravillosa Dra. Triana Aguirre Delgado por hacerme sentir como en casa al llegar a España, darme las herramientas necesarias y enseñarme todos los días la manera de mejorar.

Por su puesto, quiero agradecer al Dr. Leonardo Manríquez López y al Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán, por cada una de sus enseñanzas, por las preguntas que me hacían en los comités, por cada pensamiento que me hizo reflexionar, las horas que me dedicaron y sus palabras que me motivaron, infinitas gracias por ser un gran ejemplo y excelentes profesores.

Agradezco a mi amada madre Victoria Laureano Colín que en este andar, la vida nos ha dado mil vueltas sólo para recordarnos que nuestro amor es muy fuerte y que gracias a ti hoy soy una mujer capaz de investigar, mejorar y volar al otro lado del mundo. A mí amado padre Jaime Ramos Torres que siempre me escucha con diligencia y amor, teniendo las

palabras certeras para impulsarme y, aunque a veces teme por mi toma de decisiones, siempre está conmigo. Para mi amado hermano Jaime Víctor Ramos Laureano que siempre quiere ver la mejor versión de mí y a pesar de nuestra edad siempre me cuida.

Para mis queridas jefas las Maestras Belem Montes de oca Gómez, Gisela Miyer Ney, Ixchel Garduño Núñez, que confiaron en mí y me abrieron todas las puertas para realizar este sueño, a mi querido amigo el Maestro Xaman Ek Garduño Núñez por enseñarme a ser paciente, escucharme y orientarme en cada paso administrativo.

Este agradecimiento también lo extiendo para todas las familias, docentes y colegas que participaron en esta investigación, a docentes de la MADEI de quienes que tuve la oportunidad de aprender, a mis amigas de maestría y al personal de posgrado por contribuir a este logro académico.

En especial quiero agradecer a mí amado hijo por ser mi motor en la vida, la fuerza en la toma de decisiones, su complicidad para seguir mis aventuras, su admiración porque cuando creo que no puedo más, sólo tengo que mirarte para tener la fuerza necesaria, gracias a ti cada día soy mejor. Mi niño hermoso, al leer esta tesis recuerda que cuando realmente deseas algo, el universo va a conspirar a tu favor, pues así fue como llegamos a España juntos. Jaimito cada que te digo te amo es para recordarte que tú eres lo mejor que me ha pasado, la vida está llena de sorpresas, vive aventuras, aprende, sé amable, sé libre, pero sé siempre tú.

Gracias a todos y cada uno de ustedes por formar parte de mí.

ÍNDICE

Resumen	10
Introducción	11
Capítulo I. Marco teórico.....	14
1.1 Importancia del desarrollo del lenguaje en la infancia	14
1.2 Adquisición del vocabulario	16
1.3 ¿Cómo se puede favorecer el desarrollo del vocabulario en Preescolar? Estrategia de lectura compartida de libros.....	16
1.4 Contextos inhibidores del desarrollo del vocabulario: Deprivación sociocultural	19
Capítulo II: Planteamiento del problema.....	21
2.1 Antecedentes.....	27
2.2 Pregunta de investigación.....	31
2.3 Objetivo general	31
2.4 Objetivos específicos.....	32
2.5 Justificación	32
Capítulo III: WORLD PROJECT	35
3.1 Introducción.....	35
3.2 Fundamentación	35
3.3 Diseño Instruccional.....	36
3.3.1 Teorías y principios pedagógicos de la intervención	36
3.3.2 Objetivos	41
3.3.3 Habilidades y destrezas que entrena.....	41
3.3.4 Características y desarrollo del programa	42
3.3.5 Materiales	48
3.3.6 Aspectos pedagógicos	48
3.4 Condiciones básicas.....	49
3.5 Esquema de las sesiones	50
3.6 Evaluación y seguimiento.....	52
Capítulo IV. Método.....	53
4.1 Tipo de estudio	53
4.2 Variables del estudio	53
4.3 Contexto de la intervención.....	53

4.4 Participantes	54
4.4.1 Criterios de inclusión	56
4.5 Instrumentos	56
4.5.1 Evaluación sumativa	56
4.5.2 Evaluación formativa	57
4.5.3. Instrumentos de control.....	58
4.6 Etapas del proyecto.....	59
4.7 Procedimiento.....	60
4.8 Análisis de datos.....	61
Capítulo V. Resultados.....	61
5.1 Análisis de resultados de las prácticas de lectura en el aula, conducido por la docente de grupo	62
5.2 Análisis de resultados de prácticas de lectura de padres	63
5.3 Análisis de resultados de entorno alfabetizador en el hogar de las madres del grupo experimental y del grupo control.....	65
5.4 Análisis descriptivos de la evaluación del vocabulario receptivo y expresivo en niños y niñas de 3° de preescolar	69
5.5 Efectos en el vocabulario receptivo.....	71
5.6 Efectos en el vocabulario expresivo	73
5.7 Análisis de información de la autoevaluación semanal por parte de la instructora....	76
VI. Discusión	78
VII. Conclusiones.....	82
Referencias	83
Anexos	92
Anexo I: Cuestionario para Maestra.....	93
Anexo II: Cuestionario Prácticas de lectura de los Padres	98
Anexo III: Cuestionario Entorno de alfabetización en el hogar	102
Anexo IV: Formulario de consentimiento intervención	106
Anexo V: Formulario de consentimiento-regular.....	107
Anexo VI: Autoevaluación semanal.....	108

Índice de Tablas

Tabla 1	Organización de contenidos.....	46
Tabla 2	Esquema de las sesiones.....	50
Tabla 3.	Nivel educativo de las madres.....	55
Tabla 4.	Nivel educativo de los padres.....	55
Tabla 5.	Frecuencia en que los adultos del hogar leen por gusto.....	64
Tabla 6.	Frecuencia en que las madres leen a sus hijos antes de dormir durante una semana normal.....	66
Tabla 7.	Frecuencia en que las madres leen a sus hijos en otros momentos del día durante una semana normal.....	66
Tabla 8.	Percepción del nivel de interés del hijo o hija cuando su madre les lee un cuento.....	67
Tabla 9.	Número de libros que hay en los hogares por niño o niña.....	67
Tabla 10.	Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas letras del alfabeto...	68
Tabla 11.	Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas a escribir su nombre.....	68
Tabla 12.	Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas a leer palabras.....	69
Tabla 13.	Frecuencia de visitas que realizan a la biblioteca.....	69
Tabla 14.	Estadísticos descriptivos de la variable de vocabulario receptivo.....	70
Tabla 15.	Estadísticos descriptivos de la variable de vocabulario expresivo.....	70
Tabla 16.	Pruebas de normalidad pretest y postest en el vocabulario receptivo.....	71
Tabla 17.	Prueba de efectos de la variable de vocabulario receptivo.....	72
Tabla 18.	Pruebas de normalidad pretest y postest en el vocabulario expresivo.....	73
Tabla 19.	Prueba de efectos de la variable de vocabulario expresivo.....	74

Índice de Figuras

Figura 1.	Vocabulario receptivo.....	72
Figura 2.	Vocabulario expresivo.....	75

Resumen

Una forma de comunicación entre los seres humanos es el lenguaje oral, su principal función es transmitir mensajes que ayudan a la construcción del pensamiento. Algunos estudios sostienen que el vocabulario brinda la posibilidad de interacción entre las personas y es un factor que contribuye a mejorar la competencia lingüística. Es por ello que desde la educación preescolar es una de las competencias más importantes a desarrollar porque posibilita la socialización, imaginación, creatividad, así como el conocimiento del mundo natural y social.

El presente proyecto tiene como objetivo investigar los efectos de la intervención con un programa de la lectura compartida de libros narrativos e informativos para acelerar el vocabulario receptivo y expresivo de estudiantado de tercero de preescolar. Tiene como base el diseño instruccional WORLD PROJECT (Pollard-Durodola et al., 2014).

Esta investigación tiene carácter cuasiexperimental con dos grupos: uno experimental y otro de control, el diseño es de discontinuidad en la regresión. El contexto de intervención fue un jardín de niños de sostenimiento federal, ubicado en la colonia Santa María Ahuacatitlán, al norte de la Ciudad de Cuernavaca, con un nivel muy alto de riesgo social (Secretaría de Hacienda de Morelos, 2019). Participaron 27 estudiantes de 5 a 6 años de edad, de los cuales 10 conformaron el grupo experimental y 17 el grupo control. Se llevaron a cabo 40 sesiones con una duración de 15 minutos por sesión. El periodo de intervención fue por ocho semanas, de lunes a viernes.

Para el análisis de datos se utilizó el programa informático IBM Statistical Package for Social Science (SPSS), con un procedimiento ANOVA de medidas repetidas, donde los resultados preliminares demuestran que existe diferencia estadísticamente significativa inter-sujetos, es decir un cambio considerable en las variables de vocabulario receptivo y expresivo en los estudiantes que recibieron el entrenamiento.

En la comparación de variables entre-sujetos no se observan cambios estadísticamente significativos. A pesar de esto se redujo la brecha entre el grupo experimental y el grupo control.

Palabras clave: vocabulario, programa, lectura compartida de libros, educación preescolar, deprivación cultural.

Introducción

El objetivo de esta tesis es conocer qué efectos tiene un programa de lectura compartida en el vocabulario receptivo y expresivo, en estudiantado de tercer grado de educación preescolar de un jardín de niños de sostenimiento federal, ubicado en la colonia Santa María Ahuacatitlan al norte de la Ciudad de Cuernavaca, en un contexto de alta marginación sociocultural. Este proyecto se llevó a cabo en el año 2023.

Se ha estudiado que el vocabulario es un componente necesario para enseñar el lenguaje oral y escrito (Martín, 2009), pues esta competencia lingüística que contribuye a la transformación del pensamiento, permite extender los saberes previos que se tienen acerca del mundo natural y social (Cáceres, Pomés y Granada, 2020).

Durante los primeros años de vida niños y niñas aprenden diferentes maneras de comunicarse desde gruñidos, gestos y palabras que escuchan en el hogar, pero al momento de escolarizarse en la educación preescolar enfrentan nuevos retos que implica comunicarse con personas ajenas a su núcleo familiar y poner en práctica el vocabulario aprendido.

La capacidad de comunicarse se puede presentar como un desafío por diferentes razones, como son: vocabulario limitado, brechas de desigualdad por contextos desfavorecidos, poca o nula exposición a la lectura, la deserción o interrupción de estudios, entre otros (Tapia, 2018).

Existen investigaciones que han desarrollado programas compensatorios para reducir la disparidad en la adquisición del vocabulario. Con la implementación de programas específicos de vocabulario se tiene la oportunidad de llevar a la práctica diferentes estrategias de enseñanza, ampliar el vocabulario de manera explícita, así como crear oportunidades para usar palabras después de escuchar textos interesantes (Echeverría y Goldenberg, 2017).

Con base en lo anterior, en esta tesis se analizan los efectos que se producen en el vocabulario receptivo y expresivo en niños y niñas de educación preescolar que participaron en la implementación del programa *Words of Oral Reading and Language Development* [WORLD PROJECT]. Este programa fue creado en Estados Unidos por un grupo de investigadores que comenzaron aproximadamente en el año 2005, con la intención de cerrar

la brecha de vocabulario en alumnado de educación preescolar en contextos desfavorecidos, debido a su origen latino, quienes se encontraban en situación de migración, específicamente en distritos marginados en Texas (Pollard-Durodola et al. 2016).

Los instrumentos que se usaron en este programa para medir el vocabulario fueron: *Receptive One Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT)* y *Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)* (Brownell, 2001).

Esta tesis está conformada por siete capítulos. En el primero se presenta el marco teórico para que se disponga de la información científica que se consideró para esta tesis, comenzado por la importancia del desarrollo del lenguaje en la infancia, definiendo el concepto de vocabulario, para continuar explicando la estrategia de lectura de libros y finalizar enfatizando en las consecuencias de la deprivación sociocultural.

En el segundo capítulo se encuentra el planteamiento del problema considerando los antecedentes nacionales e internacionales que tienen relación con el desarrollo del vocabulario. También se contextualiza el problema que genera la pregunta de esta investigación, los objetivos generales, objetivos específicos y se hace la justificación de este estudio.

En el tercer capítulo se enmarca el diseño instruccional del WORLD PROJECT, desde su fundamentación y conceptualización, teorías y principios pedagógicos de la intervención, los objetivos, las habilidades que entrena. A su vez, se dan a conocer las características del programa, los materiales que se requieren, así como los aspectos pedagógicos. En este apartado se conocen las condiciones básicas para el desarrollo del programa, como apoyo visual se agregó el esquema de las sesiones y permite al lector conocer la forma de evaluación, así como de seguimiento.

El cuarto capítulo contiene la información del método, tipo de estudio, las variables que se consideraron para este estudio, se describe el contexto en el que se desarrolló la intervención, quiénes fueron los participantes, los instrumentos que se usaron y cómo se utilizaron para la evaluación sumativa y formativa. Se describen en este apartado las etapas del proyecto y el procedimiento para el análisis y la recogida de datos.

Continuando con el quinto capítulo se dan a conocer los resultados del estudio. En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de las prácticas de lectura llevadas a cabo por la docente del grupo en el aula. Además, se describen los resultados de las prácticas de lectura de los padres y del entorno alfabetizados en cada uno de los grupos de participantes. Por último, se presenta el análisis e interpretación de las variables del vocabulario receptivo y expresivo tras la intervención.

Para el capítulo seis se puede encontrar la discusión, mientras que en el séptimo capítulo están plasmadas las conclusiones. Al concluir los capítulos se presentan las referencias consultadas para esta investigación.

Capítulo I. Marco teórico

En este capítulo se busca explicar los contenidos conceptuales utilizados durante el proyecto de investigación, comenzando por definir qué es el vocabulario, la importancia de acelerarlo en la edad preescolar poniendo énfasis en los estudiantes que presentan dificultades en las interacciones lingüísticas a causa de factores de contexto.

Asimismo, se muestra cómo la lectura compartida de libros tiene beneficios para acelerar el vocabulario, potencia tanto habilidades cognitivas como sociales y permite extender los saberes previos acerca del mundo natural y social.

Esta práctica educativa se centra en contextos que tienen la característica de privación sociocultural, pues en estas zonas con riesgo de abandono escolar, se requiere la implementación de acciones innovadoras, que sean accesibles y útiles para todos los participantes.

1.1 Importancia del desarrollo del lenguaje en la infancia

La comunicación es una habilidad que permite expresar sentimientos, deseos, conocimientos y necesidades. Comienza desde el nacimiento con algunas manifestaciones en las conductas de los bebés, como el llanto y, durante las etapas de desarrollo biológico, cognitivo y social, se va desarrollando el lenguaje; la construcción de este puente es de utilidad para acceder a los conocimientos del mundo natural y social.

El lenguaje oral tiene sus cimientos desde el núcleo familiar, a través de las interacciones entre el adulto y el menor, siendo los integrantes de la familia los encargados de ir formando los conceptos y definiciones a través de explicaciones orales. De esta manera los niños y las niñas ingresan a la educación preescolar con saberes previos (Gómez y Guapacha, 2016).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), en la Nueva Escuela Mexicana [NEM], los maestros y maestras construyen las condiciones de aprendizaje

considerando el entorno cultural, es decir, en preescolar el educador o la educadora asume la responsabilidad y cuenta con las competencias docentes que le permitirán detectar las necesidades de sus estudiantes para potenciar las competencias lingüísticas.

Desarrollar las competencias lingüísticas es retador, porque implementar estrategias de enseñanza adecuadas requiere tiempo, paciencia, pero, sobre todo, reconocer el valor del lenguaje, ya que es el medio que favorece las capacidades cognitivas, emocionales y sociales. ¿Qué beneficios tiene el desarrollo del lenguaje en la infancia? De acuerdo con Calderón (2016), tiene efecto en las capacidades cognitivas, como la memoria, el escuchar, posibilita elaborar asociaciones, reconocer diferencias, así como enriquecer saberes previos, que permitan la socialización y organización del pensamiento.

Un aspecto importante para destacar es que el lenguaje potencia el desarrollo de la conciencia fonológica, es una aptitud para centrar la atención en los sonidos, es decir, la capacidad para desarrollar de manera auditiva la secuencia de los sonidos. Además, el lenguaje ayuda a la autorregulación de la conducta, porque permite pensar al desarrolla la inteligencia y el razonamiento.

Por lo tanto, se reconoce que el lenguaje oral es un proceso que se encuentra formado por códigos, símbolos y desarrollar el vocabulario permite mejorar habilidades lingüísticas que serán las bases para ejecutar tareas cognitivas más avanzadas (Goldin-Meadaw et al., 2014), tales como estructurar oraciones, mejorar las interacciones sociales y comprender el mundo.

Entonces, ¿la escuela tiene la posibilidad de disminuir las dificultades en el lenguaje oral que presentan los preescolares? La respuesta es sí, mientras que las estrategias implementadas sean innovadoras, con objetivos claros, materiales eficientes y con un diseño instruccional; es posible aportar al desarrollo del lenguaje en los preescolares y de esta manera facilitar la construcción de los aprendizajes.

1.2 Adquisición del vocabulario

De acuerdo con la Real Academia Española (2022) el término Vocabulario se refiere al “conjunto de palabras de un idioma” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Y retomando a Hirsch (2006), es preciso comenzar con el desarrollo de vocabulario en los primeros grados de la educación formal.

Para el presente proyecto de investigación se considera la noción de Cáceres et al. (2020) quienes explican que la competencia lingüística del vocabulario influye en la manera en la que se transforma el pensamiento, que está en constante desarrollo porque posibilita ampliar el conocimiento del mundo natural y social.

El dominio del vocabulario no sólo consiste en la mayor cantidad de palabras que una persona conozca, sino que tiene sentido más amplio, al emplear diferentes estrategias que le permitan usarlas de manera eficaz y adecuada al contexto, considerando componentes como: sintaxis, semántica, pragmática, morfología y la parte de psicolingüística.

De este modo, los intercambios lingüísticos en la familia son primordiales para la adquisición del vocabulario, en particular las interacciones con las madres. Davis-Kean y Sexton (2009), afirman que el desarrollo del vocabulario se relaciona con la capacidad que tienen las madres, pues, en este sentido, es la figura materna quien tiene mayor influencia en la educación de los hijos e hijas, siendo quien promueve ambientes estimulantes, conversaciones lingüísticas y el uso de materiales como libros para estimular el desarrollo del vocabulario.

1.3 ¿Cómo se puede favorecer el desarrollo del vocabulario en Preescolar? Estrategia de lectura compartida de libros

Leer es una de las capacidades que distingue a los humanos de otras especies. Requiere poner en práctica una serie de facultades cognitivas y la etapa evolutiva ideal para iniciar este proceso es en la infancia; precisamente la educación preescolar tiene la función de acercar a los estudiantes a la alfabetización, razón por la cual en las aulas de este nivel educativo se

trabaja con cuentos, ya que su uso posibilita desarrollar la imaginación, poner atención, favorecer la memoria, la capacidad de comprensión (SEP, 2022), así como el desarrollo del vocabulario.

La narración de cuentos de manera frecuente favorece al incremento del vocabulario porque es a través del canal auditivo que los preescolares tienen la primera interacción con el léxico, algunos estudiantes al observar las imágenes de los libros comienzan a contextualizar el significado; cuando a estas herramientas de la narración de cuentos se agregan diversos tonos de voz, sonidos o gruñidos se ayuda a los preescolares a comprender cómo usar este nuevo vocabulario y apropiarse de él.

Asimismo, la lectura de cuentos compartidos es ideal para abordar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales. En educación básica existe el catálogo de selección para los libros del rincón de lectura (SEP, 2012), el cual sirve como apoyo para la organización de los acervos de lectura, pues se clasifican por colores y género, ya sea informativo o literario; una parte del objetivo de este catálogo es que se dedique tiempo a la reflexión conjunta sobre las prácticas de lectura y escritura en las escuelas, así como involucrar a las familias del alumnado.

Otra estrategia es que en los planes anuales por escuela se desarrollen actividades que estén relacionadas con el uso de la biblioteca escolar y la exploración de cuentos por parte de la comunidad educativa (SEP, 2013).

Citando a Llamazares y Alonso-Cortés (2016), los estudiantes que aprenden más vocabulario, de manera gradual mejoran la constitución narrativa al expresarse, así como la capacidad para contextualizar narraciones. Esto se debe a que los libros que escucharon, observaron y tuvieron una oportunidad de analizar, ya los han transformado en aprendizaje y, han tenido a bien comprender en qué momento los pueden utilizar porque ya conocen el significado de las palabras.

Las autoras sugieren que este tipo de enseñanza sea implementada con grupos reducidos para que todos tengan la oportunidad de participar, ya que es necesario poner énfasis en las palabras clave para consolidar el vocabulario, lo que se produce a través de repetir las palabras un par de veces a través del andamiaje del adulto.

