

**Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía**

**Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en
Psicopedagogía**

Tema

**“Relación que existe entre la cantidad de vocabulario que poseen los
niños y niñas de 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños y la
comprensión de textos en forma oral, durante el segundo semestre del
año 2013”**

Estudiante

Marcela Solano Ledezma

Setiembre, 2013

Resumen

Es la educación preescolar, después del hogar, el medio donde los niños y niñas pueden obtener las experiencias que les permitan el acercamiento al mundo circundante, y por ende al entendimiento de este.

El lenguaje es uno de los recursos que utilizan los niños y niñas, en etapa preescolar, no solo para comunicarse; lo usan, además, para crear vínculos e interacciones. No obstante, podrían existir circunstancias en las cuales ese lenguaje o la cantidad de vocabulario que se les proporciona a los niños y niñas no sea suficiente para acceder, ventajosamente, en los distintos medios en que se vayan a desenvolver.

En Costa Rica, se llevó a cabo un estudio sobre el vocabulario básico que los niños y niñas de preescolar utilizan. Murillo y Sánchez (2002), quienes realizaron el análisis, recomendaron, para este nivel educativo: "...completar el léxico con vocabulario que incluya temas más allá del vocabulario del entorno del niño" (p.20). Además, afirman que el sustantivo más utilizado por los niños y niñas, es la palabra "cosa".

Otro de los factores aunado al del vocabulario es la comprensión de lectura, ya que es notoria la carencia de este aspecto en los niños y niñas de cinco años del Centro Educativo Pasitos Pequeños de Alajuelita. Al respecto, señalan Rolla, A., Coronado, V., Rivadeneira, M., Arias, M., Romero, S. (2012) que la comprensión oral es la base de la comprensión de lectura y que es importante para los niños y niñas preescolares, antes de aprender a leer formalmente, trabajar, tanto en su hogar como en los primeros años de preescolar, la comprensión oral de un texto, como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura.

Es por lo anterior, que la presente investigación se propuso establecer la relación que tiene el enriquecimiento del vocabulario con los procesos de comprensión de lectura en forma oral, específicamente con dos grupos de

niños y niñas de cinco años del Centro Educativo Pasitos Pequeños de Alajuelita. Además, se presentará una estrategia para aprovechar el período de literatura, ya establecido dentro de la jornada habitual de preescolar, como el medio idóneo para enriquecer el vocabulario de los niños y niñas.

El objetivo general del estudio fue establecer la relación existente entre la cantidad de vocabulario que tienen los niños y niñas 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños, y su capacidad de comprender textos en forma oral, mediante el enriquecimiento del léxico, con actividades específicas dentro del aula, durante el segundo semestre del año 2013.

El presente estudio es de tipo cuantitativo, en él se utilizó un cuasi-experimento para tal efecto, un grupo experimental y otro grupo control. Se trabajó con una población de 20 estudiantes de 5 años, pertenecientes al nivel de kínder, y de ambos sexos, durante el período lectivo del primer y segundo semestre del año 2013.

Para el cumplimiento de los objetivos se utilizó el instrumento diseñado por Murillo (2009, p. 133), el cual mide la cantidad de vocabulario que los niños y niñas preescolares costarricenses poseen. Además, se adaptó una lista de cotejo de competencias sobre comprensión de lectura propuesta por Fromm (2009, p.136). Dichos instrumentos fueron aplicados a la población, y los resultados arrojados se analizaron para buscar la relación entre el vocabulario y la comprensión de lectura.

A ambos grupos (control y experimental) se les aplicó tanto pre-test como post-test. Al grupo experimental, luego del pre-test, se le expuso a estrategias específicas para aumentar su vocabulario.

Entre los resultados obtenidos se determinó que si existe relación entre la cantidad de palabras y la cantidad de aciertos que los niños y niñas presentan al realizarse la evaluación de comprensión de lectura. Además, resultó plausible brindarles a los niños y niñas estrategias específicas para aumentar

su vocabulario. Estas lograron el objetivo esperado: que los niños y niñas utilizaran más vocabulario en sus narraciones.

Otro de los resultados surgidos al comparar los alcances de los niños y niñas en el pre-test, sobre vocabulario y comprensión oral, con los del post-test, mediante una prueba diseñada para estos fines, permitió concluir que los niños y niñas del grupo experimental, al ser estimulados mediante estrategias específicas, en este caso para aumentar su vocabulario, reaccionaron de forma muy positiva, ya que presentaron puntuaciones muy altas. A diferencia de otros niños y niñas, que no fueron sometidos a ningún estímulo.

Declaración Jurada

La suscrita Marcela Solano Ledezma, cédula 10839036, hace constar bajo juramento que los contenidos que sustentan el Trabajo Final de Graduación: **Relación que existe entre la cantidad de vocabulario que poseen los niños y niñas de 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños y la comprensión de textos en forma oral durante el segundo semestre del año 2013**, es investigación y producción original de la investigadora.