Por otro lado, Goikoetxea y Martínez (2015) realizaron un estudio en España, en el cual se hace énfasis en los beneficios de la lectura compartida de libros. Los autores mencionan que a través de la lectura dialógica que requiere mayor participación, así como interacción entre el adulto y los menores, se favorece el desarrollo oral, pues ésta consiste en plantear preguntas de ambas partes, brindar retroalimentación y, fundamentalmente adaptar el nivel de la conversación al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Es así que desde el modelo de aprendizaje de Carroll (1963) se explica la importancia de aprovechar el tiempo escolar para brindar atención educativa, reducir las diferencias lingüísticas y maximizar las oportunidades de instrucciones de calidad. A su vez, en la teoría del diseño instructivo de Engelman y Carnine (1991), se resalta la importancia de ofrecer claridad en las instrucciones y en el uso de los materiales adecuados para consolidar los objetivos planteados, pues se espera que al emitir consignas claras éstas sean de fácil acceso para los estudiantes al comprenderlas y poder actuar a favor de la construcción de su aprendizaje.

Para llevar a cabo la lectura compartida de libros es necesario que los acervos de lectura tengan ciertas características, es decir, primero la persona adulta necesita conocer el contenido y saber qué palabras objetivo se van a enseñar, revisar que las letras sean grandes, que el texto por página sea corto y las ilustraciones tengan sentido a la secuencia narrativa.

Esta interacción oral que surge a partir de la lectura compartida de libros es favorable para el aumento de vocabulario receptivo y expresivo, pues a través de las preguntas de reflexión que se plantean antes de la lectura para conocer la definición de las palabras, así como ubicar con imágenes durante la lectura y las preguntas, tanto analíticas como de reflexión al final de la narración, es como los participantes de manera gradual se apropian de nuevas palabras con significado, lo cual es un precedente positivo para la alfabetización temprana y la comprensión lectora (Montealegre y Forero, 2006).

El papel del adulto como mediador posibilita la exploración de diferentes contextos a través de las descripciones en la narración, las representaciones de objetos a través de imágenes, relacionar el relato del texto con experiencias de estudiantes, incluso los estudiantes podrían identificarse o imaginarse el tiempo o el clima.

En ese sentido, Bracken y Fischel (2008) resaltan que la lectura compartida de libros incentiva las conversaciones entre el adulto y los preescolares de dos maneras: textual y extra textual, lo que resulta importante para el desarrollo del vocabulario en los niños y las niñas. Por otro lado, McKeown y Beck (2006) mencionan que es relevante que los adultos brinden el contexto de la información del libro para el desarrollo de habilidades emergentes de lenguaje y vocabulario.

Asimismo, la lectura compartida de libros favorece la comprensión en los estudiantes al plantear preguntas explícitas acerca de las palabras que forman parte del vocabulario, antes, durante y después de la lectura; de esta manera se enriquecerán sus saberes previos, se favorecerá la capacidad que tienen para realizar inferencias, se propicia la expresión oral y se motivará el interés de los participantes por la lectura (Cáceres, Pomés, y Granada, 2020).

Al interior de las aulas, en los espacios que se generan de lectura compartida, involucran a los preescolares y a su docente en actividades de interacción, pues ambas partes se ven implicadas en el proceso de aprendizaje; la persona encargada de generar dicha interacción es el o la docente, quien plantea preguntas que lleven a los niños y niñas a reflexionar sobre las historias o la información contenida en los libros que utilizan, a través de usar un texto que es visible para todos.

1.4 Contextos inhibidores del desarrollo del vocabulario: Deprivación sociocultural

Los contextos de deprivación sociocultural son aquellos que se encuentran en desventaja social por falta de estimulación. Pueden tener aislamiento social, generalmente se nota la desigualdad de oportunidades, la poca participación en la sociedad y los recursos económicos pueden ser un obstáculo para el desarrollo, social y cognitivo (Harvey-Narváez, Obando-Guerrero y Montero-Acosta, 2022).

Asimismo, es necesario reconocer que la deprivación sociocultural no sólo repercute en la esfera académica de los estudiantes, sino que también afecta a otras áreas del desarrollo, como las habilidades sociales (Salazar y Santamaría 2019), ya que al enfrentarse a factores

diferentes a los habituales y hacer uso de las competencias lingüísticas, es posible que se enfrenten a barreras culturales.

Todos los contextos educativos son diferentes, aunque las escuelas se encuentren a distancias cortas una de otra, como dentro de la misma localidad, quien se encarga de consolidar el contexto educativo es la comunidad que asiste a la institución educativa. Antes de generar una situación de aprendizaje, se requiere reconocer las necesidades de los estudiantes, por lo que sería ideal que la o el docente conociera diferentes dinámicas de trabajo para promover la participación en los preescolares, la atención a la diversidad e inclusión educativa, pues aquí es donde se requieren de estrategias docentes innovadoras y pertinentes que promuevan el interés en los niños y niñas para la construcción de los aprendizajes.

Los contextos del nivel educativo de educación preescolar son construidos principalmente por preescolares y docentes en torno a valores y creencias, con metas y expectativas para lograr el aprendizaje (Correa, 2006). Cada uno de los involucrados tiene conocimientos previos que se van a potenciar, en el caso de los menores es el desarrollo del vocabulario, mientras que el adulto tiene la responsabilidad de buscar diversas estrategias que movilicen los conocimientos, mientras respeta la individualidad de sus estudiantes.

Por lo tanto, al implementar estrategias innovadoras, se sugiere considerar el contexto en el que se desarrollan los y las participantes, pues reconocer sus necesidades, estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo brinda información de su individualidad, pero conocer las características de la comunidad donde se desenvuelven puede favorecer a las oportunidades para construir mejores bases para el aprendizaje.

Capítulo II: Planteamiento del problema

La educación preescolar es el primer nivel educativo donde los niños y las niñas comienzan con la construcción de los conocimientos formales; salen del nicho familiar para comenzar una etapa nueva en otro grupo social, que es conducido por el educador, la educadora o agente transformador de conocimiento, quien es el adulto encargado de detectar sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y ritmo de trabajo, con la intención de desarrollar los aprendizajes (SEP, 2017).

Al ingresar el alumnado a la educación formal ya cuenta con saberes previos que adquirieron dentro de su contexto familiar, tales como tradiciones, costumbres, valores, interacciones y, sobre todo y muy importante, el lenguaje, el cual se va desarrollando desde que son bebés, como una competencia comunicativa que les sirve para manifestar sus necesidades y estados emocionales y, más adelante con el habla, sirve como vehículo para expresar sus pensamientos y aprendizajes e interactuar con otros (Gómez y Guapacha, 2016). A pesar de ello, en algunos estudiantes las experiencias de desarrollo del lenguaje que han tenido desde el hogar han sido limitadas, al grado de desconocer el significado y aplicación de palabras de uso cotidiano, como gracias, por favor y hacer uso de vocabulario machista.

De acuerdo con Narváez et al. (2022), la deprivación sociocultural visualiza las desventajas familiares, sociales, económicas y culturales que puede vivir un individuo en relación a la estimulación social, cognitiva, intelectual o afectiva, lo que puede afectar al desarrollo integral de las niñas y los niños. Estas condiciones, que son notorias en la escasez o falta de recursos materiales y económicos, generan desigualdad e impiden acceder a las mismas oportunidades.

De acuerdo con Moya y García (2001, p.3), los estudiantes que se encuentran inmersos en contextos desfavorecidos “son alumnos con dificultades graves en la adquisición de los aprendizajes básicos originadas por situación de deprivación cultural, social y/o económica”; a este alumnado se les puede identificar porque les cuesta más trabajo establecer relaciones de amistad, ser aceptados de manera inmediata por los compañeros por apariencia física, comportamientos, presentar necesidades educativas con relación al lenguaje e incluso por sus hábitos de higiene, que se presentan como parte de su personalidad.

Es este alumnado quien se encuentra en mayor riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados de acuerdo con las competencias establecidas en los planes y programas de estudio vigentes y, por lo tanto, requiere una instrucción personalizada, así como ajustes razonables. La asistencia regular y constante a las clases es importante. Sin embargo, desafortunadamente no lo es todo, pues aun así se encuentran en las aulas estudiantes con buena asistencia que no logran comunicarse y hacer uso de su vocabulario expresivo con sus mismos compañeros y compañeras, docentes y padres y madres; esta es la población de estudiantes que no presenta alguna discapacidad visible u orgánica pero que también requieren atención pues cada alumno es único y tiene estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo y motivación diferente.

Por otro lado, en los niños y niñas de edad preescolar también se pueden encontrar el código restringido que, de acuerdo a Sánchez (2013), hace referencia al alumnado que vive en zonas de violencia o que pertenece a contextos familiares disfuncionales, quienes suelen tener un amplio y diverso vocabulario, pero en el conocimiento de palabras altisonantes. Sin embargo, este léxico no es parte de los aprendizajes formales que se esperan alcanzar en los planes de estudio establecidos, ya que el hecho de continuar una comunicación con este vocabulario podría provocar en futuras conversaciones resultados poco favorables para el desarrollo de una comunicación eficaz y la convivencia armónica.

También dentro de los códigos sociolingüísticos, cabe la necesidad de comprender que el vocabulario no sólo se aprende a partir del currículo establecido de manera oficial, si no que los saberes previos que el alumnado ya posee y aquellos que han construido en comunidad, que son los que contribuyen a las competencias comunicativas orales (Reyes, 2010).

De acuerdo con Uribe-Hincapié et al. (2019), las relaciones sociales permiten ampliar el lenguaje por los conocimientos sociales y culturales que comparten los individuos al estar en interacción. En la etapa preescolar el juego es un medio por el cual el alumnado tiene la posibilidad de poner en práctica sus competencias lingüísticas. Sin embargo, con el confinamiento debido a la pandemia por SARS-CoV-2, esta capacidad social estuvo limitada, generando una barrera para la participación.

En la educación a distancia por la pandemia a nivel de gubernamental se trataron de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, a través de la creación de programas

como Aprende en casa. Dicho programa, al ser analizado por Navarrete et al. (2020), encontraron que en la mayoría de las sesiones implicaba un trabajo más bien individual por parte de los preescolares, las actividades más complejas requerían del apoyo de un adulto; las posibilidades para enfrentar retos cognitivos, así como el trabajo colaborativo con sus iguales se redujo, porque en su mayoría el contenido eran videos que no promovían la interacción, la difusión era poca y no tenía un carácter obligatorio (Navarrete et al., 2020).

Por otro lado, la educación a distancia no fue funcional para todos, debido a la limitación de recursos electrónicos. Algunas familias con hijos e hijas de diferentes edades y cursos académicos, apenas contaban con un dispositivo que era el celular para poder comunicarse, así que tenían que tomar la decisión de conectar a sus hijos a las clases virtuales al hacer una recarga telefónica o comprar comida para el día (Schmelkes del Valle, 2021).

Los retos no sólo contemplaron el uso de los dispositivos, sino la cantidad de hijos en casa, la dinámica familiar, la conexión inestable o, en aquellos casos que tenían todos los medios para que los estudiantes de preescolar asistieran a sus clases virtuales, se encontraba otro reto como el hecho de la interferencia por parte de miembros de la familia (padres, madres, familia extensa) o figuras que acompañaban a niñas y niños en hora de clase (Bárcenas, 2022).

Se reconoce que, tras la pandemia, se tienen que rescatar prácticas innovadoras que tengan un impacto positivo en el desarrollo del alumnado. Al interior de las aulas hay muchas oportunidades de aprendizaje y desarrollo del lenguaje, tal como el discurso oral de los estudiantes, cuando interactúan y se comunican con sus pares y la maestra, la forma en que expresan sus deseos, conocimientos e intereses. En la Educación Preescolar se privilegian una serie de estrategias de enseñanza aprendizaje para favorecer el desarrollo del lenguaje de manera significativa. Entre ellas, como ya se ha descrito, se tiene el juego, que permite la interacción entre compañeros y compañeras y brinda oportunidades de interacción oral para la resolución de problemas por medio del trabajo colaborativo.

En cuanto a la estrategia de usar expresión y apreciación artísticas, se puede encontrar el juego simbólico, donde el alumnado toman diferentes roles para interpretar una obra, para jugar a la comidita o pistas de carreras por mencionar algunos ejemplos y, de manera guiada cantos y rondas que forman parte de las rutinas de los preescolares, donde se forman desde

hábitos como el saludo, la higiene, así como abordar conceptos tales como el nombre de alimentos saludables, números, nombre de los meses, entre otros.

Otra estrategia que se usa para favorecer las competencias orales en los estudiantes de educación preescolar son las exposiciones con temas de su interés, las cuales pueden surgir a partir de la curiosidad por saber acerca de los animales, como puede ser, por ejemplo, la forma en la que se desplaza un caracol, así como la observación de fenómenos naturales, como la erupción de un volcán; son actividades que posibilitan a los preescolares expresar saberes previos, elaborar inferencias, los lleva a investigar, a compartir los resultados con sus compañeros de forma oral y trabajar en colaborativo para socializar con las personas que están a su alrededor.

Este nivel educativo favorece mucho la socialización, así como el trabajo colaborativo. Por esta razón las demostraciones pedagógicas son una oportunidad para que el alumnado ponga en práctica las competencias que ha formado durante el periodo de estudio. En algunos centros escolares se planifica el desarrollo de juegos recreativos, con la intención de que el alumnado de la escuela interactúe, acantonamientos que impliquen cantar alrededor de una fogata y espacios para recitar poemas.

De esta manera se generan procesos que van desde comprender la intención de las palabras, la capacidad cognitiva de memoria, la declamación, ubicación espacial en un escenario y, especialmente ampliar el vocabulario para uso del lenguaje oral como medio de comunicación.

Así también está la estrategia de enseñanza por medio de la lectura de libros de la biblioteca de aula o la biblioteca escolar, donde el alumnado puede realizar la lectura de imágenes, conocer las partes de contenido de un cuento, las partes del libro, comentar en plenaria acerca de las anticipaciones del contenido del texto a través de observar las imágenes y, de esta manera responder las preguntas que estimulan su capacidad cognitiva de comprensión.

En la lectura compartida de libros, específicamente en el nivel educativo de preescolar, es necesario que el o la docente en su intervención haga uso de gesticulaciones, movimientos corporales, cambios de voz e incluso el uso de títeres o música de fondo para enganchar el

interés del estudiantado, pues introducirlos en este mundo de los textos requiere mostrar la magia de los contenidos de los libros educativos, incentivarlos a la investigación, motivarlos a tocar, explorar y conocer las partes de un libro, así como su contenido.

Los factores ambientales, como la interacción con libros desde casa, el tener cuidadores (madres o padres) que leen dentro del núcleo familiar, así como hermanos o parientes de mayor edad que dediquen el tiempo de lectura como práctica habitual, favorecerá la curiosidad del alumnado y su deseo por aprender a leer. Sin embargo, la diversidad que se presenta en los grupos, las necesidades y características de cada estudiante, hace que sea importante prestar atención a quienes provienen de contextos con características de privación sociocultural.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje es una de las capacidades lingüísticas que tiene primordial importancia en la edad infantil, principalmente en la adquisición del vocabulario ya que permite conocer y aprender del mundo que les rodea y lograr comunicarse. Asimismo, contar con un vocabulario amplio posibilita la interacción social entre las personas, ayuda a inferir acerca de nuevos conceptos, formar constructos y significados del entorno que rodea a cada persona.

En el nivel de Preescolar, uno de los campos formativos del plan de estudios para la Educación Básica en México (SEP, 2022) es denominado Lenguajes, donde se enmarca el propósito de que los preescolares participen de manera activa en situaciones de aprendizaje que los acerquen a la lectura y la escritura, donde se potencia que las familias y las comunidades se involucren durante el proceso de aprendizaje, se fomenten las visitas a la biblioteca, rescatando la importancia de que el alumnado se exprese principalmente en su lengua materna para la atención a la diversidad.

Por lo tanto, se plantean las siguientes preguntas ¿Qué pasa con el estudiantado que tiene competencias de vocabulario limitadas? ¿Cómo favorecer a la inclusión de esta población de estudiantes? ¿De qué manera se puede brindar al alumnado una educación de calidad con herramientas sólidas que los acerque a la lectura y escritura? Estos son algunos de los desafíos que están planteados en el nivel educativo de preescolar. A partir de la intervención desarrollada en esta tesis se pretende contribuir a la formación de bases sólidas para favorecer en el alumnado sus competencias lingüísticas.

El hacer y el actuar de la o el docente para contribuir al logro de los aprendizajes en los preescolares, requiere en este caso brindar oportunidades al interactuar con los libros, a través de un entrenamiento personalizado y sistemático que pueda reducir la brecha de desigualdad en capacidades orales que tiene el alumnado con vocabulario limitado con respecto de sus pares, preparándolos para el desarrollo de las habilidades instrumentales, como son la lectura y la escritura.

El apartado que corresponde al diario de la educadora (SEP, 2017) se menciona que éste es una herramienta útil para hacer el registro sistemático de las observaciones realizadas por docentes respecto a las dificultades del alumnado en la interacción con sus pares, o para la comprensión de instrucciones. Se registran conductas notorias que tiene el alumnado al momento de realizar diferentes actividades, pueden mostrar timidez o inseguridad para expresar sus pensamientos, evitar participar en exposiciones, hablar al micrófono, escaso interés en cantar, recitar poemas, contar chiste o adivinanzas.

El hecho de que desconozcan el significado de conceptos básicos o de uso diario obstaculiza la mejora de sus aprendizajes, creando limitación en la participación. También se pueden recoger evidencias de aquel alumnado que han tenido escasas oportunidades de expresión oral, pues generalmente estos menores son los que han crecido en familias de contextos de privación sociocultural, con ambientes poco estimulantes para esta habilidad de comunicación.

Para ello es necesario conocer qué estudios se han realizado a nivel internacional y nacional para reducir las brechas en el vocabulario de niños y niñas que provienen de contextos con privación sociocultural.

2.1 Antecedentes

Un ámbito importante a considerar para el desarrollo de la presente tesis es el vocabulario receptivo y expresivo en alumnado de preescolar, porque les permite comprender el mundo que les rodea, como se menciona en el artículo de Cáceres et al. (2020), la exploración con diferentes textos facilita experiencias para poder interactuar entre el alumnado.

En dicho estudio, las autoras retoman el estudio de Chiu (2018), donde hace referencia a las habilidades lingüísticas que se desarrollan en el nivel educativo de preescolar como el vocabulario, ya que pueden ser un factor determinante para el éxito de la comprensión lectora en el tercer año de educación primaria. Así también se hace mención del modelo sociointeraccionista, para dejar en claro que el lenguaje se adquiere a partir de la interacción con otras personas, razón por la que es tan importante conocer los saberes previos que el alumnado posee para partir de éstos y enriquecerlos.

Las interacciones entre las personas adultas con los niños y niñas pretenden establecer la diferencia en el aceleramiento del vocabulario, ya que no es lo mismo hablar con los niños y las niñas sobre cualquier tema, que tener la intención de abordar temas que aceleren su vocabulario. De acuerdo con Dickin (1992) el habla extratextual que incluye información abstracta, expresiones detalladas y explícitas, son acciones que posibilitan la expresión de todo el alumnado, puede favorecer la inclusión de los estudiantes a los grupos sociales, especialmente los que pertenecen a contextos con deprivación sociocultural.

Por su parte, Guevara y Rugerio (2017) afirman que los cuentos son una de las herramientas fundamentales para promover la lectura comprensiva en lectores noveles; consideran el papel de docentes de educación preescolar resulta fundamental para el desarrollo de esta herramienta cognitiva, pues más allá de coordinar la lectura compartida tiene la posibilidad de ampliar el vocabulario de los menores a través de las narraciones, búsqueda de significados, el uso del diccionario y elaborar interpretaciones acerca del contenido de los libros.

A partir del año 2001, un grupo de investigadores en Estados Unidos comenzaron con un experimento de diseño para examinar la eficacia de un plan de estudios para acelerar el vocabulario en alumnado de preescolar. De esta manera, comenzaron con el diseño del programa WORLD PROJECT, para cerrar la brecha de vocabulario en estudiantes desfavorecidos de origen latino que se encontraban en situación de migración, específicamente en distritos marginados en Texas (Pollard-Durodola et al. 2014).

El diseño de WORLD PROJECT consistió en tres fases (Pollard-Durodola et al. 2014), que a continuación se describen:

La primera fase consistió en el diseño preliminar de la intervención, usando observaciones realizadas de manera informal a las prácticas de lectura que las docentes realizaban en aulas preescolares. El equipo de investigación hizo una evaluación del plan de estudios del nivel educativo de preescolar con la intención de ajustar los contenidos de WORLD con las prácticas de vocabulario. De esta manera hicieron la búsqueda de publicaciones en editoriales, donde se localizara el vocabulario seleccionado y que se ajustara al alumnado de preescolar (cuentos y textos informativos).