Declaro bajo la Fe de juramento:

Marcela Solano Ledezma

Agradecimiento

El primer agradecimiento es para Dios, que me da el don de la vida y el entusiasmo para seguir adelante y estar en constante aprendizaje.

Le agradezco a mi maravilloso esposo por su paciencia y apoyo incondicional. No sólo en la realización de este estudio, sino en todo el proceso que conllevó la Maestría. Gracias Amor, por estar siempre ahí cuando más te necesité.

A mis hijos, que siempre me han compartido con mi trabajo y estudio sin proferir ni una queja, Dios me los Bendiga.

A mi mamá, que invariablemente me apoya, gracias mami.

A los niños y niñas participantes y a sus estimadas familias, porque sin ellos esta investigación no tendría sentido.

A la profesora que amablemente cedió a sus alumnos y alumnas para trabajar con ellos.

Al profesor Steven por su paciencia, carisma, pedagogía y conocimientos, con los que amablemente me enseñó.

A todos, infinitas gracias.

Tribunal Examinador

_____ Firma _____

DIRECTORA SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

_____ Firma _____

DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

_____ Firma _____

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

_____ Firma _____

DIRECTOR DE TESIS

_____ Firma _____

LECTORA EXTERNA

Contenido

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	11
1.1 Introducción.....	11
1.2 ANTECEDENTES	14
1.3 Justificación:	20
1.4 Alcances de la investigación:.....	22
1.5 Limitaciones:.....	23
1.6 Planteamiento del problema:	23
1.7 Objetivos:.....	24
Objetivo general:	24
Objetivos específicos:	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	26
2.1 Desarrollo del lenguaje.....	27
2.2 Desarrollo del vocabulario en preescolar	29
2.3 ¿Cómo se enseña el vocabulario en preescolar?	32
2.4 ¿Cuáles palabras se deben enseñar cuando se trabaja con vocabulario?.....	35
2.5 Categorías de las palabras: ¿qué son palabras de primer, segundo y tercer nivel?	36
2.6 Comprensión oral	36
2.7 Andamiaje y enseñanza explícita	40
2.8 ¿Cuáles son las características generales del vocabulario de los preescolares costarricenses?	44
2.9 Fuentes de palabras para el desarrollo de vocabulario en niños pequeños	46
2.10 Definiciones de las palabras para niños y niñas pequeños	47
2.11 Manteniendo el vocabulario	48
2.12 ¿Cómo se mide la cantidad de vocabulario que tiene un grupo de niños y niñas de preescolar?	49
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	53
3.1 Paradigma de la investigación.....	53
3.2 Enfoque de la investigación	53
3.3 Tipo de investigación:	54
3.2 Población:.....	55
3.3 Variables.....	58

3.4 Instrumentos para la recolección de datos:	61
3.5 Cantidad de vocabulario que manejan los niños y niñas:	62
3.6 Introducción de vocabulario sofisticado:	64
3.7 Lista de cotejo sobre comprensión de lectura	67
3.8 Validación de los instrumentos:	68
3.9 Tratamiento y análisis de los datos:.....	70
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS:	71
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
Conclusiones:	94
Recomendaciones:	97
Referencias.....	99
Anexos.....	103
Anexo 1.....	103
Consentimiento informado.....	103
Anexo 2.....	105
Instrumento para medir la cantidad de vocabulario	105
Anexo 3.....	107
Instrumento Lista de cotejo para evaluar comprensión	107

Índice de cuadros:

Cuadro 1: Resultados obtenidos en el pre-test para cantidad de palabras diferentes grupo control.....	70
Cuadro 2: Resultados obtenidos en el pre-test para comprensión de lectura grupo control.....	71
Cuadro 3: Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pre-test de comprensión de lectura grupo control.....	73
Cuadro 4: Resultados obtenidos en el pre-test para cantidad de palabras diferentes grupo experimental.....	74

Cuadro 5: Resultados obtenidos en el pre-test para comprensión de lectura grupo experimental.....	76
Cuadro 6: Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pre-test de comprensión de lectura grupo experimental.....	78
Cuadro 7: Resultados obtenidos en el pos-test para cantidad de palabras diferentes grupo control.....	79
Cuadro 8: Resultados obtenidos en el pos-test para cantidad de palabras diferentes grupo experimental.....	80
Cuadro 9: Comparación de la ganancia porcentual obtenida por los estudiantes de ambos grupos en el pos-test y en el pre-test.....	81
Cuadro 10: Resultados obtenidos en el pos-test para comprensión de lectura grupo control.....	83
Cuadro 11: Resultados obtenidos en el pos-test para comprensión de lectura grupo experimental.....	85
Cuadro 12: Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pos-test de comprensión de lectura grupo control.....	87
Cuadro 13: Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pos-test de comprensión de lectura grupo experimental.....	89

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

Los niños y niñas adquieren el vocabulario del ambiente que les rodea. El vocabulario que posean les permitirá entender aquello que otras personas les tratan de decir.