La segunda fase del diseño fueron las pruebas de campo, donde cuatro docentes de preescolar implementaron las lecciones de WORLD en su aula, proporcionando información acerca de la viabilidad de las instrucciones, para que de esta manera se perfeccionara la intervención preliminar del programa.

La última fase fue evaluar el impacto de la intervención de la lectura compartida de libros, a través de medir los efectos que el programa causó en el vocabulario de los y las participantes, al mismo tiempo que hicieron nuevamente la revisión del programa para indagar sobre la potencialidad, utilidad y viabilidad del diseño instruccional.

En el año 2007, en la búsqueda por mejorar la calidad en la instrucción que estaban ejerciendo los educadores, los creadores del WORLD PROJECT enfocaron la atención en reforzar los principios del programa, pensado que de esta manera medirían los efectos del vocabulario limitado, en comparación con el desarrollo cognitivo suprimido en niños y niñas de educación preescolar con bajos ingresos (Simmons et al., 2008).

En 2010 enfocaron el programa a escolares con percentiles de 15, 30 y 50. La intervención tuvo una duración de 18 semanas, una sesión de 20 minutos durante cada día de lunes a viernes. En los resultados de esta investigación encontraron efectos estadísticamente significativos en medidas estandarizadas de vocabulario.

En cuanto al vocabulario expresivo los resultados del grupo de intervención fueron del 6° al 11° a comparación del grupo control que presentó un avance del 7° al 9°. En otras palabras, la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo en el vocabulario receptivo. Es importante destacar que la mejorar en la condición de intervención fue de cuatro veces mayor que el grupo de comparación, por lo tanto, los resultados indican que existen efectos positivos en acelerar el vocabulario, después de intervenir con WORLD PROJECT (González et al., 2010).

Con la intención de sistematizar el diseño instruccional, el equipo de investigadores se percató de la necesidad por tener un dominio más específico del vocabulario, que brindará la posibilidad a los y las participantes de interactuar y hacer uso de las nuevas palabras en diferentes lugares. Es por eso que, para la selección de palabras, consideraron los siguientes criterios (González et al. 2010):

1. Los conceptos o palabras objetivo tenían que estar relacionadas con temas de ciencias y estudios sociales.
2. Tenían que ser palabras que los estudiantes carecieran de oportunidad de aprender en diálogos cotidianos.
3. El vocabulario tenía que ser importante para el aprendizaje posterior, por lo tanto, maestras y maestros revisaron la selección de palabras.
4. Las palabras tenían que estar de manera visible en los libros.
5. La adquisición de este nuevo vocabulario, tenía que estar relacionada con temas que los preescolares pudieran acceder de manera cognitiva.

En lo que se refiere al vocabulario receptivo, este estudio tuvo como resultados puntuaciones altas en grupos de tratamiento. De manera sorprendente para los investigadores, los participantes de menor edad puntuaron con resultados más altos a comparación de quienes tenían mayor edad, lo que permite reconocer la importancia de acelerar de manera temprana el vocabulario (González et al., 2010).

Con relación al vocabulario receptivo, los resultados estandarizados fueron estadísticamente significativos. El grupo control, con el que se seguía trabajando de forma tradicional, mejoró sus puntuaciones, pasando de 57.83 a 66.47. Sin embargo, las mejoras del grupo experimental fueron significativamente superiores, pasando de 57 a 81.6 (González et al., 2010).

Los investigadores Pollard-Durodola et al. (2014) llevaron a cabo un estudio cuasiexperimental con grupo control, en el cual, entrenaron a docentes de preescolar para conducir el diseño instruccional del WORLD Project con sus materiales en sus aulas, mientras que a otro grupo de docentes sólo se les entregaron los materiales.

Por otro lado, Davis et al. (2016) investigaron acerca de las creencias y las prácticas de alfabetización en el hogar entre familiar latinas de bajos ingresos. Para ello, exploraron patrones de variabilidad de alfabetización en el hogar. El estudio contó con la participación de 193 familias, que dieron respuesta a inventarios de prácticas y creencias de alfabetización, así como un cuestionario sociodemográfico.

Con base en los resultados, los autores concluyeron que el ambiente alfabetizador consiste en la calidad y frecuencia del lenguaje, pues es la familia quien se encarga de brindar experiencias de vocabulario, pero éstas van a depender de factores como características maternas, creencias y prácticas alfabetizadoras (Davis et al., 2016).

Otro estudio que se refiere a las creencias, prácticas de alfabetización materna y el estatus socioeconómico fue el que desarrolló González et al. (2017). Sus investigaciones permiten conocer que el efecto de la educación materna, el nivel socioeconómico y la frecuencia de lectura compartida de libros; están mediados por creencias de alfabetización de la madre, convirtiéndose en factores que contribuyen al vocabulario receptivo.

En este mismo estudio, González et al. (2017), mencionan que hay otras habilidades que se ven afectadas por el ambiente alfabetizador en el hogar, ya sea de manera positiva o negativa: las creencias y actitudes de las madres trasciendes a los hijos e hijas en aspectos de alfabetización, como la letra impresa, la conciencia fonológica y el comienzo de la escritura.

Por otra parte, un equipo de investigadores en México, implementaron WORLD PROJECT haciendo la adaptación del programa al idioma español, que se denominó Proyecto

Cuentos y Poesías para chicos (González, 2015). Participaron 19 escuelas preescolares en los Estados de Morelos y Querétaro, encontrándose efectos positivos en el proceso de acelerar el vocabulario en alumnado de educación preescolar.

El análisis de resultados de los test pre y post de vocabulario y expresivo permitieron reconocer los requisitos para la intervención, puesto que no es suficiente con tener los materiales, sino que destaca la importancia del entrenamiento y acompañamiento a las y los docentes. Esta investigación se implementó en escuelas privadas con población socio económica media, por lo que se espera que al aplicarse en contextos de privación sociocultural las variables permitan apreciar con mayor impacto los beneficios de la lectura compartida de textos.

Los hallazgos empíricos de los investigadores que diseñaron WORLD PROJECT proporcionan una orientación preliminar para mejorar las prácticas de enseñanza para acelerar el vocabulario en los estudiantes de educación preescolar (Pollard-Durodola et al., 2014).

Considerando que la competencia lingüística oral es primordial en el desarrollo del alumnado, ya que favorece la interacción entre pares, socialización y conocimiento del mundo, el objetivo que se persigue en este estudio es contribuir en acelerar el vocabulario de los preescolares y tiene en cuenta la siguiente pregunta de investigación.

2.2 Pregunta de investigación

¿Qué efectos tendrá un programa de lectura compartida de libros en el vocabulario receptivo y expresivo de niños y niñas de educación preescolar en una escuela de un contexto de privación sociocultural?

2.3 Objetivo general

Conocer los efectos de la implementación de un programa basado en la lectura compartida de libros en el vocabulario expresivo y receptivo de los estudiantes de tercero de preescolar que están inmersos en contextos de deprivación sociocultural.

2.4 Objetivos específicos

- Evaluar el vocabulario expresivo y receptivo en estudiantes de 3° de preescolar de una escuela pública ubicada en un contexto de deprivación sociocultural.
- Examinar los efectos que tiene la lectura de libros compartida para acelerar el vocabulario receptivo y expresivo en alumnado de educación preescolar con bajo nivel de vocabulario.

2.5 Justificación

Con la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 los gobiernos ordenaron cerrar las escuelas y otras instituciones públicas y privadas, con el objeto de mitigar sus efectos en la población y así salvaguardar el bienestar y salud de las personas, lo cual conllevó un confinamiento muy largo. Solovieva et al. (2022) señalan que, en este tiempo de confinamiento, se incrementó la cantidad de barreras para el aprendizaje a las que se enfrentó el profesorado para ejercer su labor de enseñanza.

Por otra parte, Barbosa et al. (2020) hacen referencia a los efectos en el lenguaje oral que surgieron a raíz del confinamiento, ya que los y las preescolares mostraron dificultades para expresar oraciones de manera completa y estructurada de acuerdo a su edad, a consecuencia del vocabulario limitado que se practicaba en casa. Algunas de las palabras pronunciadas por los niños y las niñas carecieron de significado y el efecto que más repercutió en los y las preescolares fue la imposibilidad para interactuar con sus iguales que les permitiera socializar y trabajar de manera colaborativa.

Con la reincorporación gradual del alumnado al sistema presencial, se perciben cambios en las conductas, dificultades para socializar y se plantea un gran reto para el

profesorado al interactuar con el alumnado. Por esta razón se requiere, la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras que contribuyan a disminuir el rezago. El WORLD PROJECT tiene la posibilidad de mejorar las competencias lingüísticas en alumnado de educación preescolar a través de lectura compartida de libros.

El desarrollo del vocabulario en el estudiando de educación preescolar es importante, especialmente en aquel alumnado que se encuentra viviendo en contextos con deprivación sociocultural. Por esta razón es por la que se considera la importancia de implementar en las aulas de este nivel educativo el WORLD PROJECT.

Moreno (2001) menciona que las familias que valoran leer, son aquellas que generan un ambiente estimulante con relación a la lectura. Reconoce que el tipo de interacción que existe entre el padre y la madre con los hijos e hijas; influye para la motivación en la adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la lectura. Se considera que no es suficiente con tener libros en casa, sino que requieren estar apropiados a la edad y los intereses de las y los niños.

La adquisición de la lecto-escritura que se inicia en este nivel educativo constituye una tarea importante a nivel individual y social, que incide en el éxito o fracaso del alumnado en la escuela (Urquijo, 2007). De acuerdo con Cáceres et al. (2020) este proceso es ideal iniciarlo en el jardín de niños por medio de la exploración y lectura compartida de cuentos. Para llegar a implementar esta estrategia primero es importante que sean los y las docentes quienes promuevan el acercamiento a los libros desde la biblioteca de aula o biblioteca escolar.

Este diseño instruccional permite al profesorado centrarse en las habilidades lingüísticas prioritarias de conocimiento y contenido como habilidades basadas en el significado, lenguaje oral, vocabulario y el conocimiento del mundo. Asimismo, genera la comunicación de información clara entre las personas adultas, los niños y las niñas, por eso se considera la pertinencia en brinda andamiaje en la intervención, hasta el vocabulario que se ha diseñado para que el estudiantado construya y usen en su vida cotidiana.

En el perfil de egreso de educación preescolar de la SEP (2022) se menciona que el alumnado de este nivel no lee de manera formal, pero sí tiene un acercamiento a la lectura cuando comprende contenidos con la lectura de imágenes, la dirección de izquierda a derecha

al seguir las palabras, el conocimiento fonológico de algunas letras y el interés por la investigación a través de la lectura.

La narración de los cuentos proporciona contextos para hablar, leer, escuchar y escribir (Barrera, 2010), porque estimula la imaginación en los estudiantes, son motivadores, divertidos y crean el deseo de comunicarse; De manera progresiva surge interés en los y las preescolares por realizar lectura de imágenes, narrar los textos a alguien más, como a sus cuidadores, representar a través de juegos y tomar diferentes roles de los personajes principales o aquellos que más llamaron su atención.

En las comunidades con características de deprivación sociocultural no es suficiente contar con los libros escolares que son dotación de la administración educativa, conocidos como biblioteca escolar y de aula, así como el apoyo humano como el equipo de especialistas de USAER, pues en entrevista con docentes una de educación regular y otra de educación especial actualmente activas acerca de sus saberes previos y la importancia de la lectura compartida de libros, se aprecia que el enfoque que tiene se limita a la comprensión de textos, regulación de la conducta, lectura de imágenes y desarrollo de la imaginación.

Así como los estudiantes aprenden, el profesorado lo hace y, de igual manera, requieren una guía que les indique el camino a seguir. El diseño instruccional WORL PROJECT posibilitará atender el rezago específicamente en el vocabulario que tiene el alumnado, pretende dotar de una guía sistemática para que las docentes logren los objetivos establecidos permitiendo el enriquecimiento de su trabajo con el grupo y por medio del registro y la aplicación de test antes, durante y al final de la implementación permitirá valorar los efectos positivos y procesos de aprendizaje que construyan las y los preescolares.

Capítulo III: WORLD PROJECT

3.1 Introducción

Existen diversas estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje, siendo una de ellas la lectura (Trimiño y Zayas, 2016). En el programa de estudios en México, para egresar del nivel educativo de preescolar no es imprescindible consolidar el dominio de la lectura (SEP, 2022).

Gutiérrez (2022) señala que los programas de estudio requieren tener implicaciones con la lectura de libros, porque es una estrategia que posibilita el desarrollo de las capacidades cognitivas, por lo que es necesario considerar el objetivo pedagógico que se tiene al implementar la lectura en el aula.

En la educación preescolar las probabilidades de acelerar el vocabulario en los estudiantes son mayores cuando la lectura compartida de libros es guiada por instrucciones precisas, objetivos definidos, donde los preescolares tienen oportunidades de participar oralmente en un tiempo corto, pero de calidad.

Sin embargo, ¿Cómo sería el proyecto educativo que brinde al profesorado las estrategias de enseñanza para implementar la lectura compartida de libros? Pues bien, en este capítulo se da a conocer el diseño instruccional del WORLD PROJECT, sus características, forma de implementación, así como la manera de evaluar los avances en los participantes.

3.2 Fundamentación

El Proyecto WORLD tiene como objetivo principal contribuir al enriquecimiento del vocabulario en estudiantes en edad preescolar. Se enfoca en brindar atención a aquellos estudiantes que enfrentan desafíos en su expresión verbal. Esto puede deberse a diversos factores, como la falta de estímulos socioculturales, una limitada exposición al lenguaje en

el entorno familiar o un conocimiento inicial insuficiente para desarrollar un vocabulario sólido.

Para lograr este propósito, se ha establecido un entorno específico que fomenta la lectura compartida entre el profesorado y el alumnado. Este espacio está diseñado con la intención de ofrecer oportunidades deliberadas para mejorar la competencia lingüística del estudiantado de preescolar, promoviendo así un mayor desarrollo de su vocabulario (Pollard-Durodola et al. 2016).

Tiene como fundamento el modelo de intervención a través de libros compartidos y la lectura dialógica, para favorecer el lenguaje oral y la comprensión fonológica (Simmons et al., 2008).

3.3 Diseño Instruccional

3.3.1 Teorías y principios pedagógicos de la intervención

El diseño instruccional del Proyecto WORLD (Pollard-Durodola et al. 2014), surge como respuesta al reconocimiento de la importancia del desarrollo del vocabulario en la educación preescolar y está pensado en población que está en proceso de aprender una segunda lengua debido a su condición de migrante. En muchos casos, este alumnado proviene de contextos sociales y económicos que presentan ciertas limitaciones. El proyecto se basa en la experimentación de los efectos positivos que puede tener la lectura compartida de libros.

Este enfoque se fundamenta en la teoría sociocultural de Vigotsky y se apoya en la aplicación de habilidades cognitivas de alto nivel. El alumnado de preescolar se enfrenta a desafíos que les exigen utilizar sus conocimientos formales para describir las palabras del vocabulario. A través de este proceso, comparten sus pensamientos y conocimientos con el grupo mediante el lenguaje oral. Con el tiempo, esto contribuye a una mejora gradual en la estructura de las oraciones y en el uso del vocabulario que están adquiriendo.

Además, el enfoque se basa en la teoría del diseño instruccional, propuesta por Engelman y Carnine (1991). Esta teoría enfatiza la importancia de proporcionar instrucciones

claras y el uso de materiales adecuados para alcanzar los objetivos educativos establecidos. Se espera que las instrucciones, al ser claras y comprensibles, sean fácilmente accesibles para el alumnado, lo que les permitirá participar activamente en la construcción de su aprendizaje.

Por otra parte, el proyecto WORLD tiene los siguientes principios:

a) *El modelo de aprendizaje de Carroll (1963):*

Que explica la importancia de aprovechar el tiempo escolar para brindar atención educativa, es decir, que el uso del tiempo sea de calidad, en el sentido de que contribuya a reducir las diferencias lingüísticas y aumente las oportunidades intencionadas de aprendizaje.

b) *La secuenciación reflexiva*

Hirsch (2006) sostiene que el contenido y el vocabulario que se adquiere en el aprendizaje son fundamentales en el éxito de la comprensión lectora. De acuerdo con el autor, esto se debe a que la lectura tiene dos sentidos: el primero es el proceso que se hace al convertir las letras impresas en sonidos y estas, a su vez, en palabras; el segundo ~~sentido~~ es el proceso que se realiza para comprender el significado de las palabras.

Entonces, en edad preescolar, para comprender la lectura se necesita ampliar el vocabulario a partir de modelos de referencia, y esto es posible a través de hacer inferencias de las imágenes que se observan en los libros para poder construir significados.

Por otra parte, Nagy (1988) sostiene que hay tres propiedades que contribuyen al logro de la comprensión lectora:

1. *Enseñar de manera eficaz la integración de las nuevas palabras:* que se refiere a la instrucción oportuna que se hace del vocabulario a través de la lectura de libros, se forma de acuerdo a las oportunidades y el tiempo de calidad que tienen los niños y las niñas en el entorno lector.
2. *La repetición de las palabras,* ya que la instrucción del vocabulario tiene la función de asegurar que los lectores conozcan y comprendan el significado de las nuevas palabras, con la intención de que la lectura sea de fácil acceso para la comprensión.
3. *El uso significativo,* que corresponde a la profundidad de comprensión que se construye acerca de las nuevas palabras, pues el alumnado de preescolar aprende mejor cuando participa de manera activa en la lectura de libros, ya que en este punto

es importante que las palabras se encuentren representadas por imágenes que permitan al estudiantado comprender el significado.

En resumen, para que el entrenamiento del vocabulario tenga mejores resultados se quiere que al momento de la instrucción las palabras estén respaldadas por imágenes. De acuerdo con Nagy (1988), hay dos formas de confirmar que las palabras se están construyendo de manera significativa: (1) que el adulto a cargo plantee preguntas, donde el estudiantado precisen usar el significado de la nueva palabra; y (2) que se brinde un andamiaje para que el alumnado por medio de inferencias amplíe el uso del significado.

Por su parte, Robinson (2000) expresa que cada palabra que se va a instruir debe tener un significado y, para lograrlo, sugiere establecer la relación entre ilustraciones y una palabra para ayudar al cerebro a la creación de redes, que permitan favorecer capacidades orales como explicar, discutir, definir o sustituir, así como hacer uso de sustantivos, adjetivos. En pocas palabras, instruir de manera intencionada al alumnado de preescolar con la una instrucción pedagógica para el desarrollo del vocabulario tendrá como beneficios mejorar la gramática porque se mejora la estructura sintáctica de las oraciones, y el uso de artículos y preposiciones se realiza de manera integral.

c) La integración estratégica:

Acerca del tema, Cabell et al. (2007) advierten de la alfabetización emergente en los niños y las niñas, donde enuncian dos habilidades:

- 1) De adentro hacia afuera, que corresponde a los códigos que forma el alumnado desde el entorno familiar, los que se desarrollan de acuerdo con su ambiente alfabetizador, las percepciones que forman de acuerdo al entorno en el que se encuentran inmersos, así como la conciencia fonológica a partir de las experiencias vividas y el intercambio de diálogos.
- 2) Aquellas habilidades que tienen que ver con la comprensión de textos, que son las bases para dar significado a las palabras que escuchan, es decir, se pone en función la capacidad para hacer inferencias para aprender vocabulario.

Asimismo, Simmons et al. (2008) sostienen que es necesario que haya una conexión crítica y explícita para la adquisición de vocabulario, fundamentalmente que esta intervención intencionada ayude a la comprensión de significados, por ello la planificación sistemática que se hizo para WORLD se basa en siete principios pedagógicos, que son (Simmons et al. 2008 pp. 193-206):

- 1) **Las grandes ideas:** la intención principal es abordar conceptos y principios que facilitan la adquisición de vocabulario, teniendo en cuenta que no se trabajará con todo el currículo, sino que se seleccionarán los contenidos que se consideran como necesarios e indispensables que el alumnado de preescolar conozca, interiorice y ponga en práctica al hacer uso de sus competencias lingüísticas. Este principio, está conformado por tres ámbitos: a) los conceptos del mundo: aquellas cosas básicas como la naturaleza y los seres vivos; 2) el conocimiento de las palabras o vocabulario, el cual se construye a partir de los libros con la lectura de textos compartida y, 3) la estructura del texto para la comprensión, que es el apoyo visual que recibe el estudiantado mediante la presentación de imágenes; esto ayuda a la contextualización y comprensión de las palabras.
- 2) **Estrategias conspicuas:** Se refiere a las decisiones tomadas de manera reflexiva por parte del profesorado para intervenir en el proceso de aprendizaje del vocabulario en los niños y niñas. Estas deben ser explícitas para abordar el significado de las palabras de manera sencilla y con el apoyo de las tarjetas temáticas y conceptuales.
- 3) **Andamiaje mediado:** se considera como la orientación que brinda el profesorado al alumnado con el uso de palabras clave. Se motiva al estudiantado a pensar, responder, resolver o cuestionarse acerca de los personajes de la narración, de los hechos, el tiempo, el escenario, cómo sucedieron las cosas e incluso relacionarlos con alguna experiencia vivida; mientras escuchan la lectura de cuentos compartidos. El inicio de este principio se realiza por medio de tareas sencillas resueltas por los pupilos como

el hecho de etiquetar tanto conductas como personajes, hasta llegar al objetivo de los procesos cognitivos más complejos como asociar o reconocer.

- 4) **Integración estratégica:** con este principio, a través de la observación directa y registro sistemático del alumnado en cuanto a sus procesos de competencias lingüísticas, es posible apreciar como el estudiantado combinan la nueva información con sus saberes previos. Es aquí donde la secuencia de actividades promueve el desarrollo del vocabulario, principalmente si se posibilitan oportunidades en el contexto para que las y los participantes tomen significado de cada palabra.
- 5) **Revisión juiciosa:** es importante en este principio reforzar los contenidos educativos, pues la práctica que hacen los y las docentes, a través de la repetición en este diseño instruccional es la manera en que se va a favorecer el aceleramiento de vocabulario en los preescolares. Con el repaso de las palabras nuevas se podrá apoyar al estudiantado para hacer asociaciones con objetos que pueden ver de manera cotidiana o cosas que son parte de los contextos o grupos sociales donde se desenvuelven. Al inicio de la puesta en práctica de este diseño instruccional la atención del alumnado podría enfocarse a las imágenes por formas, colores o tamaños. Con el paso del tiempo, en la lectura de cuentos compartidos, la atención del alumnado se va centrando en las palabras y su significado, pues es una ardua labor cognitiva que los y las preescolares pongan en práctica el conocimiento de vocabulario construido al momento de expresarse oralmente para explicar o exponer la idea principal.
- 6) **Conocimiento previo:** como bien se mencionó al inicio de este texto, cuando el estudiantado ingresa al nivel educativo de preescolar ya tienen conocimientos y saberes previos que se han construido en casa, los cuales siempre sirven de apoyo para enriquecer los contenidos educativos. Sin embargo, el proceso de recuperación de saberes no siempre es fácil para el alumnado, pues se encuentran en un contexto escolar diferente al familiar, donde docente y pares no manejan el mismo vocabulario y desconocen algunas muletillas o cambios de letras en las pronunciaciones.

- 7) **Oportunidades intencionales para la interacción lingüística:** el último principio da muestra de todo lo que se ha trabajado durante la intervención. En este momento el alumnado ya es capaz de poner en práctica competencias lingüísticas al responder, participar y discutir; a partir de un tema con el uso del nuevo vocabulario. Existen dos indicadores importantes en este principio, siendo el primero el aumento del ritmo de presentación por parte de los estudiantes, mientras que el segundo es en el momento que el alumnado se involucra activamente en los contenidos del vocabulario.

La enseñanza del vocabulario requiere que la lectura de libros sea de manera intencionada, con la selección de palabras objetivo, mostrar ilustraciones que contribuyan a dar significado a las palabras, así como a establecer definiciones. Siendo el profesorado el encargado de emitir la pronunciación adecuada y dar a conocer a alumnado en qué contexto se usa el vocabulario, a través de reconocer el significado (Nagy, 1988).

3.3.2 Objetivos

- Este plan de estudios ha sido creado para atender la necesidad de brindar un respaldo lingüístico de alta calidad en el ámbito preescolar.
- Se fundamenta en teorías y prácticas respaldadas por evidencia para fomentar el desarrollo temprano del lenguaje, la alfabetización y el conocimiento.
- Integra contextos de aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela.
- Se impulsa el crecimiento del vocabulario mediante la cuidadosa selección de palabras.
- Se incentiva la participación de los estudiantes en conversaciones acerca de palabras y conceptos.
- Busca ampliar el entendimiento de los preescolares sobre el mundo a través de textos narrativos e informativos.

3.3.3 Habilidades y destrezas que entrena

Gracias a la implementación del "Proyecto WORLD", el estudiantado que experimenta desventaja sociocultural puede alcanzar un avance significativo en su vocabulario. La lectura compartida de libros así como la interacción entre pares, permite construir conocimiento de manera colaborativa. Durante este proceso, se ponen en práctica las siguientes competencias lingüísticas (Pollard-Durodola et al., 2014):

- Atención.
- Escucha activa.
- Competencia léxica.
- Pensamiento reflexivo y analítico.
- Conciencia fonológica.
- Reconocimiento de sustantivos.
- Imaginación.

3.3.4 Características y desarrollo del programa

La intervención tiene una duración de 15 semanas; se trabaja durante 15 minutos diarios, de lunes a viernes, bajo un diseño instruccional sistemático. Cada sesión está organizada en tres momentos

- Antes de la lectura
- Durante la lectura
- Después de la lectura

Antes de la lectura se presenta a los participantes una tarjeta conceptual, es decir una imagen del vocabulario que aprenderán ese día (palabra mágica), se plantean preguntas para conocer sus saberes previos y, posteriormente, se les da a conocer el nombre de la palabra mágica, que corresponde a la palabra nueva que se introduce en cada sesión. El adulto a cargo

introduce la definición, los motiva a pronunciar el nuevo vocabulario y brinda el andamiaje para que el alumnado se exprese de manera oral, relacionando la imagen con la nueva palabra.

A través de la repetición de palabras y el conocimiento de la definición es como el estudiantado va comprendiendo de lo que se está hablando: las personas, objetos, animales y cosas a las que se refiere en clase. Urquijo (2007), menciona que “la lectura se concibe como un proceso verbal activo que requiere la comprensión del signo percibido, así como la construcción del mensaje representado por símbolos gráficos” (p. 4).

En el segundo momento: “durante la lectura”, se preparan los materiales con antelación, localizando las palabras nuevas (palabras mágicas) dentro de cada libro que se utilizará en la sesión; de esta manera, la docente señala el vocabulario previamente seleccionado y de esta manera apoya a que los preescolares establezcan la relación entre la ilustración y el concepto.

Para el último momento de la sesión denominado “después de la lectura”, las actividades se clasifican de acuerdo a los días en que se interviene, por ejemplo:

Lunes y miércoles:

- El profesorado introduce el nuevo vocabulario y promueve el repaso de las palabras mágicas que están destinada a esa sesión.
- Se plantea preguntas al alumnado que les ayude a contextualizar la palabra mágica.
- Y por último se acompaña la palabra mágica de una representación corporal, por ejemplo, representando la forma de manejar un carro en la ciudad.

Martes y jueves:

- Se pasan todas las fichas de vocabulario que se hayan enseñado hasta ese momento, cada una con la ilustración de la palabra mágica correspondiente, el alumnado tiene que mencionar el nombre correcto, de haber alguna confusión se vuelve a pasar la ficha al final.
- El profesorado, plantea a al estudiantado preguntas analíticas, también les solicita que comenten lo que piensan o anticipen los hechos a narrar, para propiciar el intercambio del diálogo.
- Por último se hace uso de un espejo mágico, el profesorado se encarga de mirarlo para expresar oraciones que describen la palabra mágica, en consecuencia el alumnado a través de escuchar las descripciones van a reconocer el vocabulario. Posteriormente, las y los participantes pueden tomar el espejo y mencionar adjetivos calificativos en función de la palabra.

Viernes:

- El profesorado presenta el libro informativo y el cuento que se usaron en la semana, para motivar a al alumnado a expresar cuáles son las semejanzas entre las portadas y contenidos de los textos.
- Hace una recolección de todas las fichas con ilustraciones que se han enseñado hasta el momento para pasarlas a las y los preescolares en máximo un minuto y ellos tendrán que expresar el vocabulario que ya han aprendido.
- Se hace uso del espejo nuevamente, con las condiciones de uso que se hicieron los días martes y jueves.
- Para cerrar la sesión se retoma la tarjeta temática que corresponde a la unidad de lección ya sea de estudios sociales o ciencia que se relaciona con los contenidos de cada semana.

Urquijo (2007, p.8), menciona que para la adquisición de la lectura se requiere del “procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción de hablar y la memoria a corto plazo”. Es por eso que la docente realiza

feedback con los niños y las niñas al mencionar todas las palabras del vocabulario que hayan aprendido hasta esa semana.

De acuerdo con el manual de exploración de habilidades básicas de la SEP (2018), se puede constatar que cuando el estudiantado hace el uso correcto de los libros, realiza predicciones, emite oralmente sus anticipaciones y reconoce algunas letras o grafías que presentan similitudes y repeticiones que, a su vez, promoverá el vocabulario expresivo.

La elección de temas de WORLD fueron ciencias sociales y conocimiento del medio. En la tabla 1 se muestran la organización de contenidos; en la primera columna se coloca el número de la semana que se realiza la intervención, así como el nombre de la unidad; en la segunda columna se especifica los textos que se utilizarán (ya sea cuento o libro informativo) y, en la tercera columna, el vocabulario que se va a introducir. Para identificar las categorías del vocabulario con relación al mundo natural y social, se presenta la siguiente información:

Tema A: Lugares a donde vivimos y a dónde vamos.

- Vocabulario: ciudad, edificio, vecino, puente, pupitre, mástil, director, directora, conserje.

Tema B: La naturaleza.

- Vocabulario: charco, mojarse, líquido, congelado, sólido, nieve, derretirse, nube, copo de nieve, viento, flotar, esparcir, girar, ascender, tornado, sombra, cielo, luz y oscuridad.

Tema C: La tierra. Nuestra tierra.

- Vocabulario: la tierra, isla, río, océano, ola, coral, arroyo, montaña, orilla, cascada y valle.

Es importante que el estudiantado escuche con atención la lectura de cuentos y libros informativos, reconozcan las palabras mágicas o también son llamadas palabras objetivo, porque éstas son el vocabulario que se pretende desarrollar en los participantes. También se requiere que observen las ilustraciones con la intención de contextualizar el uso de las palabras para dar profundidad a su comprensión, atiendan a la secuencia de la narración y participen de manera activa al expresar oralmente lo que piensan.

Con la intención de que las y los participantes comprendan el significado de las palabras mágicas, se hace uso del material de las fichas de vocabulario; estas tienen doble

vista: por un lado, se encuentra la imagen de la palabra objetivo y por en el reverso se encuentran escritas las indicaciones que guían la intervención docente.

Tabla 1*Organización de contenidos*

Semana	Libro	Vocabulario
Tema A: Lugares a donde vivimos y a dónde vamos		
1	Las Aventuras de Maxi, El Perro Taxista	1.- Ciudad
	Caminando/Taking a Walk	2.- Edificio
Las ciudades		3.- Vecino
2	Froggy va a la Escuela	4.- Puente
	Voy a la Escuela	5.- Pupitre
La escuela		6. Mástil
		7.- Director/a
		8.- Conserje
Tema B: La naturaleza		
3	Un día de lluvia	9.- Charco
	Agua asombrosa	10.- Mojarse
El agua		11.- Líquido
		12.- Congelado
4	Un día de lluvia	13.- Sólido
	Nieve	14.- Nieve
La nieve		15.- Derretirse
		16.- Nube
		17.- Copo de nieve
5	Gilberto y el viento	18.- Viento
	El viento	19.- Flotar
		20.- Esparcir
		21.- Girar
		22.- Ascender
		23.- Tornado
6	La sombra de Moonbear	24.- Sombra
	Luz	25.- Cielo
		27.- Oscuridad
Tema C: La tierra-nuestra tierra		
7	La tierra	28.- La tierra
	El océano	29.- Isla
		30.- Río
		31.- Océano
La tierra		32.- Ola
		33.- Coral
8	El conejito Andarín (Runaway Bunny)	34.- Arroyo
	¿Qué es un río?	35.- Montaña
La tierra		37.- Cascada
		38.- Valle

Nota: Tomado de *Proyecto de cuentos y poesías para chicos* (p.8), por J. González, 2015. Documento de trabajo no publicado. Copyright.

3.3.5 Materiales

Para desarrollar el programa WORLD, se va a necesitar:

- Manual del Diseño instruccional
- 16 libros en total de género narrativo e informativo
- 3 tarjetas con los temas: lugares, la naturaleza y la tierra
- 76 tarjetas conceptuales con imágenes del vocabulario
- 1 espejo de mano

3.3.6 Aspectos pedagógicos

El diseño sistemático de WORLD tiene un enfoque integrador y acumulativo (Pollard-Durodola et al., 2016), requiere la intervención del educador o la educadora para promover la lectura compartida de libros, pues no sólo se trata de leer el texto que se va a narrar, sino también de hacer el planteamiento de preguntas que permita a los estudiantes movilizar sus saberes y expresarlos de manera oral.

Las características pedagógicas de este programa recaen en (Pollard-Durodola et al., 2014):

- ✓ La lectura e instrucciones repetidas, así como el número de discusiones que se propicien con la intención de que los participantes estén expuestos el mayor tiempo posible al vocabulario.
- ✓ La correspondencia de contenido que existe entre el libro informativo y el cuento, ambos relacionados con las tarjetas conceptuales con imágenes.
- ✓ La definición clara y corta de cada palabra objetivo.
- ✓ El establecimiento de la relación entre las tarjetas conceptuales, las tarjetas de temas y los libros.
- ✓ El intercambio de diálogos orales entre los participantes y el o la docente, así como entre los mismos las y los participantes.

De acuerdo con Simmons et al. (2008), la participación del profesorado consistirá en:

- ✓ Centrar la atención en las habilidades prioritarias, esto se refiere al conocimiento del contenido, ya sea de estudios sociales o de ciencia.
- ✓ Comunicar la información de forma clara y con apoyo de ilustraciones, recordando que para alumnado de edad preescolar se recomienda que las definiciones sean precisas.
- ✓ Proporcionar un *feedback* continuo con la repetición del vocabulario en todas las sesiones.
- ✓ Guiar las sesiones y al estudiantado durante los tres momentos de la lectura.

El papel del alumnado

Se espera que el estudiantado:

- ✓ Participen de manera activa al responder los cuestionamientos que plantea el profesorado.
- ✓ Expresen el nuevo vocabulario.
- ✓ A través de la lectura de imágenes logren contextualizar la palabra objetivo.
- ✓ Reconozcan y pronuncien el vocabulario que se presenta en las tarjetas conceptuales.
- ✓ Expresen de manera oral y con apoyo del espejo mágico las descripciones de los objetos y lugares del vocabulario.

3.4 Condiciones básicas

- ✓ Alumnado con bajo nivel de vocabulario receptivo y expresivo (con puntuación percentil menor a 50 en ambas pruebas).
- ✓ Grupos formados por máximo diez participantes.
- ✓ Materiales preparados antes de la intervención.

3.5 Esquema de las sesiones

El diseño instruccional tiene un esquema en el que se especifica la estructura de cada sesión; sirve de guía para medir los tiempos en que se debe desarrollar cada actividad, indica

el tipo y título de libro a utilizar, así como los materiales. En la Tabla 2, se puede observar como ejemplo la planificación de la primera semana.

Todas las lecciones tienen una duración de quince minutos diarios; la estructura de cada sesión comprende diversas actividades: Antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura, y la utilización de las tarjetas de vocabulario. Los días 1 y 2 se trabajan con las palabras mágicas utilizando un cuento donde aparecen; los días 3 y 4 se utilizan un libro informativo; y el día 5 se trabaja con ambos libros. A continuación, se explica cómo se desarrolla la aplicación:

I. Objetivo General

En cada semana se pretende que los estudiantes adquieran de 3 a 6 palabras nuevas para acelerar su vocabulario.

II. Procesos cognitivos que van a desarrollar son:

La atención, la escucha atenta, la conciencia fonológica, la amplitud del léxico mental, así como las habilidades de comunicación relacionados con el lenguaje receptivo y expresivo.

III. Propuesta de actividades:

En cada lección se encuentra distintos tipos de actividades, están agrupadas en:

- ✓ Hablar sobre el tema.
- ✓ Mencionar las palabras mágicas (vocabulario).
- ✓ Introducir las metas receptivas.
- ✓ Leer el libro.
- ✓ Repasar las palabras mágicas con las tarjetas de vocabulario.
- ✓ Preguntas analíticas.
- ✓ El uso del espejo mágico
- ✓ La conclusión invitando a los participantes a poner en práctica el nuevo vocabulario en su casa.

Tabla 2

Esquema de las sesiones

DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
-------	-------	-------	-------	-------

Título	Las Aventuras de Maxi, El Perro Taxista		Caminando/Taking a walk		Las Aventuras de Maxi, El Perro Taxista y Caminando/Taking a walk
Estructura del Texto	Cuento		Libro informativo		Cuento y libro informativo
Antes de la Lectura	5 minutos *Hablar sobre el tema. *Primera Vista: La palabra mágica. *Estructura del texto y predicción.	3-4 minutos *Hablas sobre las palabras mágicas.	5 minutos *Hablar sobre el tema. *Primera Vista: La palabra mágica. *Estructura del texto y predicción.	3-4 minutos *Hablas sobre las palabras mágicas.	15 minutos *Discutir las páginas de los libros. *Juego de semejanzas. *Preparados, listos ¡ya! *El espejo mágico. *Hablar sobre el tema. *Concluir
Durante la Lectura	5 minutos *Introducir las metas receptivas. *Introducir las palabras mágicas del libro.	6 minutos *Introducir las metas receptivas. *Leer el libro.	5 minutos *Introducir las metas receptivas. *Introducir las palabras mágicas del libro.	6 minutos *Introducir las metas receptivas. *Leer el libro.	
Después de la Lectura	5 minutos *Repasar las palabras mágicas. *Preguntas con las palabras mágicas. *Concluir.	6 minutos *Preparados, listos ¡ya! *Preguntas analíticas con palabras mágicas. *El espejo mágico. *Concluir.	5 minutos *Repasar las palabras mágicas. *Preguntas con las palabras mágicas. *Concluir.	6 minutos *Preparados, listos ¡ya! *Preguntas analíticas con palabras mágicas. *El espejo mágico. *Concluir.	
Las tarjetas de vocabulario	A: Los lugares donde vivimos y a dónde vamos 1.- Ciudad 2.- Edificio	3.- Ciudad 4.- Edificio (1-4 para preparados, listos ¡ya!)	5.- Vecino 6.- Puente	7.- Vecino 8.- Puente (1-8 para preparados, listos ¡ya!)	Tema A: Los lugares donde vivimos y a dónde vamos Tarjetas 1-8
Minutos	15 minutos	15 minutos	15 minutos	15 minutos	15 minutos

Tomado de *Proyecto de cuentos y poesías para chicos* (p.8), por J. González, 2015. Documento de trabajo no publicado. Copy right.

IV. Generalización y transferencia

Con la intención de favorecer un aprendizaje significativo y útil en la vida, el profesorado concluye la sesión invitando a todos los y las participantes a usar palabras nuevas en casa, que a lo largo de ocho semanas se van a expandir a treinta y ocho palabras.

V. Evaluación ¿Qué hemos aprendido?

Previo a concluir cada sesión con el uso de las tarjetas conceptuales con imágenes, el profesorado planteará preguntas analíticas para que las y los participantes puedan reconocer de mejor manera la utilidad de la palabra, así como contextualizar la ilustración. Esto quiere decir que, les brindan herramientas para saber en qué lugar o dónde la pueden aplicar cuando están en una conversación.

VI. Materiales

Manual con el diseño instruccional, cuentos, libros informativos, tarjetas temáticas, tarjetas conceptuales con imágenes y un espejo de mano.

3.6 Evaluación y seguimiento

El programa cuenta con dos tipos de evaluación, la sumativa que en palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002), “consiste en verificar el grado de las intenciones educativas que han sido alcanzadas” (p. 413). Por lo tanto, al aplicar el pre test de vocabulario receptivo y expresivo, se obtendrán las puntuaciones de las y los participantes en esas habilidades al inicio y al final de la intervención.

El segundo tipo de evaluación es la formativa, que se refiere al monitoreo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones pedagógicas para realizar ajustes a la intervención (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En ese sentido, al finalizar cada lección, el educador o educadora lleva a cabo un registro sistemático de la intervención, que permite conocer cómo transcurrió la sesión, las áreas de oportunidad en la implementación del diseño instruccional, así como las variables que pueden proporcionar datos de organización, procedimiento en la intervención, interés del alumnado, uso efectivo del tiempo y la interacción de las y los participantes.

Capítulo IV. Método

4.1 Tipo de estudio

Es un estudio de carácter cuasiexperimental, con un diseño de discontinuidad en la regresión pretest-intervención-postest, con grupo experimental y grupo control. De acuerdo con Grajales (2000) la investigación cuasiexperimental se refiere a emplear una variable experimental de manera intencional, para conocer las causas de un acontecimiento específico. El investigador tiene la posibilidad de ajustar algunas variables de estudio para llevar el seguimiento de aumento o disminución de variables, así como el efecto en las conductas observadas.