Las autoras Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. (2012 p.66) señalan: “la función fundamental del lenguaje es la comunicación y esta es por excelencia de naturaleza verbal”. Las primeras expresiones de actividad espontánea son el balbuceo y los monólogos de la etapa preverbal, en el primer año de vida. Posteriormente, cuando el niño y la niña inicia la invención de palabras, y si encuentra el elogio del adulto, estas son la entrada para la riqueza creativa y los medios de comunicación verbal.

Si bien el desarrollo del lenguaje en todos los niños y niñas es similar, la estimulación que los niños y niñas reciban hará una gran diferencia en la cantidad de vocabulario que estos escuchen, reproduzcan y utilicen.

Los niños y niñas que ingresan al preescolar poseen diferentes niveles de vocabulario que les permiten interactuar con los adultos y con sus pares. La institución educativa deberá encargarse de llevar a cabo un desarrollo, no solo en amplitud, es decir, en el número de palabras que conocerán el niño y la niña, sino también en profundidad, que se refiere a la comprensión del significado de una palabra.

Los niños y niñas de preescolar requieren que las docentes compensen las posibles carencias de vocabulario que puedan presentar, esto mediante estrategias específicas para este fin. Para Rodríguez (2006), “si el niño tiene un ambiente lingüístico precario, se retrasará en la aparición del lenguaje, pero podrá recuperarse si el jardín infantil y la escuela se caracterizan por la riqueza lingüística” (p. 25).

Aunada a la estimulación del vocabulario, se encuentra la comprensión de lectura, que en algunos casos, define el futuro escolar de los estudiantes. El Ministerio de Educación Pública ha definido que el éxito escolar se puede predecir y con bastante exactitud al conocer las destrezas de lectura de un niño al terminar el tercer grado. Y es por esto que dentro del mejoramiento de la propuesta educativa se encuentra el fortalecimiento de la lectura, desde el nivel de preescolar. Dos son los factores determinantes para que los niños y niñas alcancen una buena competencia lectora: “estar inmersos en un ambiente que estimule los procesos iniciales de lectoescritura y recibir una buena enseñanza”.(Estado de la Nación, 2011, p. 90)

En preescolar, el lenguaje oral es el que potencia el desarrollo del vocabulario, ya sea mediante conversaciones con temas que les son interesantes a los niños, así como a través de la lectura oral de cuentos, poemas, entre otras actividades. El desarrollar el vocabulario desde edades tempranas favorecerá la comprensión de lectura en etapas posteriores. Para Rolla, A., et. al. (2012), “si bien es cierto son varios los factores que influyen

para que un niño logre entender un texto, la cantidad de vocabulario sí contribuye y de manera importante, en la comprensión del mismo” (p. 73).

Debido al interés por estimular el vocabulario en niños y niñas preescolares y comprobar si el mismo influye en la comprensión de lectura, esta investigación se propone demostrar la relación entre estos dos componentes. Para realizar este cometido se aplicaron dos tipos de instrumentos, uno para contabilizar la cantidad de palabras diferentes que utilizan los niños al contar un relato, y el otro para medir la cantidad de aciertos que tienen los niños y niñas en distintas competencias de comprensión de lectura oral. A cada grupo se les aplicaron los instrumentos en dos ocasiones, estas se llamaron pre-test y post-test.

Los instrumentos aplicados se utilizaron con dos grupos de niños y niñas de edades similares, a uno de los grupos se le llamó grupo control y al otro, grupo experimental. Al grupo experimental se le sometió a estímulos directos para ampliar su vocabulario. Posteriormente, se analizó la información para conocer si existe relación entre ambas variables.

1.2 ANTECEDENTES

En la educación preescolar, la comunicación oral es el medio por excelencia mediante el cual niños y docentes transmiten sus ideas. Los niños y niñas, por medio de este mecanismo, aprenden de su entorno y adquieren nuevos conocimientos, antes que con la lectura y la comunicación escrita.

Dentro de la comunicación oral y de su comprensión, el vocabulario que los niños y niñas poseen hace que con más o menos facilidad logren entender lo que su medio les participa. Este resulta un factor muy importante para su desarrollo, no sólo escolar sino también personal.

Durante la rutina de un aula, es muy importante que la docente establezca conversaciones y estimule la comunicación oral de los niños y niñas (Childcare Health Program 2009). Las conversaciones no sólo aumentan la comprensión, también son importantes para estimular el desarrollo social y emocional, porque el lenguaje, que es base para la comunicación, les permite a los niños y niñas crear vínculos con sus pares y con otros adultos. Es necesario establecer la diferencia entre hablarles a los niños y niñas a hablar con los niños y niñas. Esta última, se refiere a la comunicación en donde los niños y niñas pueden transmitir sus ideas y sentimientos, es decir, no sólo cuando escuchan al adulto.

ChildcareHealth Program (2009) menciona también que los niños y niñas de 2 a 6 años de edad aprenden un promedio de 6 a 10 palabras nuevas por día; además, que la diferencia principal en los niños y niñas que ingresan al preescolar preparados, en comparación con los que ingresan sin prepararse, es la cantidad de palabras conforma su vocabulario. Se afirma que los niños y niñas de clase baja pueden tener 2000 palabras en su vocabulario, mientras que aquellos que viven en clase media, que fueron al preescolar y que los adultos les hablan y leen con frecuencia, pueden poseer hasta 5000 palabras en su acervo. Además, los niños y niñas que tienen una gran variedad de palabras en sus vocabularios, cuando están en edad preescolar se convierten

en mejores lectores y escritores, a diferencia de aquellos que tienen un vocabulario más limitado a una edad temprana.