4.2 Variables del estudio

Dependientes: vocabulario receptivo y expresivo del estudiantado de educación preescolar.

Independiente: la intervención con el programa WORLD PROJECT.

Control: las respuestas de los cuestionarios que respondieron las madres y abuelas acerca de las prácticas de literatura y el ambiente alfabetizador en el hogar, así como un cuestionario a la docente acerca de las prácticas de lectura en el aula.

4.3 Contexto de la intervención

La escuela donde se encuentra situado el escenario se ubica en la localidad de Santa María Ahuacatlán, al norte de la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, en un contexto de privación sociocultural. Las calles que rodean al Jardín de Niños son de terracería, el servicio de agua proviene del ojo de agua “Tepeite”, ubicado en la misma localidad; cuando se termina es necesario hacer uso de pipas de agua para el abastecimiento de este recurso en la institución educativa.

El jardín de niños está situado en una comunidad marcada social y culturalmente por usos y costumbres tradicionales. La economía de las familias se sustenta de trabajos

realizados como la venta de comida, agricultura, atención en tienda de abarrotes, servicios de albañilería, jardinería y labores domésticos (Secretaría de Hacienda de Morelos, 2019).

Los espacios de recreación social que se ofrecen en la comunidad son un campo deportivo, un monasterio y la Iglesia. Para brindar atención a la salud lo más cercano es un Centro de Salud, ubicado a un kilómetro de distancia con referencia al Jardín de Niños. Dentro de sus características de flora se observa gran cantidad de sembradíos de aguacate, cedros, ahuehuete, pinos, nísperos y nanches; con relación a la fauna por la escuela habitan tlacuaches, ardillas, cacomixtles, colibríes aguiluchos, búhos, entre otros.

Aunque al interior de la escuela se desarrollan estrategias para que alumnado, mamás y papás convivan en armonía. Afuera del centro educativo hay señales de violencia entre vecinos que tienen armas de fuego, familiares cercanos a los estudiantes que han desaparecido y asuntos con la fiscalía en tema de búsqueda de personas.

La mayoría del alumnado llega a la escuela caminando, la asistencia es medianamente constante, ya que las inasistencias del estudiantado en su mayoría se deben a situaciones de salud por enfermedad, situaciones emocionales por abandono de parte del padre, o a situaciones de vulnerabilidad por violencia ejercida al interior de la familia.

4.4 Participantes

La población que participó en el presente estudio fue

- ✓ veintisiete estudiantes de educación preescolar (10 mujeres y 17 hombres) con un rango de edad de 5 a 6 años. El grupo experimental quedó conformado por 2 mujeres y 8 hombres, mientras que en el grupo control estuvieron 8 mujeres y 9 hombres. Todos los participantes cursaban el tercer grado y estaban inscritos en el jardín de niños público descrito anteriormente.
- ✓ La maestra titular del grupo de educación preescolar, con 53 años de edad y 15 años de antigüedad en la profesión.
- ✓ Veinticinco madres y 2 abuelas de familias. El grado máximo de estudios de los padres y madres de este grupo de investigación es de secundaria (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3.*Nivel educativo de las madres*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Secundaria	20	74.1	74.1	74.1
	Preparatoria	6	22.2	22.2	96.3
	Universidad trunca	1	3.7	3.7	100
	Total	27	100.0	100.0	

Tabla 4.*Nivel educativo de los padres*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 6° de primaria	1	3.7	3.7	3.7
	Primaria	1	3.7	3.7	7.4
	Secundaria	17	63.0	63.0	70.4
	Preparatoria	6	22.2	22.2	92.6
	Universidad trunca	1	3.7	3.7	96.3
	Universidad	1	3.7	3.7	100
	Total	27	100.0	100.0	

Se recoge información de la docente de grupo y de las madres y abuelas de familia, sobre las prácticas de lectura que suelen utilizar en sus clases y en sus hogares.

4.4.1 Criterios de inclusión

- Estudiantado inscrito en tercer grado que pertenezcan al mismo grupo.
- Maestra titular del grupo.
- Madres y abuelas de familia que sean cuidadoras principales del alumnado.
- Preescolares que tengan oficio de consentimiento informado.
- Para el grupo experimental, niños y niñas preescolares que obtuvieron una puntuación percentil menor a 50 en ambos test de vocabulario. Para el grupo control, el resto de niños y niñas.

4.4.2 Criterios de exclusión

- Preescolares que no tengan oficio de consentimiento informado por sus padres o tutores.
- Preescolares que están inscritos en el grupo multigrado

4.4.3 Criterios de eliminación

- Aquellos participantes de edad preescolar que muestren asistencia irregular a la escuela, que no completen al menos el 80% de asistencia al entrenamiento.

4.5 Instrumentos

4.5.1 Evaluación sumativa

Los instrumentos de evaluación sumativa aplicados son los siguientes:

- *Receptive One Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT)* (Brownell, 2001). Es una herramienta de evaluación diseñada para medir el vocabulario receptivo en niños, niñas y personas adultas. El ROWPVT se utiliza para evaluar la capacidad de comprensión del lenguaje receptivo de un individuo, es decir, su capacidad para entender y emparejar correctamente palabras verbalizadas asociadas con los objetos, acciones u otros conceptos representados en las imágenes presentadas. Este test es útil en la identificación de posibles retrasos en el desarrollo del lenguaje receptivo, en la planificación de intervenciones educativas y terapéuticas, y en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Tiene 170 ítems, se administra de

manera individual para obtener una evaluación del vocabulario auditivo. Está estandarizado para ser aplicado a personas en un rango de edad de 24 meses hasta mayores de 18 años.

Se solicita a la persona evaluada que señale el dibujo que corresponda a la palabra que pronuncia el aplicador; cada respuesta se registra en la hoja de evaluación y cuando en el menor tiene cuatro errores en un conjunto de seis respuestas continuas, la prueba se suspende.

- *Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)* (Brownell, 2001). Es una herramienta de evaluación utilizada para medir el vocabulario expresivo en niños, niñas y personas adultas. Este test consiste en presentar una serie de imágenes a los participantes y pedirles que nombren lo que ven en cada imagen. El objetivo es evaluar la capacidad del individuo para expresar palabras que describan los elementos representados en las imágenes de manera adecuada y precisa; cada respuesta se registra en la hoja de evaluación y cuando existen seis errores consecutivos, la prueba se suspende. Tiene 170 ítems, se administra de manera individual. Se encuentra estandarizado para aplicarse con personas en un rango de edad de 2 a más de 80 años.

Esta prueba es útil en diversos contextos, como la evaluación del desarrollo del lenguaje en niños y niñas, la identificación de posibles retrasos en el desarrollo del vocabulario, la planificación de intervenciones educativas y terapéuticas, y la investigación sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Proporciona información importante sobre la habilidad de un individuo para expresarse verbalmente y puede ayudar a los profesionales a diseñar estrategias específicas para mejorar el desarrollo del lenguaje en aquellos que puedan necesitarlo.

4.5.2 Evaluación formativa

Los instrumentos de evaluación formativa que se van a considerar son los siguientes:

- *Autoevaluación* de manera semanal por parte de la educadora que está aplicando la intervención, que permita conocer acerca de las áreas de oportunidad en la implementación del diseño instruccional.

4.5.3. Instrumentos de control

Los instrumentos de control que se utilizaron fueron:

- *Prácticas de lectura en el aula.* Este cuestionario indaga sobre las prácticas de lectura que se implementan en el aula. Va dirigido a la docente frente a grupo. Permite apreciar el tiempo efectivo y de calidad que planifica en las prácticas de lectura, la organización del espacio y tiempo que emplea, la aceptación y apertura que tienen al atender a la diversidad, considerar los procesos de aprendizaje, estilos y ritmos de trabajo y la conciencia que tienen acerca de la importancia del vocabulario con relación de la lectura compartida de libros.

- *Prácticas de lectura en el hogar.* Con la intención de indagar acerca de las prácticas lectoras en el hogar que se realizan en casa, se solicitó a las madres y abuelas de familia que respondieran un cuestionario creado por Hood, Conlon, y Andrews (2008).

Este cuestionario permite saber si las personas adultas leen en el hogar por gusto, la cantidad de libros que han leído durante los últimos seis meses, el nivel de educación de la madre y el padre.

Es un medio para conocer la frecuencia con la que las personas adultas leen a su hijo o hija, el tiempo que dedican a la lectura, quiénes son las personas encargadas de leer a las y los preescolares.

Concede información acerca de las creencias que tienen los padres con relación a saber cómo enseñar a leer a sus hijos e hijas, la importancia que dan a la lectura en casa, la relación que piensan que la lectura tiene con el vocabulario. Además, revela quién se encarga de leer al alumnado, si alguna persona adulta puede pasar treinta minutos al día leyendo a los y las menores, el interés del alumnado por el tiempo de lectura con sus cuidadores y el material para lectura de adultos que se tiene en el hogar.

- *Entorno alfabetizador en el hogar.* Es un cuestionario que permite indagar la exposición que tienen las personas adultas, niños y niñas a libros y a lecturas dentro del hogar.

Por medio de este cuestionario se conoce la frecuencia con que las personas adultas leen a los y las preescolares antes de dormir, en otros momentos del día,

el número de libros que tiene por niño y niña en casa, el interés del alumnado por leer, el número de visitas que realizan a la biblioteca y la frecuencia con la que los y las cuidadoras brinda instrucción a las y los menores para enseñarles letras, escribir su nombre y leer palabras.

4.6 Etapas del proyecto

Etapas 1.- El procedimiento comenzó en el mes de febrero al mes de junio de 2022 con la investigación, conocimiento y comprensión de materiales del diseño instruccional WORLD PROJECT (Pollard-Durodola et al. 2014). Implicó la lectura de acervos, láminas y planificación que se iban a implementar, así como iniciar ~~en~~ la elaboración del presente proyecto.

Etapas 2.- Se hizo la recolección de todos los materiales para explorar el contenido de cada libro, así como comprender el uso de las tarjetas de vocabulario, el momento en que iban a utilizar y la implementación del espejo mágico. Se entrenó a la autora de esta tesis para la implementación del programa, tuvo capacitación para la aplicación del pre test y post test, ~~del~~ así como del propio instrumento de WORLD PROJECT (Pollard-Durodola et al., 2014). De manera simultánea, se continuó con el desarrollo del texto de la tesis.

Etapas 3.- De enero a abril de 2023 se gestionaron los oficios para ingresar a la escuela, se llevó a cabo una reunión con las madres y abuelas de familia de la escuela donde se contó con el apoyo de la directora del plantel y se informó de manera detallada, el proyecto, el objetivo de la intervención, el procedimiento, la estrategia a utilizar, los beneficios que tiene la lectura compartida de libros y las madres y abuelas firmaron los consentimientos.

Se aplicaron las pruebas de lenguaje receptivo y expresivo a todo el alumnado; a partir de los resultados se seleccionó al grupo experimental que estuvo conformado por 10 preescolares que obtuvieron un percentil menor a 50 en ambos test.

Se solicitó a los madres y abuelas de familia que respondieran dos cuestionarios, uno para conocer el ambiente alfabetizador en el hogar y otro para indagar cuáles son las prácticas literarias que tienen en familia. La docente también participó al responder un cuestionario acerca de las prácticas literarias que implementa con los y las preescolares. La educadora realiza al término de cada sesión una autoevaluación de la intervención.

Etapa 4.- En el mes de mayo se comenzó con la intervención del programa. La implementación terminó el 7 de julio. Se aplicaron las pruebas posttest, que corresponden al lenguaje receptivo y expresivo. Se ofreció un entrenamiento al equipo docente del Jardín de Niños con la metodología de WORLD, pero utilizando cuentos del rincón de lectura. El fin de esta etapa fue el 20 de julio.

Etapa 5.- De agosto a diciembre se elaboró la base de datos para el análisis estadístico, la redacción de resultados y conclusiones.

4.7 Procedimiento

La presente investigación se realizó en el ciclo escolar 2022-2023, en un Jardín de Niños público, que se encuentra ubicado en Santa María Ahuacatlán, al norte de la Ciudad de Cuernavaca.

La institución educativa se encarga de formar al estudiantado del nivel educativo de preescolar. Es de sostenimiento federal, por lo tanto se comenzó por gestionar la autorización de ingreso a la escuela en el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Para continuar se acordó una reunión con la directora del centro educativo, en la cual se le informó acerca del objetivo de la investigación, los criterios de inclusión, exclusión de las y los participantes, el tiempo y horario de la intervención, se le presentaron los materiales y se explicaron los criterios éticos del estudio.

Una vez que la directora conoció y estuvo de acuerdo con la información recibida, agendó una cita con los padres de familia. En esta reunión también se dio a conocer a las madres y abuelas de familia el objetivo de la investigación, los criterios de inclusión, se solicitó su colaboración de asistencia permanente para la investigación, los criterios éticos del estudio y ellas realizaron la firma de consentimiento informado que también incluyó la protección de datos.

De esta manera se comenzó con la recolección de datos, primero a través de la evaluación del vocabulario receptivo y expresivo. Para la aplicación de los instrumentos ROWPVT y EOWPVT, se capacitó a 2 docentes, 1 de educación preescolar y otra de educación especial, con 1 mes de antelación. La sede de aplicación fue en el mismo Jardín de Niños. La aplicación de los instrumentos de medida para establecer la línea base (pretest)

se realizó de manera individual en el horario escolar. El orden de aplicación de instrumentos, fue el siguiente: ROWPVT y EOWPVT de manera alternada.

Continuando con la recolección de datos, en una reunión se solicitó a todas las madres y abuelas de familia, respondieran los cuestionarios de prácticas de lectura en el hogar y entorno alfabetizador. El mismo día se facilitó un cuestionario a la educadora titular del grupo para conocer las prácticas de lectura que tenía en el aula.

La intervención de WORLD fue en aula de música en el mismo Jardín de Niños, con 40 sesiones impartidas de lunes a viernes en el horario escolar, con una duración estimada de 15 a 20 minutos diarios, siendo esta la primera actividad de la jornada escolar (mayo-junio 2023). Al finalizar cada sesión la facilitadora llenó un instrumento de control que posibilita la autoevaluación de la forma de intervención.

Para finalizar se realizó la evaluación post intervención de vocabulario receptivo y expresivo, con los mismos instrumentos y alternada, en el horario escolar. Para el momento pre y post, el tiempo que tuvo la aplicación individual fue de una semana con tres días.

4.8 Análisis de datos

Para conocer las prácticas de lectura a las que está expuesto el alumnado, se llevó a cabo un análisis de frecuencias de los cuestionarios: prácticas de lectura en el aula que respondió la maestra titular el grupo, prácticas de lectura de los padres y entorno alfabetizador en el hogar, respondido por las madres y abuelas participantes.

Para corroborar los efectos del programa un ANOVA Split plot, siendo la variable intra-grupo el contraste pre-post y la inter-grupo la pertenencia al grupo (experimental). Para el análisis de datos se utilizó el programa informático SPSS, v27.

Por último, se hace un análisis descriptivo de autoevaluación de la docente que aplicó el programa.

Capítulo V. Resultados

Para contextualizar el entorno alfabetizador en que se encuentra el grupo objeto de estudio, se describirán primero los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas tanto a la docente del grupo de tercero de preescolar, así como a las madres de los niños y niñas de

ese grupo. Posteriormente, se presentarán los principales resultados de la intervención en el vocabulario receptivo y expresivo.

5.1 Análisis de resultados de las prácticas de lectura en el aula, conducido por la docente de grupo

Las respuestas que escribió la docente en el cuestionario se describen a continuación. La maestra menciona que, en promedio, durante el día de clase, les lee a los niños y niñas entre 0 a 5 minutos. A pesar de ello, reconoce que podría destinar por lo menos 20 minutos diarios a una lección estructurada de lectura.

Menciona que cada día suele leer a su alumnado libros de información o cuentos de ficción, y que cuando lee a sus estudiantes, lo hace a la clase completa; reconoce que sólo a veces podría dividir su salón en grupos pequeños para la instrucción de lectura.

La maestra afirma estar muy de acuerdo con la importancia de enseñar nuevas palabras de vocabulario, antes, durante y después de leer para que aprendan más vocabulario. Reconoce que no sabe cuál es el método de instrucción de vocabulario que se implementa en su escuela y que sí le interesa aprender un nuevo método de enseñar lectura y vocabulario utilizando libros para niños y niñas, así como un manual y tarjetas de vocabulario. La maestra menciona que está en desacuerdo en enseñarles a todos los niños y niñas a leer de la misma manera.

Por otro lado, está muy de acuerdo en que los padres de familia estarían dispuestos en que sus hijos participen en un programa para desarrollar su vocabulario. También están de acuerdo en que los padres de sus estudiantes estarían dispuestos a leer con sus hijos en casa.

Indagando sobre su actitud hacia las prácticas de lectura, está muy de acuerdo en considerar que leer con los niños y niñas es una actividad muy importante, y que esto facilita el aprendizaje de vocabulario. Menciona que los niños y niñas de su salón tienen acceso a libros cada vez que quieren. Sin embargo, menciona también que al estudiantado de su salón no les permite tomar un libro y leerlo en el momento que quieran.

Indica que frecuentemente realiza una conexión explícita entre el material de sus lecciones y los libros que leen; y que no tiene preferencia entre libros de ficción/cuentos o libros de información (no ficción) ya que cuando les lee a su alumnado, no muestran preferencia, les interesan por igual ambos tipos de contenido.

Por último, afirma que no ha usado anteriormente manuales que ofrecen instrucciones específicas para dar sus clases.

5.2 Análisis de resultados de prácticas de lectura de padres

Las respuestas que resultaron de la aplicación de este cuestionario permitieron conocer las prácticas de lectura que promueven las personas adultas en casa. Para establecer si existe relación de la pertenencia a 1 grupo y los hábitos de lectura, se analizaron las relaciones a través de la V de Cramer.

Por lo tanto, en este apartado entre los datos más destacables, se encuentran que son las madres quienes en su mayoría dedican tiempo a leer con sus hijos. Al analizar los datos recogidos con las respuestas de las madres y abuelas, se tiene evidencia que los adultos rara vez leen en casa por gusto; aseguran que leer es importante, así como estar interesadas en aprender formas de leer con sus hijos e hijas para ayudarles a aumentar su vocabulario (ver Tabla 5).

En ese sentido, cuando se les pregunta cuántos libros han leído en los últimos seis meses, veintidós responde que de uno a dos libros (77.8%); sólo dos personas (7.4%) mencionan haber leído más de cinco libros, y tres personas (11.1%), no han leído libros en ese periodo.

Tabla 5.

Frecuencia en que los adultos del hogar leen por gusto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	V de Cramer	N
Válido	Nunca	2	7.4	7,4	7,4	.226	27
	Rara vez	14	51.9	51,9	59,3		
	A veces	11	40.7	40,7	100,0		
	Total	27	100.0	100,0			

Como se puede comprobar no hay relación significativa de las prácticas de lectura de los padres y madres entre los grupos de intervención y control. A partir de la encuesta se puede saber que las madres tienen un papel protagónico en las experiencias de lectura, ya que, del grupo encuestado son veinticinco madres y 2 abuelas (88.9%) quienes mencionan que son las madres que leen con sus hijos/as; sólo 2 personas mencionan que todos en el hogar (papá, mamá, hermanos y/o abuelos) suelen leer con niñas y niños.

Por otro lado, se les pregunta sobre con qué frecuencia les leen libros a su hijo o hija; diecisiete (59.3%) de las madres y abuelas contestaron que, de 1 a 2 veces por semana, mientras que 9 (33.3%) respondieron que menos de 1 vez a la semana. Sólo 1 madre contestó que le lee más de 5 veces a la semana. A su vez veintiún (74%) personas adultas afirmaron que el tiempo de lectura de una sesión con su hijo o hija es de 10 a quince minutos, mientras que 6 (22.2%) mencionaron que leen treinta minutos por sesión.

De las encuestadas dieciocho (63%) consideran que la responsabilidad de leer a su hijo o hija debe recaer tanto en los progenitores y docentes trabajando juntos; pero 9 (33.3%) respondieron que es responsabilidad sólo de los progenitores. Por otro lado, veintidós (81.5%) mujeres piensan que la maestra de su hijo o hija espera que ellas le ayuden a leer a su hijo o hija en casa.

Sobre la creencia de que leer es importante para tener éxito en el aprendizaje, veintiún (77.8%) mujeres contestaron estar muy de acuerdo con ello; seis (18.5%) mencionan estar

de acuerdo. Además, 21 de las madres (77.8%) manifiesta estar muy de acuerdo en el interés de aprender formas de leer a su hijo o hija para ayudarlo a aumentar su vocabulario. Son 7 (26.3%) adultas que afirman que sí les dieran libros para sus hijas e hijos, alguien de la familia podría pasar 30 minutos cada día leyendo con su hijo o hija.