Como corolario, Chidcare Health Program (2009) afirma que las diferencias anteriores aumentan con los años, por eso es tan importante hablarles y leerles a los niños y niñas durante los primeros años de vida, para que de esta forma puedan expandir su vocabulario y comenzar la escuela con mayor éxito.

Es necesario hacer hincapié en la necesidad de la estimulación, ya que si por alguna razón los niños y niñas en sus hogares no reciben la misma, es deber de la institución educativa proporcionarla, porque con el estímulo, el niño y la niña mejora su comunicación. Navarro (2008) realizó una investigación sobre el desarrollo del lenguaje con una niña, desde su nacimiento hasta los 14 meses de edad, y afirma en sus conclusiones que es de especial relevancia el contexto en el que se relaciona la niña, (sujeto de su estudio). En el caso de ese estudio en particular, ella recibe una gran estimulación externa, ya que obtiene respuestas constantes a lo que dice. El autor asevera que la evolución lingüística de esa niña fue bastante rápida comparada con la de otros niños. Alega, además, que la calidad de relación adulto-niño es decisiva para el lenguaje.

Por su parte, Rojas (2005) investigó sobre la cantidad de léxico de niños y niñas costarricenses e identificó trece campos semánticos. Determinó que la cantidad de vocabulario de niños y niñas prescolares fue deficiente, el resultado no encontró diferencias entre los hombres y mujeres. Lo que sí hizo la diferencia entre la cantidad de vocabulario fue el estrato social.

Para Rojas (2005) es a la escuela la que le corresponde hacer que tanto el vocabulario adecuado como estructuras oracionales complejas, y los instrumentos para producir todo tipo de discurso sean incorporados a la competencia comunicativa del escolar en el momento oportuno, según sea su desarrollo.

Como recomendaciones, la autora plantea que la escuela debe planificar adecuadamente la enseñanza del vocabulario, principalmente si los niños y niñas se desenvuelven en un ambiente con desventajas culturales. Debido a que en Costa Rica la enseñanza de la lengua materna se ha desarrollado con criterios poco científicos, es necesario que la escuela tenga objetivos claros en este aspecto. Entre estos se pueden mencionar delimitar campos semánticos, establecer inventarios de lexemas, organizarlos para su enseñanza y determinar el grado mínimo aceptable de incorporación en la competencia comunicativa.

Según Sánchez y otras (s.f.), el lenguaje oral es determinante en el desarrollo mental y en el proceso de socialización, ayuda a categorizar conceptos, a interiorizar el mundo externo, a ejercitar y utilizar la capacidad de análisis y síntesis. Afirman que la conducta humana está basada en el lenguaje oral.

Su investigación da a la escuela un papel categórico en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, en especial cuando en la familia este se encuentra empobrecido. Establecen que la excesiva rigidez en la disciplina de la clase y la exigencia de guardar silencio por largos períodos pueden ser negativas. Sobre todo en los primeros años de su vida, ya que la comunicación y el lenguaje son parte fundamental para el desenvolvimiento de los niños.

Bigas (2008) asevera que en épocas anteriores se consideraba que el aprendizaje real empezaba en la escuela, (en este caso escuela se comprendía como la primaria), pero en las últimas décadas se ha puesto en relieve que en los primeros años del ser humano se producen aprendizajes fundamentales. Es trascendental que las y los docentes piensen en los contenidos requeridos durante la niñez, para estimular y favorecer un desarrollo óptimo. Tomando en cuenta que los niños y niñas desde los tres años ya se encuentran escolarizados, es necesario que la educación inicial actúe como compensadora de desigualdades entre los sujetos.

Diuk (s.f.) realiza una asociación entre las dificultades que en materia de lectoescritura (sobre todo en materia de comprensión) presentan algunos niños y niñas de sectores socioeconómicos bajos, y la importancia que la escuela tiene para subsanar este déficit. Este dato importa a la presente investigación porque la población que ingresa a la institución Pasitos Pequeños, en su mayoría, pertenece a un estrato socioeconómico bajo.

Diuk (s.f.), en sus conclusiones, establece la importancia de una propuesta pedagógica que eleve el desempeño de los niños y niñas. Afirma que no son los niños y niñas quienes presentan dificultades de aprendizaje, sino que son las instituciones quienes no logran trabajar los aspectos de alfabetización.

Justice (2010) afirma que las diferencias individuales entre los niños y niñas en cuanto a habilidades de pre-lectoescritura son significativas. Las diferencias tempranas contribuyen significativamente a los resultados longitudinales en los logros de los niños y niñas en la lectura, y es más probable que la prevalencia de dificultades de lectura tenga un mayor impacto a través de la prevención que a través de la remediación, ya que una vez que un niño o niña demuestra tener un retraso en la lectura (y por ende en las habilidades que la complementan como la comprensión) en la escuela primaria, las probabilidades para volver a avanzar rápidamente son muy poco factibles.