Sobre las estrategias de lectura en casa, el diecisiete 63% de las madres tiene una posición neutral en cuanto a saber cómo enseñarle a leer a su hijo o hija, es decir que no están implicadas en esta actividad, pero sí se les solicitará lo harían; mientras que 6 (22.2%) manifiesta estar muy de acuerdo en saber cómo hacerlo.

En cuanto a la percepción de tener suficiente tiempo en el día para leerle a su hijo, fueron diecinueve (66.7%) respuestas que mantienen una posición neutral; 6 (18.5%) que están de acuerdo, y sólo 1 madre (3.7%) respondió estar en desacuerdo.

Con respecto al interés que perciben de sus hijos de querer leer con ellas, veintiún (77.8%) menciona que a veces y 6 (18.5%) contestó que frecuentemente.

Por último, se pregunta por el tipo de materiales de lectura para adultos que cuentan en el hogar, veintidós (81.5%) indicó que tienen libros. Y veinticuatro (88.9%) adultas señaló que el material de lectura para niños y niñas también son libros.

5.3 Análisis de resultados de entorno alfabetizador en el hogar de las madres del grupo experimental y del grupo control

En cuanto al segundo cuestionario, se tiene como objetivo analizar el entorno alfabetizador del hogar en el que se desarrollan este alumnado de educación preescolar. Para ello, se analizan los grupos por separado (experimental y control). Asimismo para establecer si existe relación de la pertenencia a 1 grupo y los hábitos de lectura, se analizaron las relaciones a través de la V de Cramer y se puede comprobar no hay relación significativa entre los grupos.

En la Tabla 6 se observa que la mayoría de las mamás u otros miembros de la familia leen a sus hijos algún libro a la hora de dormir, una vez a la semana. Por otro lado, mencionan con mayor frecuencia que les leen una vez en otro momento del día (ver Tabla 7).

Tabla 6.

Frecuencia en que las madres leen a sus hijos antes de dormir durante una semana normal

		0		Nunca		1 vez		Más de dos veces al día		Total		V de Cramer	N
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	1	10	2	20	7	70	0	0	10	100	.143	27
	Control	1	5.9	6	35.	7	41.	3	17.	17	100		
				3		2		6					

Tabla 7.

Frecuencia en que las madres leen a sus hijos en otros momentos del día durante una semana normal

		1 vez		2 veces		Más de tres veces		Total		V de Cramer	N
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	6	60	3	30	1	10	10	100	.356	27
	Control	12	70.6	3	17.6	2	11.8	17	100		

Como se puede observar en la Tabla 8, la mayoría de las madres de ambos grupos percibe que sus hijos se muestran muy interesados cuando les leen algún cuento.

Tabla 8.

Percepción del nivel de interés del hijo o hija cuando su madre les lee un cuento

Grupo		Poco		Bastante		Muy interesado		Total		V de Cramer	N
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	1	10	0	0	9	90	10	100	.377	27
	Control	2	11.8	5	29.4	10	58.8	17	100		

Por otro lado, en la Tabla 9 se puede observar cuántos libros hay en los hogares de los niños y niñas de cada grupo. Es llamativo que la mayoría de las madres de ambos grupos mencionen que sólo tengan de 1 a 5 libros en el hogar.

Tabla 9.

Número de libros que hay en los hogares por niño o niña

Grupo		1 a 5 libros		Más de 6 libros		Total		V de Cramer	N
		N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	10	100	0	0	10	100	.271	27
	Control	14	82.3	3	17.6	17	100		

Sobre las prácticas alfabetizadoras en el hogar, se observa que son muy pocas las veces que las madres del grupo experimental enseñan las letras del alfabeto a sus hijos, pero tienen más oportunidad de enseñar a escribir su nombre; las madres del grupo control lo realizan con más frecuencia (Tablas 10 y 11).

Tabla 10.

Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas letras del alfabeto

		Frecuente								V de Cramer	N
		Rara vez		A veces		mente		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	3	30	6	60	1	10	10	100	.424	27
	Control	5	29.4	4	23.5	8	47.1	17	100		

Tabla 11.

Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas a escribir su nombre

		Frecuente								V de Cramer	N
		Rara vez		A veces		mente		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	2	20	3	30	5	50	10	100	.393	27
	Control	0	0	4	23.5	13	76.5	17	100		

Con relación a la enseñanza que recibe el estudiantado de preescolar en casa para aprender a leer palabras, la mayoría de las madres del grupo experimental informa que rara vez lo realiza; sólo una madre menciona que lo hace frecuentemente. Por otra parte, en el grupo control, 8 de las madres lo realiza rara vez (47.1%), y seis (35.3%) lo realiza frecuentemente (ver Tabla 12).

Tabla 12.*Frecuencia de madres que enseñan a sus hijos e hijas a leer palabras*

		Frecuente								V de Cramer	N
		Rara vez		A veces		Frecuente		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	8	80	1	10	1	10	10	100	.331	27
	Control	8	47.1	3	17.6	6	35.3	17	100		

Por último, teniendo en cuenta que la comunidad goza de servicio de una biblioteca pública, se indagó acerca de las visitas y uso que hacen los participantes. En la Tabla 13 se puede observar que más de la mitad de madres del grupo experimental nunca realizan visitas a este servicio, y 4 (40%) realiza esta actividad una vez al mes. Por su lado, doce (70.6%) de las madres del grupo control menciona que nunca llevan a sus hijos a la biblioteca, mientras que 5 (29.4%) lo realizan una vez al mes.

Tabla 13.*Frecuencia de visitas que realizan a la biblioteca*

		Frecuente						V de Cramer	N
		Nunca		1 vez al mes		Total			
		N	%	N	%	N	%		
Grupo	Experimental	6	60	4	40	10	100	.108	27
	Control	12	70.6	5	29.4	17	100		

Con base en lo anterior, se puede decir que tanto las prácticas de lectura que tienen los padres de familia en casa, así como el entorno alfabetizador en que se desarrollan los preescolares y la estimulación que reciben en cuanto a la lectura por parte de servicios que ofrece la comunidad, son factores para que contribuyen en el vocabulario en los niños y niñas.

5.4 Análisis descriptivos de la evaluación del vocabulario receptivo y expresivo en

niños y niñas de 3° de preescolar

Para determinar el efecto de acelerar el vocabulario (receptivo y expresivo) se realizó un análisis de ANOVA Split-plot, A continuación se muestran los análisis descriptivo que corresponden a las variable de estudio vocabulario receptivo (tabla 14) y vocabulario expresivo (tabla 15).

Tabla 14.

Estadísticos descriptivos de la variable de vocabulario receptivo

	EXPERIMENTAL		CONTROL		N
	MEDICIÓN	DT	MEDICIÓN	DT	
PRE	47.70	6.91	61.06	11.56	27
POST	74.00	10.27	65.41	11.31	27

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos de la variable de vocabulario expresivo

	EXPERIMENTAL		CONTROL		N
	MEDICIÓN	DT	MEDICIÓN	DT	
PRE	33.20	3.76	41.29	7.44	27
POST	47.20	9.10	45.12	7.46	27

5.5 Efectos en el vocabulario receptivo

Para determinar la normalidad de las distribuciones se calculó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el grupo experimental y Shapiro-Wilk para el grupo control (tabla 16).

Tabla 16.

Pruebas de normalidad pretest y postest en el vocabulario receptivo

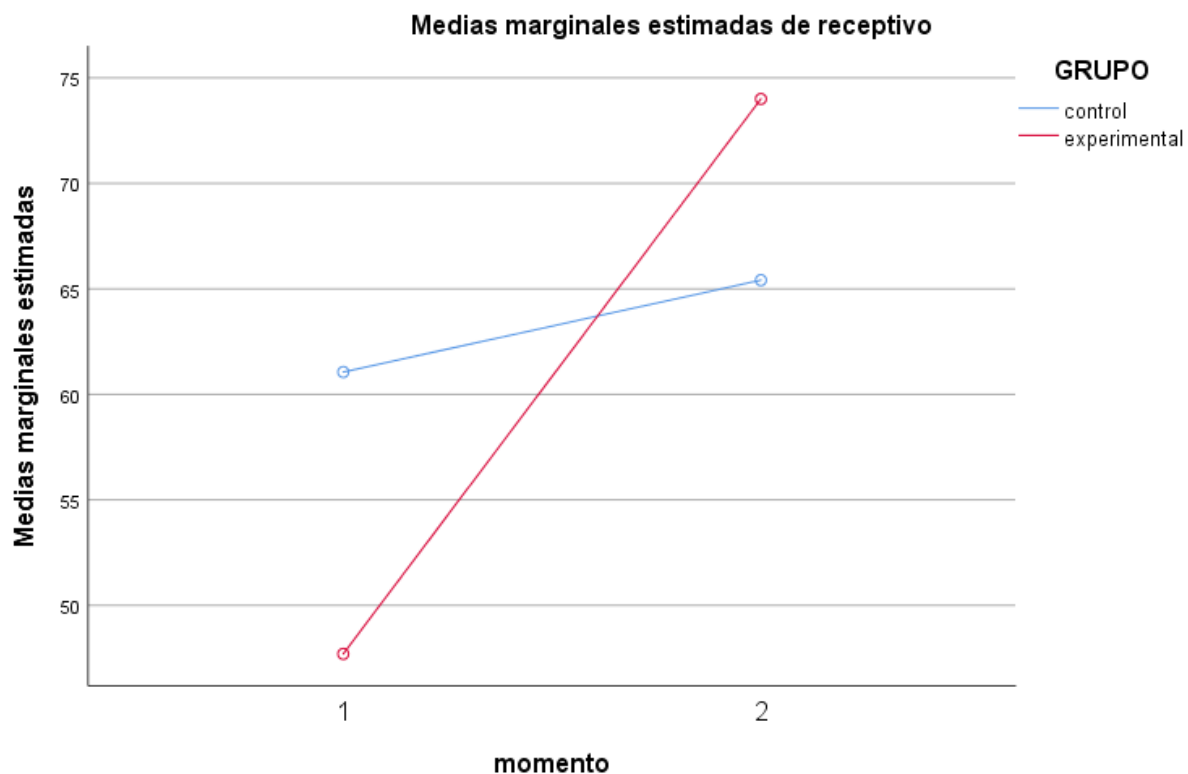
Prueba	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Receptivo pre	.135	27	.200*	.936	27	.094
Receptivo post	.081	27	.200*	.972	27	.660

Para el cumplimiento de supuestos se hizo la prueba M de Box dando como resultado 3.600; $F(1,084) p=0.355$; por lo tanto se comprueba la igualdad de matrices de covarianza al resultar significativas. No se incumplió el supuesto de homocedasticidad ni en la puntuación receptivo pre (Levene (1,25)=1.709; $p=.203$) ni en la post (Levene (1,25)=.004; $p=.950$).

Los resultados de los contraste del ANOVA Split-plot se muestran en la tabla 17, siendo significativa tanto la interacción de variables (véase figura 1), como la existencia de mejoras significativas tras la intervención.

Tabla 17.*Prueba de efectos de la variable de vocabulario receptivo*

	Tipo III de suma de cuadrados	g	Media cuadrática	F	Sig.	Potencia observada ^a	Eta parcial al cuadrado
Intra-sujetos							
Momento	2958,009	1	2958,009	111,038	,000	1,000	,816
momento * GRUPO	1516,379	1	1516,379	56,922	,000	1,000	,695
Error(momento)	665,991	2	26,640				
		5					
Inter-sujetos							
Intersección	193890,166	1	193890,166	990,212	,000	1,000	,975
Grupo	71,647	1	71,647	,366	,551	,090	,014
Error	4895,168	2	195,807				
		5					

Figura 1*Vocabulario receptivo*

5.6 Efectos en el vocabulario expresivo

Para determinar la normalidad de las distribuciones se calculó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el grupo experimental y Shapiro-Wilk para el grupo control (tabla 18).

Tabla 18.

Pruebas de normalidad pretest y postest en el vocabulario expresivo

Prueba	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Expresivo_pre	.140	27	.186	.933	27	.083
Expresivo_post	.137	27	.200*	.977	27	.797

Para el cumplimiento de supuestos se hizo la prueba M de Box dando como resultado 7.36; $F(2, 217) p=0.084$; por lo tanto se comprueba la igualdad de matrices de covarianza al resultar significativas. No se incumplió el supuesto de homocedasticidad ni en la puntuación receptivo pre (Levene (1, 25)=3.063; $p=.092$) ni en la post (Levene (1, 25)=.3304; $p=.568$).

Los resultados de los contraste del ANOVA Split-plot se muestran en la tabla 19, siendo significativa tanto la interacción de variables (véase figura 2), como la existencia de mejoras significativas tras la intervención.

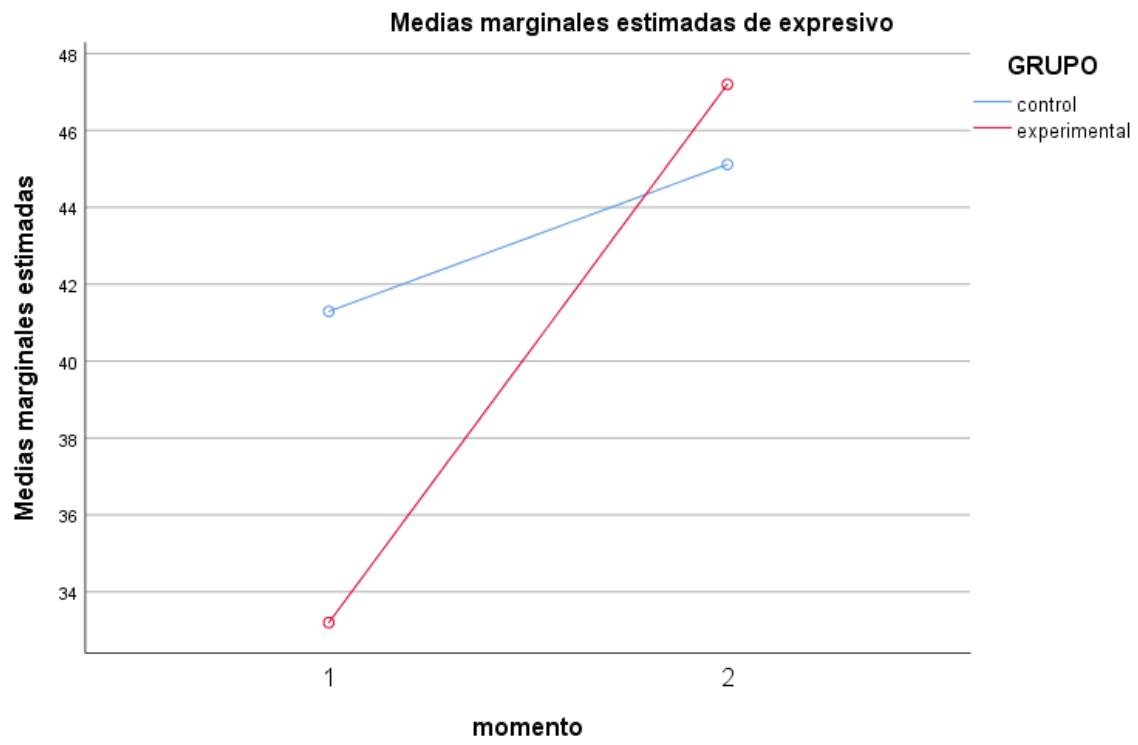
Tabla 19.*Prueba de efectos de la variable de vocabulario expresivo*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	g	Media cuadrática	F	Sig.	Potencia observada ^a	Eta parcial al cuadrado
Intra-sujetos							
Momento	1000,098	1	1000,098	40,838	,000	1,000	,620
momento * GRUPO	326,024	1	326,024	13,313	,001	,939	,347
Error(momento)	612,235	2	24,489				
		5					
Inter-sujetos							
Intersección	87600,889	1	87600,889	1073,404	,000	1,000	,977
Grupo	113,778	1	113,778	1,394	,249	,206	,053
Error	2040,259	2	81,610				
		5					

Con el análisis estadístico de la Tabla 19 es posible comprobar que existe un efecto principal significativo en la intersección de los grupos experimental y de control a causa del entrenamiento recibido $F(1,25) = 1073.40$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 1.00$.

Sin embargo, entre el factor de grupo no existe diferencia estadísticamente significativa en la variable dependiente. Es decir, $F(1,25) = 1.394$, $p > 0.05$, $\eta_p^2 = 0.206$.

A continuación se presentan la figura 2 que representan de manera gráfica como se reduce la brecha que existía en el vocabulario entre el grupo control y el grupo experimental en la variable de vocabulario expresivo.

Figura 2.*Vocabulario expresivo*

5.7 Análisis de información de la autoevaluación semanal por parte de la instructora

Como instrumento de formación continua la instructora llevo un registro de autoevaluación semanal, que le permitió reflexionar acerca de su intervención del programa WORLD. Este instrumento valora aspectos de organización, procedimiento en la intervención, interés de los estudiantes, uso efectivo del tiempo y la interacción de los participantes.

En el aspecto que se refiere a organización al tener listo todo el material previo a la sesión, la instructora cumplió en tiempo y forma para cada una de las sesiones, incluso se dio el caso de dos libros de los que tuvo que hacer una búsqueda y encuadernar para presentarlos en las sesiones correspondientes. También cuando las y los niños y las niñas llegaban al aula, las sillas y mesa ya estaban disponibles para su uso.

Como parte de los instrumentos, el espejo empleado durante las sesiones tuvo las características de ser de tamaño pequeño y con figuras de colores. Aunque fue asequible para el estudiantado, en las primeras sesiones las características del instrumento provocaron dispersión. Sin embargo, durante el proceso, las figuras se transformaron en apoyo para motivar al estudiantado a participar de manera oral. Se recomienda que el espejo tenga una medida aproximada de 24 cm de largo y 10 cm de ancho.

La intervención fue de acuerdo a la planeación establecida en el diseño instruccional, tanto con el uso de libros, tarjetas conceptuales, tarjetas de vocabulario y el espejo mágico como en los tres tiempos de lectura, antes, durante y al terminar. El tamaño del diseño instruccional es práctico para tenerlo cerca, pero el hecho de verificar el siguiente paso en el proceso en ocasiones le generó una distracción, es por eso que se sugiere en la medida de lo posible hacer prácticas previas.

Con relación al interés del estudiantado al inicio fue complicado para las y los participantes separarse por unos minutos de su grupo y su maestra, hubo el caso de un niño que en el apego a su Maestra de grupo tuvo que ser convencido por la misma de ir a cambio de dulces, por otro lado, un sujeto por experiencias familiares de violencia no deseaba asistir

al aula aparte. En estos casos se estableció comunicación con los preescolares, se les brindó la posibilidad de asistir y decidir la asistencia al programa.

Al inicio la participación del alumnado era poca pero la que correspondía a las niñas era nula, fue con las preguntas de manera directa y el uso del espejo mágico que comenzaron a levantar la mano para opinar de manera voluntaria. A la mitad del programa se comenzó a generar complicaciones entre el tiempo de participación de 5 minutos y la cantidad de niños y niñas de grupo, porque todos deseaban expresarse.

Cabe resaltar que en las respuestas que aportaban hacían uso del vocabulario nuevo, las preguntas analíticas generaron que niñas y niños argumentaran sus explicaciones con experiencias o ejemplos. En el apartado preparados, listos ¡ya! Del diseño instruccional ellos siempre prestaban atención y les inquietaba saber la palabra mágica que se vería en las tarjetas de vocabulario y cuando se equivocaban no ponían resistencia por repetir la palabra.

En el uso efectivo del tiempo, se tuvieron algunas complicaciones como la impuntualidad en repetidas ocasiones de un solo participante. Segundo, el mismo estudiante al llegar a la sesión con minutos de retraso en ocasiones generó momentos disruptivos; en esos días en especial no respetaba el turno de participación de los compañeros y cierta ocasión hizo uso de la violencia lo que provocó detener la sesión. Al comentarlo con la Maestra de grupo y directora de la institución educativa se conoció el dato que los padres del menor se encontraban en proceso de separación.

Dentro de las interacciones entre los participantes, hacer que trabajaran por parejas fue un reto que no se cumplió, pues las condiciones de género son un tema fuerte entre el alumnado. En este grupo, las respuestas grupales también fueron un factor positivo para que los preescolares comenzaran a participar de manera individual, pues la retroalimentación era con base en preguntas reflexivas, así también se les motivó constantemente a participar.

VI. Discusión

El objetivo de este estudio fue investigar los efectos de la implementación de un programa basado en la lectura compartida de libros en el vocabulario expresivo y receptivo en estudiantes de tercero de preescolar, durante el período de ocho semanas en un Jardín de niños de la zona norte de Cuernavaca.

Para la selección de los participantes se evaluó el vocabulario receptivo y expresivo de veintisiete preescolares que pertenecían a un mismo grupo. En dicha evaluación se utilizaron los instrumentos ROWPVT y EOWPVT.