Justice (2010) identifica en su investigación, tres predictores únicos de la competencia en lectura: procesamiento fonológico, conocimiento de lo impreso y lenguaje oral. Mientras los dos primeros preparan a los niños y niñas más directamente para las habilidades a nivel de la palabra, el tercero los prepara para comprender el texto.

Justice (2010) señala que los niños y niñas con lenguaje oral subdesarrollado exhibirán una gran vulnerabilidad en cuanto a lograr la competencia en lectura, lo que a su vez inhibe el desarrollo constante del lenguaje. Es posible cambiar las probabilidades hacia mejores resultados en lectoescritura para niños y niñas, mediante programas de pre-lectoescritura de alta calidad, intensivos y sistemáticos, proporcionados a preescolares antes de

que se manifiesten los problemas de lectura. Asimismo, en la investigación se señala que es muy importante la calidad de la interacción que tengan los niños y niñas con el adulto encargado, es decir, el maestro, ya que los niños y niñas avanzan más rápido y más fácilmente en interacciones educativas caracterizadas por la entrega de la información por parte del adulto en forma sensitiva, receptiva y no controladora. Cuando se proporcionan intervenciones tempranas en lectoescritura en forma sistemática y basadas en las investigaciones, estas parecen provocar una gran diferencia en los resultados de los niños y niñas en lectoescritura.

Para Ortiz, Rocha, Rodríguez (2009) el valor de la oralidad en la escuela es incalculable, pues permite la conformación de sociedades y el desarrollo del pensamiento crítico. Las autoras señalan que su investigación las enfrentó con una realidad, y es que la comprensión oral no aparece de manera directa citada ni involucrada en el trabajo de aula. Encontraron que aunque la comprensión oral es un elemento esencial en la comunicación cotidiana y en los mecanismos de interacción escolar, al parecer se da por hecho que los estudiantes tienen desarrollados los procesos de interpretación de manera innata y que no hay necesidad de generar propuestas didácticas al respecto.

Destacan que muchos docentes, constantemente, analizan las razones por las cuales sus estudiantes no desarrollan procesos óptimos de producción oral en el aula (independiente de la materia) y no reconocen la incidencia que la comprensión oral tiene en estas situaciones educativas. La observación llevada a cabo por las autoras indica que este proceso no ha sido valorado como un factor importante de la enseñanza, ni su fortalecimiento como parte elemental de la interacción y el aprendizaje escolar.

Para Manrique y Borzone (2010) es importante tomar en cuenta el contexto de aula, es decir, la interacción en torno al texto durante la lectura, que da lugar a la conformación de un texto paralelo. Es este texto paralelo el que proporciona la base para la formación de la representación mental del texto por parte de los niños y niñas, conjuntamente con el texto leído y con las ilustraciones que lo acompañan. Este comentario se reviste de importancia en

la educación preescolar, en donde la lectura de cuentos es parte primordial de la rutina de clase.

Las autoras obtuvieron como resultados, que el proceso de comprensión en niños pequeños implica más una tarea cercana a la resolución de problemas que al procesamiento automático. Una de las complicaciones que encontraron en cuanto a la comprensión fue la complejidad léxica, citan que cuando el vocabulario que se emplea no es comprendido ni explicado, o cuando es explicado pero a nivel local, y la definición no se relaciona con el resto del texto, esto puede obstaculizar la comprensión por parte de los niños y niñas.

López (2011) realizó un estudio con niños y niñas de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses, en este se analizaron los efectos de un programa de canciones infantiles lúdicas en el desarrollo del autoconcepto y la comprensión léxica. Obtuvo como resultado la efectividad del programa en la búsqueda de un desarrollo positivo del autoconcepto y la comprensión léxica.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que la música es un lenguaje universal, el cual propicia la expresión de emociones y sentimientos, esto se vio reflejado durante la ejecución del programa de canciones, ya que en el transcurso de las mismas, los niños y niñas se mostraban muy interesados en las temáticas de las canciones, tanto en su reproducción vocal como en la interpretación de las mismas, y expresaban de manera oral la relación de estas con sus propios sentimientos. Esto motivó un aumento en el desarrollo del autoconcepto y la adquisición de comprensión léxica de los niños y niñas que formaron parte del estudio. Se demostró, además, interés por investigar el tema de la comprensión desde el punto de vista de la música, pues mediante estrategias focalizadas, la comprensión léxica se ve enriquecida por esta.

López (2011) analizó la información recolectada aplicando estadística descriptiva con el fin de comprobar las hipótesis que se planteó: sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la condición experimental y la condición control con respecto al autoconcepto en niños y niñas del grupo A del Jardín de Niños José Joaquín Salas Pérez.

Para obtener los resultados, López realizó un experimento (dentro del mismo grupo), con un pre-test y un post-test, obtuvo como resultado que los niños del grupo experimental elevaron su autoconcepto y su comprensión léxica después de estar en el programa de canciones infantiles lúdicas, propuesto como un modelo de intervención para modificar su autoconcepto y la comprensión léxica positivamente.

Alvarado (2011) también realizó un estudio con niños y niñas preescolares para reconocer los factores que contribuyen a la alta incidencia de dificultades de motricidad fina y lenguaje en varones. La investigación, de tipo mixta, estableció que los niños y niñas que presentan dificultades con el lenguaje y la motricidad fina tienen un alto índice de inmadurez, relacionada con la edad. Por lo anterior, propone al centro educativo elaborar planes para favorecer estas áreas directamente.

Aunque todas las investigaciones citadas rescatan entre sus aportes la importancia del mejoramiento del lenguaje en los niños y niñas preescolares, ninguna aporta un plan específico que contribuya de forma directa a aumentar el vocabulario de los niños y niñas. Tampoco relacionan este con la comprensión de lectura oral para preescolar. No obstante, dan un panorama de la importancia que reviste la comprensión, tanto en los primeros años de vida como en años futuros de escolaridad. Es necesario, por lo anterior, que en el nivel preescolar se investigue y se propongan actividades la cuales permitan a las docentes enriquecer el vocabulario de sus alumnos y por ende, su capacidad para entender textos. Habilidad que les será de suma utilidad en sus años de escolaridad siguientes.

1.3Justificación:

En el diario compartir con alumnos de preescolar, es notoria la escasa comprensión de textos que poseen los niños y niñas. Esto es evidente cuando se realizan preguntas sobre lo que se acaba de leer. Los niños y niñas no entienden la lectura porque no comprenden las palabras que en ella se

contienen. Lo anterior no solo le sucede a los niños y niñas, los adultos también pueden presentar dificultades de comprensión de lectura, si no entienden los enunciados que un texto posee. Sin embargo, el adulto como lector maduro, puede hacer uso del diccionario y de esa forma salir de la duda. Y aunque algunos niños y niñas sí pueden entender un texto, no se puede afirmar esto para la totalidad de la población estudiantil.

Los niños y niñas de preescolar, que aún no leen, no cuentan con esa herramienta (el diccionario). Por eso es tan necesario plantear estrategias directas y específicas que favorezcan la adquisición de vocabulario no convencional, y por ende, brindar a los niños y niñas mejor comprensión lectora. La presente investigación no pretende eliminar todas las dificultades que puedan presentar los niños y niñas cuando necesiten comprender un texto; no obstante, sí aspira a ser un aporte para las docentes de preescolar que deseen brindar a los niños y niñas herramientas y habilidades que les sean de utilidad en el momento actual de su educación (preescolar) y en sus posteriores años de escuela.

En Costa Rica, se llevó a cabo un estudio acerca del vocabulario básico que utilizan los niños y niñas en preescolar, este fue realizado por Murillo y Sánchez (2002), el mismo entregó recomendaciones para el nivel, entre las cuales se rescatan:

Es importante completar el léxico con vocabulario que incluya temas más allá del vocabulario del entorno del niño. Existe una gran necesidad de enriquecer el vocabulario de los niños pues uno de los sustantivos de uso frecuente es la palabra “cosa”. Los adjetivos son pobres en sinónimos, pero no en antónimos (p. 20).

Aunque los niños y niñas vienen de su hogar con un vocabulario que les permite relacionarse con las demás personas, este no es suficiente para comprender textos en forma oral en los cuales se utilizan palabras que no son las comunes o básicas que conocen.

Para Rolla, A., Coronado, V., Rivadeneira, M., Arias, M., Romero, S. (2012), la comprensión oral es la base de la comprensión de lectura. Afirman que es importante para los niños y niñas prescolares, antes de aprender a leer formalmente, trabajar la comprensión oral de un texto como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura, tanto en su hogar como en los primeros años de preescolar.

Si un niño o niña procede de un hogar donde no se le estimula, según Rolla et al. (2012), su vocabulario será más pobre que el de aquel cuyos familiares lo estimulan. Las docentes que reciben a niños y niñas con poca estimulación de lenguaje oral deben trabajar este aspecto en sus aulas, pues si no hay desarrollo de vocabulario, no puede haber comprensión de lectura (Rolla et al. 2012).

La presente investigación enriquecerá los procesos de adquisición de las competencias que los niños y niñas requieren, específicamente la adquisición del vocabulario nuevo y su relación con la comprensión lectora oral. Este desarrollo de habilidades brindará mayores éxitos en los años venideros a los niños y niñas, cuando deban ingresar a la alfabetización formal. Además, brindará un estudio al centro infantil, dentro de su propio contexto, con procesos desarrollados a partir de los mismos recursos que cuenta y con los resultados para la población que específicamente atiende.

1.4 Alcances de la investigación:

- El fenómeno de investigación será descrito e interpretado por los mismos participantes.
- Permitirá conocer la relación que hay entre la cantidad del vocabulario que poseen los niños y niñas pequeños y su capacidad de crear comprensiones orales a partir de textos para niños y niñas.