En los resultados obtenidos en dichas evaluaciones se refleja que el 63% de los preescolares del grupo (N=17) tenía un vocabulario receptivo y expresivo con puntuaciones medias, esperables para su edad; mientras que el otro 37% (N=10), obtuvieron resultados por debajo del percentil 50 en las pruebas administradas. Estos resultados permitieron designar como grupo experimental a este último grupo de niños y niñas. Tal como se ha descrito

Conocer los entornos alfabetizadores y las prácticas de lectura en el hogar y en el aula, previo a la intervención, puede resultar interesante para comprender el punto de partida de las evaluaciones. Ya se ha investigado la relación entre el vocabulario y el contexto socioeconómico (Pollard-Durodola et al., 2010), en donde se encuentra que un contexto determinado (como nivel socioeconómico bajo, baja calidad de enseñanza de escuelas en desventaja), influye de forma determinante en el desarrollo de las habilidades verbales de las infancias. Esto se comprobó en nuestro estudio.

En el mismo análisis se revela que tanto en el grupo experimenta como el grupo control, son las madres de familia las encargadas de la educación de los niños y las niñas. En ambos grupos reconocen la importancia de la lectura para el aprendizaje de sus hijos e hijas, se muestran interesadas en aprender formas para contribuir en el vocabulario de sus hijos e hijas. Sin embargo, la lectura no es un hábito que se practica en el interior del contexto familiar. González et al. (2016) afirman que las experiencias de la familia dependen de factores como creencias y prácticas familiares.

Los hogares cuentan con muy pocos libros y son raros los momentos de lectura entre madres u otros cuidadores con sus hijos e hijas, siendo en ambos grupos la figura materna la responsable de desarrollar este hábito en el hogar. Esto se puede deber en parte al nivel

educativo de los progenitores (la mayoría con secundaria terminada), o a que ellos mismos no tienen el hábito de lectura, ni el tiempo para destinarlo a leer con sus hijos. David et al. (2017) mencionan que el nivel educativo de los cuidadores tiene relación con un mayor ambiente de alfabetización. Por otro lado, Gómez y Guapacha (2016) reconocen que la comunicación oral en el entorno familiar impacta en las habilidades comunicativas de los niños y niñas.

Con el análisis de frecuencias de las prácticas de lectura de los padres, es claro que independientemente del grupo, el entorno familiar de estos participantes no repercute en los resultados de vocabulario del estudiantado. Aunque en las familias no hay diferencias en los hábitos de lectura, el alumnado del grupo de intervención tenía menor rendimiento, de manera que las dificultades son inherentes a cada estudiante.

También la docente del grupo reconoció la importancia de la lectura para aprender nuevas palabras, así como usar dicho vocabulario antes, durante y después de la lectura. A pesar de ello, el tiempo destinado propiamente a la lectura en clase no es más de 5 minutos diarios y generalmente se hace con la totalidad del grupo, por lo que aquellos niños y niñas con mayor rezago puedan quedar atrás de este beneficio. Si bien la docente comenta que los libros del aula están a disposición del alumnado cuando lo deseen, esto no suele ocurrir, porque no les da la libertad de hacerlo cuando ellos lo quieren hacer.

Por otro lado, es necesario comentar que el grupo control tuvo un avance en el aumento de vocabulario con la implementación de sus prácticas tradicionales. Sin embargo, se pone de manifiesto que el programa WORLD mejora de manera significativa las condiciones de vocabulario en las y los participantes del grupo beneficiado.

Como ya se describió anteriormente, el contexto socioeconómico del entorno donde se ubica la escuela es de bajos recursos; además se asoma la delincuencia e inseguridad, lo cual permea en las prioridades de los pobladores, que consisten en asegurarse un sustento bajo la precariedad laboral. Esta situación impide aspirar a una movilidad social real. Aunado a esto, no hay que dejar de lado el contexto post pandemia que se estaba viviendo; muchos infantes experimentaron el aislamiento social, lo cual privó de oportunidades de interactuar con sus pares y otros adultos, cuyo impacto aún está por evaluarse.

Retomando la pregunta de investigación ¿Qué efectos tendrá un programa de lectura compartida de libros en el vocabulario receptivo y expresivo en niños y niñas de preescolar

en una escuela de un contexto de deprivación sociocultural?, se hizo el análisis de resultados obtenidos tanto en el pretest como en el postest del vocabulario receptivo y expresivo. Con base el análisis estadístico de los datos, se puede afirmar que tanto en las variables de vocabulario receptivo como en la variable de vocabulario expresivo:

- Existe una interacción estadísticamente significativa de los factores al momento*grupo, es decir antes y después del entrenamiento.
- Existe un efecto principalmente significativo en la intersección de los participantes que recibieron el entrenamiento.
- En la comparación por partes no existe diferencia estadísticamente significativa en el factor grupo de la variable dependiente.

Las comparaciones múltiples indican que existen diferencias estadísticamente significativas de manera intra-sujetos en ambas variables dependientes, es decir tanto en vocabulario receptivo como en el expresivo, debido a la intervención del proyecto WORLD.

Cuando se finalizó el entrenamiento y se aplicó a los preescolares el test de vocabulario receptivo (postest) presentaron una diferencia estadísticamente significativa, en el vocabulario receptivo según si recibieron la intervención ($M = 74.0$, $DT = 10.27$). En cuanto a la variable de vocabulario expresivo al momento del postest también se presentó una diferencia estadísticamente significativa en la comparación de las medidas de las medias de forma intra-sujetos ($M = 47.2$, $DT = 9.10$).

Los resultados muestran fehacientemente el cambio y mejora en el vocabulario del alumnado participante en este programa, esto además se puede corroborar con el testimonio de la maestra de grupo, quien expreso observar cambios positivos en las participaciones activas en las y los preescolares al interior del grupo, la mejorara de sus habilidades orales, en la comprensión de las narraciones, así como interés hacia la lectura. Con los resultados obtenidos en dichos instrumentos, se aprecia que el proyecto WORLD acelera el vocabulario receptivo y expresivo en estudiantes con desventajas debido a la deprivación sociocultural.

Por lo tanto, se propone que este diseño forme parte de las actividades para empezar bien el día que se desarrolla en el nivel educativo de preescolar. Dichas actividades tienen como característica una duración de veinte minutos, el desarrollo de capacidades que

favorezcan los aprendizajes esperados de los campos formativos de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2013).

Es importante mencionar que la metodología del proyecto WORLD, con relación a la estructura por sesiones que tiene duración de quince minutos se convierte en un reto para la instructora, pues a medida que progresan las competencias de los preescolares, el tiempo designado para las participaciones orales tiende a extenderse.

Otro factor importante a considerar es la asiduidad de los participantes, en mínimo el 90% de las sesiones. Esto contribuye al aumento de vocabulario, pues el método y organización de las sesiones posibilitan que se repasen todas las palabras de WORLD haciendo uso de diferentes tarjetas conceptuales.

Con la relación a la cuantía del estudio, el contar con los libros tuvo implicaciones menores en el costo, pero la impresión de las tarjetas de vocabulario y conceptuales a color y tamaño fue una inversión accesible, pues los materiales se pueden utilizar en muchas ocasiones y con diferentes grupos.

La limitación más importante a destacar en esta muestra es la ausencia por parte de los padres. Esta laguna impide saber si las limitaciones que presenta el estudiantado se encuentra relacionado con roles de género

Dado que los buenos resultados que se han documentado en este estudio, sería recomendable contar con un equipo de trabajo, que aplicará de forma genérica el programa. Asimismo el hecho de contar con más participantes permitirá comprobar si el diseño instruccional es viable para grupos reducidos o aplicable para el grupo en general y descubrir si se mantienen los logros o adquieren otro tipo de habilidades.

De manera que todo el profesorado pueda contar las herramientas, se plasma la propuesta de elaborar un diseño con los libros de biblioteca de aula escolar y de igual manera establecer el contenido del vocabulario con los libros específicamente de lectura del nivel educativo primero de primaria.

VII. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los efectos que tuvo un programa de lectura compartida de libros en el vocabulario receptivo y expresivo en niños y niñas de preescolar en una escuela de un contexto de privación sociocultural, como lo es el proyecto WORLD. Para ello se consideró un diseño de discontinuidad en la regresión pretest-intervención-postest, con grupo experimental y grupo control.

Con base en los resultados se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. El grupo control con las actividades tradicionales de lectura tuvo aprendizaje. Sin embargo, las ganancias fueron mayores en las y los participantes de WORLD, que se comprueba con la interacción significativa.
2. Los resultados evidencian mayores ganancias de acelerar el vocabulario en el grupo experimental en ambas variables, específicamente en lo que se refiere a la variable de vocabulario receptivo.
3. El contexto cultural bajo en combinación con relación a las prácticas de lectura de los padres que son pocas, generan que el entorno alfabetizador en el que se encuentran inmersos la mayoría de los preescolares sea igual de limitado que su vocabulario.

Referencias

- Aguilar, A. (2018). Notas de microeconomía aplicada. Instituto Tecnológico y Autónomo de México (ITAM). <https://bookdown.org/viclzrz/notasmicro/regresi%C3%B3n-discontinua.html>.
- Araya, J. (2009). La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto-escritura. *Revista Káñina*, 33 (2), 33-41.
- Barbosa, Y., Caimán, C. y Vélez, G. (2020). *Transformación de las estrategias pedagógicas en educación infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje oral durante y después de la pandemia*. [Trabajo de investigación para optar a grado académico licenciatura en educación para la primera infancia]. Institución educativa politécnico gran colombiano.
- Bárceñas, L. (2022). Entre la esperanza y el ejercicio del derecho a la educación preescolar en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 52 (1), 7-10. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.481>
- Barrea, M. A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education english class. *RESLA*, 23, 31-52.
- Bracken, S. S., y Fischel, J. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education y Developmen*. 19, 45–67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Brownell, R. (2001). *Expressive one-word picture vocabulary. Test spanish-bilingual edition*. Academic Therapy Publications Novato.
- Brownell, R. (2001). *Receptive one-word picture vocabulary. Test spanish-bilingual edition*. Academic Therapy Publications Novato.
- Cabell, S., Vukelich, C., Buell, M. y Han, M. (2007). Strategic and Intentional Shared Storybook Reading. En L. Justice y C. Vukelich (Ed.), *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction*. (pp.198-220). The Guilford Press.

- Cáceres, F., Pomés, M. y Granada, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar, lectura de cuentos y niveles económicos. *RMIE*, 25(86), 749-770.
- Calderón R. (2016). La importancia del lenguaje y el aprendizaje en el desarrollo del niño. *Educación*, 22, 54–58. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1147>
- Can, H. (2005). *La lectura compartida como estrategia para fomentar la comprensión lectora en un ambiente bilingüe*. [Trabajo de investigación para optar a grado académico licenciado en educación primaria para el medio indígena]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrera, B. M. C. (2001). Vigotsky enfoque sociocultural. *Educere*, 5, 41-44.
- Chaves, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 0-23. <http://doi.org/10.15517/aie.v2i1.8468>
- Davis, H., Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Zhu, L. y Hagan-Burke S. (2016). Home literacy beliefs and practices among low-income Latino families, *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1152-1172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1081184>
- Davis-Kean, P. E., y Sexton, H. R. (2009). Race differences in parental influences on child development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 285–318. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0023>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2002). Tipos de evaluación. En F. Díaz-Barriga y G. Hernández (Ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa*. (pp.396-414). McGraw Hill.
- Echeverria, J. y Goldenberg, C. (2017). *Literacy leadership brief: Second-language learners' vocabulary and oral language development*. International Literacy Association. Newark. https://www.researchgate.net/publication/320545807_Literacy_Leadership_Brief_Second-Language_Learners'_Vocabulary_and_Oral_Language_Development

- Foorman, B., Breier, J. y Fletcher, J. (2003). Interventions aimed at improving reading success: an evidence-based approach. *Developmental neuropsychology*, 24 (2-3), 613-639. <http://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651913>
- García, S. y Pedroza, L. (2022). Evaluación del lenguaje en pre-escolar: desarrollo y validación de una rúbrica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, (3). e1375. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-015)
- Gariboldi, M. y Salsa, M. (2018). Conocimientos sobre los aspectos formales y referenciales del dibujo, la escritura y los numerales en la lectura compartida entre madres y niños pequeños. *Interdisciplinaria*, 35(2), 477-494.
- Goikoetxea, I. y Martínez, P. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación 21*, 18(1), 303-324. <http://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>
- Goldin-Meadow, S., Levine, S., Hedges, L. V., Huttenlocher, J., Raudenbush, S., y Small, S. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: Hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69, 588–599. <https://doi.org/10.1037/a0036886>
- Gómez, D. y Guapacha, Y. (2016). *La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira*. *Plumilla educativa*, 17 (1), 230-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920257>
- González, J, Pollard-Durodola, S., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Kim, M., y Simmons, L. (2010). Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge Through Content-Focused Shared Book Reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1): 25–52 DOI: 10.1080/19345747.2010.487927
- González, J. (2015). *Proyecto de cuentos y poesías para chicos*. [Manuscrito inédito] Texas University.
- González, J., Acosta, S., Davis, H., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D. y Zhu, L. (2017). Latino Maternal Literacy Beliefs and Practices Mediating Socioeconomic

- Status and Maternal Education Effects in Predicting Child Receptive Vocabulary. *Early Education and Development*, 28(1), 78–95. <http://doi.org/10.1080/10409289.2016.1185885>
- Guevara, Y. y Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (74), 729-749. <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=14053215004>
- Gutiérrez R. (2022). Influence of cognitive reading strategies for improving comprehension skills in primary education students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Gutiérrez, S. y Ruiz M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.121
- Harvey J., Obando, L. y Montero, D. (2022). Aproximación a los factores predisponentes a la privación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad. *El Ágora USB*, 22(1), 281-300. <https://doi.org/10.21500/16578031.4971>
- Hernández, R y Hernández-Pozo M. (2011). Cambios en el comportamiento afectivo de niños con lenguaje demorado y típico. *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 3(2), 77-88. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v3.2.30222L>
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: the case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–18. <https://www.aft.org/ae/spring2006/hirsch>
- Hood, M., Conlon, E. y Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- López, A. y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342008000100005

- Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ele. Monográficosmarcoele. *Didáctica del español como lengua extranjera*. ISSN 1885-2211 / núm. 9. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf.
- IoMcKeown, M. G. y Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281–294). Guilford.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombina de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Morales, F. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niño. *Revista de Investigaciones en Logopedia*, 3, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350835628001.pdf>
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos. Revista de educación*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Moya, A. y García, J. F. (2001). Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales? *Revista Educar*, 28, 205-212. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.402>
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED29847>.
- Narváez, J., Obando, L. y Montero, D. (2022). Aproximación a los factores predisponentes a la deprivación sociocultural en los ámbitos familia, escuela, comunidad. *El Ágora USB*, 22(1), 281-300.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>

- Oullette, G. (2006). What's meaning go to with it: the role of vocabulary in Word Reading and Reading comprehension. *Journal of Education Psychology*, 98, 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Simmons, D., Kwow, O., Taylor, A., Davis, M., Kim, M. y Simmonsx, L. (2010). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Council for Exceptional Children*, 77 (1) 1-23. <https://doi.org/10.1177/001440291107700202>
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Simmons, L., (2014). Accelerating preschoolers' content vocabulary: Designing a shared book intervention in collaboration with teachers. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 17(3). <https://acortar.link/Lr2Vkl>
- Pollard-Durodola, S., Gonzalez, J., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O., Davis, H y Zhu, L. (2016). The effects of content-related shared book reading on the language development of preschool dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (3), 106-121. DOI: [10.1016/j.ecresq.2015.12.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.004)
- Ramírez, M. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *Revista Internacional de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 3(1), 479-485. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326052.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [06 de junio de 2023].
- Reyes, M. (2010). Construcción de códigos sociolingüísticos en el primer nivel de concreción curricular de la educación parvularia. Estudio de caso. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 35-50. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243119055003.pdf>
- Robinson, P. J. (2000). *The teaching and learning of vocabulary: with special reference to bilingual pupils*. The Open University. <https://oro.open.ac.uk/view/person/pjr49.html>
- Salazar, S. y Santamaría K. (2019). *Atención de población estudiantil en un contexto de privación sociocultural: aportes del bioaprendizaje para la mediación pedagógica*

en los docentes del centro educativo Enrique Strachan del Hogar Bíblico Roblealto,
[Tesis de pregrado] Universidad Técnica Nacional de Costa Rica.

Sánchez, J. (2004). *La lectura compartida para mejorar la comprensión de textos en el primer ciclo de educación primaria.* [Trabajo de investigación para optar a grado académico licenciado en educación]. Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez-Martín, M. (2014). *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa.* EDIT:UM. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Sánchez Segura, X. y Fernández Mateo, F. (1992). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V región. *Revista De Sociología*, (6-7), 29–39.
<https://doi.org/10.5354/0719-529X.1992.27615>

Schmelkes del Valle, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 7–12.
<http://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.477>

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. y Ouellette, G. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4YearOld Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV.* 19 27-44. <http://doi.org/10.1080/10409280701838710>.

Simmons, D., Pollard-Durodola, S., González, J., Davis, M. y Simmons L. (2008). Shared book reading interventions. In S. B. Neuman (Ed.), *Educating the other America*. MD: Brookes Publishing.

Solovieva, Y., Pérez, B. y Quintanar, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52 (1), 215-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>

Sim, Sim., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. y Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance Young children's early literacy skills, *Early Child Development and Care*, 184(11) 1531-1549.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). Libros del rincón. Bibliotecas escolares y de aula 2012-2013. *Catálogo de selección*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013, septiembre). *Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela... todos aprendemos. Educación básica*. Slideshare. <https://es.slideshare.net/Valfh/primer-sesion-cte-2013>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013). *Estrategia Nacional. En mi escuela todos somos lectores y escritores*. Preescolar ciclo escolar 2013-2014. Programa Nacional de lectura y escritura.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). El marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Secretaría de Hacienda de Morelos (2019). Síntesis estadística municipal 2019 Cuernavaca. COESPO Morelos. https://coespo.morelos.gob.mx/images/Datos_municipales/2020/CUERNAVACA2019.pdf
- Montesinos, M.M.T. (2018, 5 de febrero). *El vocabulario: una habilidad crítica en la comprensión lectora. De la Evidencia al Aula*. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2018/02/05/el-vocabulario-una-habilidad-critica-en-la-comprension-lectora-2/>
- Uribe-Hincapié, R., Montoya-Marín, J. y García-Castro, J. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 469–486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Urquijo, S. (2007). *Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura*. [Comunicación oral]. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance Nacional e Internacional.

Villamizar-Villegas, M., Pinzón-Puerto, FA y María Alejandra Ruiz-Sánchez. (2021). Una historia completa de los diseños de discontinuidad de regresión: un estudio empírico de los últimos 60 años. *Revista de estudios económicos*, 36 (4), 1130–1178. <https://doi.org/10.1111/joes.12461>.

Anexos

Anexo I: Cuestionario para Maestra



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuestionario Para Maestra

Autores: Sharolyn D. Pollard-Durodola y Jorge Gonzalez

Núm.Id _____

Nombre de la maestra _____

Escuela: Jardín de NiñosGrupo _____

Instrucciones

Nos gustaría conocer las prácticas de lectura que realiza en su grupo. Para ello le pedimos que conteste este cuestionario, marcando con una "X" el cuadrado con la respuesta o respuestas que más se ajusten a lo que suelen hacer. Agradecemos de antemano su colaboración.

1. ¿En promedio, cuantos minutos por día pasas leyéndoles a tus alumnos?

- 0 -5 minutos
- 6-15 minutos
- 16-30 minutos
- Más de 30 minutos

2. El horario de nuestro salón permitiría que le dedicara por lo menos 20 minutos diarios a una lección estructurada de lectura.

- Sí No

3. ¿Qué tan frecuentemente lees libros de información o cuentos de ficción a tus alumnos?

Nunca 1-2 veces por semana 3-5 veces por semana Cada día

4. Cuando les lees a tus estudiantes, ¿cuántos alumnos hay en el grupo de lectura?

La clase completa Grupo grande (8-10) Grupo pequeño (<8) Sólo uno

5. ¿Podrías dividir tu salón en grupos pequeños para la instrucción de lectura?

Sí No A veces

6. Siento que es importante enseñar nuevas palabras de vocabulario, antes, durante y después de leer con ellos para que ellos aprendan más vocabulario.