- Brindará el sustento teórico y práctico a una institución para guiar y establecer rutinas de trabajo (en materia de vocabulario) planificadas y orientadas a beneficiar el aspecto de la comprensión.

1.5 Limitaciones:

- La investigación relacionará la comprensión solamente con el aspecto del vocabulario, no con otros que también la podrían influenciar.
- Los datos obtenidos no serán generalizados a otros niños y niñas del nivel de preescolar, sino solamente a aquellos que asisten a la institución en cuestión.

1.6 Planteamiento del problema:

Pregunta de investigación:

¿Existe relación entre la cantidad de vocabulario que conocen los niños y niñas con edades entre 5 años y 5 años tres meses, y la comprensión de textos que escuchan en forma oral, durante el segundo semestre del año 2013?

Según el Cuarto Informe del Estado de la Educación (2012), es notorio el bajo rendimiento que los estudiantes presentan en las pruebas PISA 2009 en las referidas a la Competencia Lectora.

Los estudiantes, en las pruebas PISA, realizaron distintas tareas como por ejemplo: localizar una o más piezas de información, reconocer la idea central del texto, analizar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe realizar deducciones. Otras tareas requirieron que los lectores realizaran múltiples deducciones, comparaciones, análisis y atención a los detalles poco aparentes en los textos (p.p. 4-5).

En todas las tareas anteriores los estudiantes obtuvieron puntajes muy por debajo de lo esperado. La presente investigación reviste de importancia el trabajo con los y las estudiantes desde niveles muy tempranos de la educación en el área de la lectura y la comprensión, que a la postre, favorecerá el desempeño de los y las estudiantes en esas áreas.

Así mismo, el presente estudio hace eco de las recomendaciones que brinda el Cuarto Informe del Estado de la Educación (2012) al sugerirle a los encargados de la educación costarricense: enseñar explícitamente en el aula estrategias que son eficaces para comprender un texto, diseñar estrategias pedagógicas que promuevan en los estudiantes una actitud positiva hacia la lectura e impulsar la lectura por iniciativa propia (p. 6), entre otras.

Esta investigación responde a la necesidad actual de modificar la visión hacia la lectura, no solamente en los y las estudiantes, sino también y de forma muy particular, en los y las educadoras porque significará que los y las docentes beneficiarán a su alumnado con la experiencia lectora que aporta experiencias enriquecedoras en todas las áreas de la vida.

1.7 Objetivos:

Objetivo general:

- Establecer la relación existente entre la cantidad de vocabulario que tienen los niños y niñas de 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños, y su capacidad de comprender textos en forma oral, mediante el enriquecimiento del léxico con actividades específicas dentro del aula, durante el segundo semestre del año 2013.

Objetivos específicos:

- Determinar si existe relación entre el vocabulario que los niños y niñas poseen y la comprensión de textos orales, mediante una prueba diseñada para este fin.
- Identificar la cantidad de vocabulario que conocen los niños y niñas, dentro del contexto de la lectura, para establecer el nivel de palabras conocidas por ellos, mediante una prueba diseñada específicamente.
- Identificar algunas actividades que promuevan el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de textos.
- Comparar los resultados obtenidos por los niños y niñas en el pre-test sobre vocabulario y comprensión oral con los del post-test, mediante una prueba diseñada para estos fines.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se presenta la fundamentación teórica de los temas que sustentan esta investigación titulada: Relación que existe entre la cantidad de vocabulario que poseen los niños y niñas de 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños y la comprensión de textos en forma oral, durante el segundo semestre del año 2013.

El desarrollo del lenguaje es un proceso que continúa perfeccionándose toda la vida, en esta investigación se tratará como corolario directo en el proceso de la adquisición de vocabulario.

Con el propósito de sustentar este estudio, se plantean una serie de temas entre los cuales se incluyen: desarrollo del lenguaje, desarrollo del vocabulario en preescolar, ¿cómo se enseña el vocabulario en preescolar?, ¿cuáles palabras se deben enseñar cuando se trabaja con vocabulario?, categorías de las palabras: ¿qué son palabras de primer, segundo y tercer nivel?, comprensión oral, andamiaje y enseñanza explícita, ¿cuáles son las características generales del vocabulario de los preescolares costarricenses?, fuentes de palabras para el desarrollo de vocabulario en niños y niñas pequeños, definiciones de las palabras para niños y niñas pequeños, manteniendo el vocabulario y ¿cómo se mide la cantidad de vocabulario que tiene un grupo de niños y niñas de preescolar?.

2.1 Desarrollo del lenguaje:

La capacidad para comunicarse de diferentes formas la hace posible el lenguaje. El bebé que llora le indica a su madre que necesita alimento o que tiene frío. Conforme el niño y niña crece, lo hace también su habilidad para expresar no solo sus necesidades, sino también sus ideas o pensamientos. Para Gardner (1998), “el don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas” (p.38).