Muy de acuerdo

De acuerdo

Neutral

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

7. Conozco el método de instrucción de vocabulario de nuestra escuela.

Sí No

8. Me interesa aprender un nuevo método de enseñar lectura y vocabulario utilizando libros para niños.

Sí No

9. Me interesa aprender un nuevo método para enseñar lectura y vocabulario utilizado tarjetas de vocabulario.

Sí No

10. Me interesa aprender un nuevo método para enseñar lectura y vocabulario utilizado un manual para maestros*.

Sí No

11. Es válido enseñarles a todos los niños a leer de la misma manera.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

12. Creo que los padres de mis alumnos estarían de acuerdo en que sus hijos participen en un programa para desarrollar su vocabulario.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

13. Creo que los padres de mis alumnos estarían dispuestos a leer con sus hijos en casa.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. Yo creo que leer con los niños es una actividad muy importante.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

15. Yo creo que leer con los niños facilita el aprendizaje de vocabulario.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

16. Los niños en mi salón tienen acceso a libros durante los siguientes períodos:

- Nunca
- Mientras yo los leo
- Cuando yo se los doy

Cuando quieran

17. A los niños de mi salón se les permite tomar un libro y leerlo en el momento que quieran.

Sí No

18. Yo hago una conexión explícita entre el material de mis lecciones y los libros que leemos.

Frecuentemente

A veces

Rara vez

Nunca

19. Prefiero leer libros de ficción/cuentos o libros de información (no ficción) cuando le leo a mis alumnos.

Ficción

No ficción

Ambos

20. He usado anteriormente manuales que me ofrecen instrucciones específicas para dar mis clases.

Sí No

Anexo II: Cuestionario Prácticas de lectura de los Padres



Cuestionario para los Padres

(Prácticas de lectura de los padres)



Núm.Id_____

Nombre del padre o madre (quien contesta el cuestionario)_____

Nombre del niño/a _____

Escuela: Jardín de Niños..... grupo _____**Instrucciones**

Nos gustaría conocer las prácticas de lectura que realizan en casa. Para ello le pedimos que conteste este cuestionario, marcando con una “X” el cuadrito con la respuesta o respuestas que más se ajusten a lo que suelen hacer. Agradecemos de antemano su colaboración.

1. Los adultos en nuestro hogar leen por gusto.

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Frecuentemente

2. En los últimos 6 meses, yo he leído _____ libros.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 o más

3. Nivel de educación de la madre.

- Menos de 6°
- Primaria terminada
- Secundaria terminada
- Preparatoria terminada
- Estudios universitarios incompletos
- Estudios universitarios completos
- Posgrado

4. Nivel de educación del padre.

- Menos de 6°
- Primaria terminada
- Secundaria terminada
- Preparatoria terminada
- Estudios universitarios incompletos
- Estudios universitarios completos
- Posgrado

5. ¿Qué tan frecuentemente le lee libros a su hijo(a)?

- Nunca, [si responde “nunca” no es necesario que responda la siguiente pregunta]
- Menos de una vez a la semana
- 1-2 veces a la semana
- 3-5 veces a la semana
- 5 o más veces a la semana

5. ¿En promedio, cuánto tiempo lee con su hijo en una sesión?

- Pocos minutos
- 10-15 minutos
- 30 minutos
- Una hora
- Más de una hora

6. ¿Generalmente, quién le lee (libros, revistas o periódicos) a su hijo(a)?:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> la madre | <input type="checkbox"/> el padre |
| <input type="checkbox"/> los hermanos | <input type="checkbox"/> los abuelos |
| <input type="checkbox"/> nadie | <input type="checkbox"/> todos |

7. Yo creo que la responsabilidad de enseñar a mi hijo a leer es _____.

- mía (de los padres/familia)
- del maestro/a
- de padres y maestros trabajando juntos

8. Yo creo que la maestra de mi hijo(a) espera que yo le ayude a leer a mi hijo/a en casa:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

9. Yo creo que leer libros es importante para tener éxito en el aprendizaje.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

10. Me interesaría aprender formas de leer con mi hijo/a para ayudarle a aumentar su vocabulario y así facilitar su éxito en la escuela.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral

- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

11. Si se me dieran libros para niños, hay alguien en la familia que podría pasar 30 minutos cada día leyendo con mi hijo.

- Sí
- No

12. Creo que sé cómo enseñarle a leer a mi hijo/a.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

13. Siento que tengo suficiente tiempo en el día para leerle a mi hijo/a.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. Mi hijo/a tiene interés en leer conmigo.

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Frecuentemente

15. En mi casa, tenemos los siguientes materiales de lectura para adultos.

- Libros
- Periódicos
- Revistas
- Otros

16. En mi casa, tenemos estos tipos de materiales de lectura para niños.

- Libros
- Periódicos
- Revistas
- Historietas
- Otros

Anexo III: Cuestionario Entorno de alfabetización en el hogar



Entorno de alfabetización en el hogar



Núm.Id _____

Nombre del padre o madre (quien contesta el cuestionario) _____

Nombre del niño/a _____

Escuela: Jardín de Niños..... grupo _____

Instrucciones

Nos gustaría conocer las prácticas de lectura que realizan en casa. Para ello le pedimos que conteste este cuestionario, marcando con una "X" el cuadrado con la respuesta o respuestas que más se ajusten a lo que suelen hacer. Agradecemos de antemano su colaboración.

1. En una semana normal, cuántas veces a la semana lee usted u otros miembros de su familia, libros a su hijo/a. A la hora de dormir:

- Nunca
- Una vez
- Dos veces
- Tres veces
- Cuatro veces
- Cinco veces
- Seis veces
- Siete veces

Durante otros momentos del día:

- Nunca
- Una vez
- Dos veces
- Tres veces
- Cuatro veces
- Cinco veces
- Seis veces
- Siete veces

2.- Por favor calcule aproximadamente el número de libros para niños que tiene en su hogar por niño.

1 – 5

41 – 50

6 – 10

51 – 60

11 – 15

61 – 70

16 – 20

71 – 80

21 – 25

81 – 90

26 – 30

 91 – 100 +

 31 – 40

3.- Cuando lee a su hijo/a un cuento, ¿Qué tan interesado/a parece estar?

 No está interesado para nada

 Poco interesado

 Bastante interesado

 Muy interesado

 No lo sé

4.- Por favor indique la frecuencia con que realiza, en promedio, esta actividad con su hijo/a. Marque el número apropiado con un círculo.

Visita la biblioteca:

nunca	Menos de una vez al mes	Mensualmente	Cada 15 días	Semanalmente	Todos los días
1	2	3	4	5	6

5.- En una semana normal, ¿qué tan seguido hacen estas actividades con su hijo/a? Por favor, marque una respuesta del 1 al 5 donde 1 representa nunca y 5 representa muy frecuentemente. Si no le enseña estas actividades a su hijo/a porque ya las sabe por favor conteste NA o marque el 6

Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente	No Aplica NA
1	2	3	4	5	6

Yo le enseño a mi hijo:

las letras 1 2 3 4 5 6
del
alfabeto

cómo 1 2 3 4 5 6
escribir
su
nombre

cómo 1 2 3 4 5 6
leer
palabras

Fuente:

Adaptado de: Hood, M., Conlon, E. y Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271.

Anexo IV: Formulario de consentimiento intervención

Formulario de Consentimiento *Intervención*

Nombre del Proyecto: Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar (*WORLD PROJECT*).

Investigadoras: Licenciada Iridea Ailed Ramos Laureano, con dirección de la Doctora Gabriela López-Aymes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Su hijo/a está siendo invitado/a a participar en un estudio de niños de preescolar para incrementar el desarrollo de su vocabulario y lenguaje oral. Su hijo/a puede participar debido que está ayudando a examinar los efectos de un programa de pre-lectura. El propósito de este proyecto es el de evaluar la manera en la que la lectura y el hablar acerca de libros en la escuela ayuda a que los niños de preescolar aprendan nuevas palabras y nueva información. Este proyecto de investigación tiene el apoyo de la directora de la escuela y está financiado por una beca de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Su hijo/a como miembro de la clase puede ser elegido para participar en el estudio y, de ser así, él/ella será parte de un método de lectura de libros por parte de la investigadora. Si lo/la invitan a participar en el programa basado en la escuela, su hijo/a recibirá enseñanza de vocabulario a través de la lectura de libros específicos por 8 semanas entre abril a julio, y su hijo/a responderá preguntas acerca de palabras, cuentos y dibujos. Estas actividades se realizarán 5 días a la semana y con una duración aproximada de 20 minutos diarios. A usted se le pedirá que nos provea información general acerca del ambiente en su hogar y acerca de su manera de practicar la lectura y manejar el comportamiento. La maestra de su hijo/a también nos proveerá de información demográfica, del comportamiento en el salón y su rendimiento académico general. Los beneficios obtenidos por participar en el programa basado en la escuela son que su hijo/a pudiera demostrar un adelanto en su vocabulario y en su conocimiento de conceptos. Los riesgos asociados con este estudio son mínimos, y no son mayores que los riesgos que normalmente se encuentran en la vida diaria.

Cualquier información que se obtenga a través de este proyecto que identifique a su hijo/a se mantendrá estrictamente confidencial. Es decir, estará guardada en un casillero bajo llave en las oficinas de la Doctora López-Aymes (UAEM), y será accesible sólo para el personal del proyecto por la duración de este estudio. La información que se obtenga en este programa puede ser publicada en revistas profesionales o presentada en conferencias profesionales pero no habrá ninguna información que lo pueda identificar individualmente. Usted entiende que su hijo/a no tiene ninguna obligación de participar en este programa. Su decisión de no aceptar o de terminar la participación de su hijo/a en cualquier momento no afectará su relación con la escuela de su hijo/a. Si usted acepta participar, su hijo/a puede negarse a responder cualquier pregunta relacionada con el estudio que no se les haga típicamente a todos los estudiantes o que le incomode. Usted puede dirigir cualquier pregunta a: Lic. Iridea Ailed Ramos Laureano. (XXXXXXXX) o Dra. Gabriela López-Aymes.(XXXXXXXXXX).

Le han explicado a usted los derechos de su hijo/a como participante. Usted entiende que este estudio de investigación ha sido revisado por el Institutional Review Board – Human Subjects in Research (la Junta de Revisión Institucional – Participantes Humanos en la Investigación) de Texas A y M.

Por favor, asegúrese de haber leído la información presentada anteriormente en esta forma y que sus preguntas han sido respondidas satisfactoriamente. Se le dará una copia de esta forma para sus archivos. Firmando este documento, usted le da permiso a su hijo/a para participar en este estudio.

Firma del Padre/Madre o Tutor/a _____ Fecha _____

Nombre del Niño de Consentimiento _____

Anexo V: Formulario de consentimiento-regular

Formulario de Consentimiento –Regular

Nombre del Proyecto: Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar (*WORLD PROJECT*).

Investigadoras: Licenciada Iridea Ailed Ramos Laureano, con dirección de la Doctora Gabriela López-Aymes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Su hijo/a está invitado/a participar en un programa preescolar para ayudar a desarrollar habilidades del vocabulario y del lenguaje oral. El propósito de este proyecto es evaluar la manera en la que la lectura y el hablar acerca de libros en la escuela ayudan a que los niños de preescolar aprendan nuevas palabras y nueva información. Este proyecto de investigación tiene el apoyo de la directora de la escuela y está financiado por una beca de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Si usted acepta participar, se le pedirá a su hijo(a) que responda preguntas acerca de palabras y cuentos que se leerán en su horario escolar. Estas actividades se realizarán dentro de su salón 5 días a la semana y durarán aproximadamente 20 minutos cada día por 8 semanas. Para estas actividades, se iniciará en la hora de la entrada y no interferirán con el aprendizaje de información importante. Estas actividades nos ayudarán a entender los efectos que tienen las nuevas técnicas educativas. El estudio no incluye instrucción adicional o intervención alguna sino la solamente la práctica usual de la maestra. Todos los niños que participen tomarán parte en las actividades de lectura de libros en el salón. También le pediremos que nos proporcione información acerca del ambiente en su hogar y acerca de su manera de practicar la lectura y el comportamiento de su niño/a. Además, la maestra de su hijo/a proveerá información general de su comportamiento en el salón e información académica básica como el grado en que está.

Cualquier información que se obtenga a través de este proyecto que identifique a su hijo/a se mantendrá estrictamente confidencial. Es decir, estará guardada en un casillero bajo llave en las oficinas de la Dra. López-Aymes (UAEM), y será accesible sólo para el personal del proyecto por la duración de este estudio. La información que se obtenga en este programa puede ser publicada en revistas profesionales o presentada en conferencias profesionales, pero no habrá ninguna información que lo pueda identificar individualmente. Usted entiende que su hijo/a no tiene ninguna obligación de participar en este programa. Su decisión de no aceptar o de terminar la participación de su hijo/a en cualquier momento no afectará su relación con la escuela de su hijo/a. Si usted acepta participar, su hijo/a puede negarse a responder cualquier pregunta relacionada con el estudio que no se les haga típicamente a todos los estudiantes. Los riesgos asociados con este estudio son mínimos, y no son mayores a los riesgos que se encuentran en la vida diaria.

Usted puede dirigir cualquier pregunta a: Lic. Iridea Ailed Ramos Laureano. (XXXXXXXXXXXXXXX) o Dra. Gabriela López-Aymes. (XXXXXXXXXX).

Le han explicado los derechos de su hijo/a como participante. Usted entiende que este estudio de investigación ha sido revisada por el Institutional Review Board – Human Subject in Research (la Junta de Revisión Institucional – Participantes Humanos en la Investigación) de la Universidad de Texas A y M.

He leído la información presentada anteriormente en esta forma. He hecho las preguntas necesarias y he recibido respuestas satisfactorias. He recibido una copia de este documento de consentimiento para mis archivos. Al firmar este documento le doy permiso a mi hijo/a de participar en este estudio.

Firma del Padre/Madre o Tutor _____ Fecha _____

Nombre del Niño/a de Consentimiento _____

Anexo VI: Autoevaluación semanal

Nombre de la Escuela: Jardín de NiñosNombre de la profesora: Iridea Ailed Ramos Laureano

Semana _____ fechas _____

Instrucciones

Nos gustaría conocer las prácticas de lectura que realizan en el salón durante la aplicación del programa. Para ello le pedimos que conteste este cuestionario, con las respuestas que más se ajusten a lo que realizó durante la semana. Puede utilizar la parte de atrás de la hoja para hacer comentarios. Agradecemos de antemano su colaboración.

4= Muy bien 3=Bien 2= Regular = 1=Mal

	día 1	día 2	día 3	día 4	día 5
1. ¿Tenía todos los materiales listos?					
2. ¿Tenía el espacio físico para la lección organizado y listo?					
3. ¿Tenía claridad del procedimiento durante la lección?					
4. ¿Preparé con anticipación las lecciones?					
5. ¿Di la instrucción antes, durante y después con fidelidad?					
6. ¿Facilité el trabajo en parejas?					
7. ¿Utilicé las estrategias establecidas en la lección para revisar la información con fidelidad?					
8. ¿Mantuve la atención de los niños durante las tareas y no se perdió tiempo?					
9. ¿Hubieron retrasos o transiciones largas o innecesarias entre las tareas instruccionales?					
10. ¿Facilité la participación de los alumnos de manera activa en lugar de una escucha pasiva?					

11.¿Interactué con mis estudiantes de tal manera que les permití tener éxito en sus participaciones?					
12.¿Solicité respuestas de forma grupal y/o individual para monitorear el progreso de mis alumnos?					
13. ¿Retroalimenté a mis estudiantes si sus respuestas eran adecuadas o inadecuadas?					
14.¿Me extendí del tiempo planificado?					
15.¿Le dediqué el tiempo adecuado a cada tarea instruccional (no corrí entre las actividades?)					

Incidencias:

Otros comentarios:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 13 de mayo del 2024.
ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar**" elaborada por la estudiante **Iridea Ailed Ramos Laureano**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2024-05-23 01:01:14 | FIRMANTE

MtEwZzMmH1/GxwsINOsHik18D7V5A1ScCC0qCjJl/oYy//5TC0YjpHZaCvllNctwmr27EzGxkm4vs6h72AqHXuWiqadtYhmv9CtA585FjAej/BwJVva/EbW13rAB35RP8wCAgp8Ji0dUwzRJEjaGhIRwOUTFZnEieC+JkXjy7/de4BOdNvyokmN7GOMrhX4Az4swzr51d6syo1ApGTeB+qo2l+N6w4lIOA4sgD4CgZ+2/vz8RKYhai2rGZw0yioszwn7Cs/IT85Av8B9AN5M/tN6c7XcMTpWxRy6HcZrMI8DKlbGBnMGmw7jqwauAo2qr1EORJ2/ypkeR3WHA+U3SrQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



TBVxNMIE8

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/omFOpy8DyDkx2JCVPUoqDHWKeGOERHru>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 17 de mayo de 2024.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE

Certifico que la tesis "**Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar**" elaborada por la estudiante **Iridea Ailed Ramos Laureano**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN | Fecha:2024-05-20 17:27:13 | FIRMANTE

p+h4Cbaalvox9qH34OZt1DSVklle0sQAHZbtqaW8GXVdljeN4zvC9lQ7DUUm3d1bmgT3TqglJHyxglXSWdQ7N8BvgQJEvD8GdNFPv7BbsB8iRltz0wMkSo8Md9OuwfcBezceVzSMxWdM1jG+pQU7JYIC3MyhU8YXK1NR4WhuNhW4qeylNPoz5zQx17ZyBV8L2391pXgTuB203SQdbja+tD9FITgJWEqGHuNMkwKGRbBV6O5HgSaU7WwojN2brN7ZXmVVbpVrvNR8s149aXoV4GUO5pR2AL70G/nyl/hUb6dUhFO7xGaFibwDAssW+XAKfJdx/dEvjJpSk11r/huDw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[7QZySmlcX](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ZGnp5MN9dTOpl53usCsIKsE3KLkBff4Y>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 16 de mayo del 2024.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar**" elaborada por la estudiante **Iridea Ailed Ramos Laureano**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente

Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ | Fecha:2024-05-16 11:52:45 | FIRMANTE

SzOK54ll/ulxuEHJxMX3+dN9TlcXq7aFSeeUyHYQ+011ocmvpApPdnMmoijLYZvhEwT1NT0YW78nwn6WiJq5qY6+7Bvrqmef75KZKuRG40ofmsvY04rwoweyHWNfxaqsYvYmR
ZhmugkdwflgDoujjmwHb7k8Hcl3VckXoiYYSX7LAdElcz7zfb/tosqmoEKMJ21qzBaXiD6qel26pE2AE/mt4tyb8+X6zdSn9BupMXGQhheP2mZk56TXW7tPAsbwwKWRZZgb3XOsa
Adgcg7EL89JgJMw8bpNqDNzHCxz8kDi/BRWpW+k/2Vy2jN+jHplnRHIXNvM2SH7Xw2geGSjg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[k2vriCVNW](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/zS27iDY0Lu59CB2aG3HaWwBatjYt0PNj>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 28 de mayo del 2024.
ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar" elaborada por la estudiante Iridea Ailed Ramos Laureano, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. MARÍA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARÍA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL | Fecha:2024-05-28 10:53:45 | FIRMANTE

efT5xDW2YTxPvL29mr0qjFoaMydJAOXlg9WOiBwRCKFcrBK3eKqVzK9Fi6IE061/JiUY4uC2lu8PsM0icZXTyQOAOq1PLiH+07ivRwoY7wNxy71hLtxJO6srUBIntZNaVja/A4Tk0P94hvobsUSp7nF2PUpV4Mgw1uqoU6lsRs636FL3VOG/JTR6VC+Kk4cru0ECIbDGCmUkADJ0qff+g3cnbxepx00azRpE/soXS5Ja9vWlJ4y4wBo1T+pXn6SqLu/gK3QWTGARgOKIa oQET0ddefU49LYke+xifiQyOnkUDHW/usvsTUi2R2cAZSzh8TDhQd1+TgYj7RRf+C6fA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[mLcifH0bB](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/kRv4ebXeHtkrPtSI9aDE52w1TqJd42j>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 28 de mayo del 2024.
ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "Lectura compartida de libros para acelerar el vocabulario en alumnos de educación preescolar" elaborada por la estudiante Iridea Ailed Ramos Laureano, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. ELENA RODRÍGUEZ NAVEIRAS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELENA RODRÍGUEZ NAVEIRAS | Fecha:2024-05-28 10:33:21 | FIRMANTE

wcPJMMTJY3hEad3ZQqzzvSKvASFmXsHRhyDj4HE05XmOdSqyH4YtDy8ZIPqIGVprHhVpHjmlN1NKEc5WSgg1ZOylugl3mOKzwykh77hujoW5MloDMSS/YSjB8xEzk53N/pINQ
B+syCRAEq5r6M/H8JYMSwVcChtlmTkiVT3r2kZMz4hQj/NLQa/oypzFX3R2wXPyc3di+ypdd/SyYavVnhFb3lmVhojdLMBRRcChm1Mh0V0i4s+wR1ISf6SYTp3HbE5mYoMDI1H7
eE7oddDjjeFhAe/LLZDKaFiTfsFkq45xvpS0DMoZWx+wyWq6XfHEuShNA7xuARrAaj3f24A==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[XUD7RvJLz](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/qonzIEc2ko34GnXyVOet23Ob7k7K8yFX>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029