Las autoras Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. (2012 p.66) señalan que: “la función fundamental del lenguaje es la comunicación y esta es por excelencia de naturaleza verbal”. Las primeras expresiones de actividad espontánea son el balbuceo y los monólogos de la etapa preverbal, en el primer año de vida. Posteriormente, cuando el niño o niña inicia la invención de palabras, y si encuentra el elogio del adulto, estas son la entrada para la riqueza creativa y los medios de comunicación verbal. No obstante, si encuentra observaciones burlonas en sus intentos por comunicarse mediante las palabras, serán interferencias en el proceso comunicativo (Bravo, 2009, p. 44).

En este punto es importante identificar los conceptos relacionados con el vocabulario. Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. (2012, p. 66) aclaran que hay varios tipos de vocabulario, señalan dos tipos que serán los utilizados en el presente estudio:

- Vocabulario receptivo: vocabulario que se puede comprender cuando aparece en un texto escrito o en forma oral. Es el que se comprende al leer y al escuchar.
- Vocabulario de producción: vocabulario que se utiliza para expresarse en forma oral o escrita.

Si bien es cierto, los niños y niñas son capaces de adquirir el vocabulario básico para mantener una comunicación con el mundo que les rodea, mediante el contacto con los adultos o con algún medio electrónico (televisión o computadora), es la planificación específica que desarrolle la docente en el aula, la que le brindará al niño o niña el enriquecimiento del vocabulario que le permitirá desarrollar destrezas en la comprensión de textos. Estas habilidades de comprensión son las que favorecerán el proceso de lectoescritura cuando el niño o niña ingrese a la escuela primaria.

- a. Durante los primeros seis años de vida, los niños adquieren hasta ocho mil palabras.
- b. Antes de los 2 años, aprenden palabras a partir de las interacciones con los adultos.
- c. A partir de los 3 años, aprenden nuevas palabras de la televisión y de la lectura en voz alta. (Fromm, 2009, p. 65).

Como señala Fromm (2009), la lectura en voz alta es un medio efectivo para aprender palabras nuevas, es decir aumentar el vocabulario. Se debe recalcar que el vocabulario promovido por la lectura en los niños y niñas, no es una

repetición del que ya manejan comúnmente al relacionarse con los demás. La lectura seleccionada por la docente, promueve la adquisición de distintas palabras que los niños y niñas son capaces de entender mediante estrategias específicas para ese fin, y que guían al niño o niña a la comprensión del texto que se le está leyendo.

Destacamos la importancia del trabajo con vocabulario en preescolar, sobre todo con niños que tengan limitaciones en este aspecto, debido a su entorno familiar. Enfatizamos en que un léxico amplio ayuda a que los estudiantes tengan una mayor comprensión de lectura, así como a que se expresen mejor oralmente y por escrito (Rolla, A., et. al. 2012 p. 65).

2.2 Desarrollo del vocabulario en preescolar:

Los niños y niñas que ingresan al preescolar poseen diferentes niveles de vocabulario, estos les permite interactuar con los adultos y con sus pares. La institución educativa deberá encargarse de desarrollar no solo en amplitud, es decir, en el número de palabras que conocerá el niño o niña, sino también en profundidad, que se refiere a la comprensión del significado de una palabra.

Los niños y niñas de preescolar requieren que las docentes compensen las posibles carencias de vocabulario, ello mediante estrategias específicas para este fin. Para Rodríguez(2006): “si el niño tiene un ambiente lingüístico precario, se retrasará en la aparición del lenguaje, pero podrá recuperarse si el jardín infantil y la escuela se caracterizan por la riqueza lingüística” (p. 26).

La educación preescolar debe contribuir, y de forma significativa, en las áreas que favorecerán a los niños y niñas con éxitos escolares en años venideros. En

el documento Estado de la Nación (2011) se recalca, según una investigación realizada sobre el rol del docente, que la educación preescolar tiene muy poco “apoyo a la enseñanza”. Las maestras casi no trabajan el desarrollo de conceptos que ayuden a los niños y niñas a pensar críticamente, son ellas (las maestras) las que dan las respuestas correctas a los niños y niñas. Lo observado evidenció, durante esa investigación, que las docentes se concentran en el desarrollo emocional y social, antes que en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Se concluye, con estos resultados, que es necesario destacar la relevancia de que “la práctica docente diaria no induzca a desequilibrios entre lo socioemocional y lo cognitivo, y lingüística, áreas de igual cuantía e importancia para el desarrollo de los niños y niñas, tal como se plantea en los planes de estudio” (p. 88).

El Ministerio de Educación Pública ha definido que el éxito escolar se puede predecir, y con bastante exactitud, al conocer las destrezas de lectura de un niño o niña al terminar el tercer grado. Y es por esto que dentro del mejoramiento de la propuesta educativa se encuentra el fortalecimiento de la lectura, desde el nivel de preescolar. Dos son los factores determinantes para que los niños y niñas alcancen una buena competencia lectora: “estar inmersos en un ambiente que estimule los procesos iniciales de lectoescritura y recibir una buena enseñanza.” (Estado de la Nación 2011, p. 90)

De la misma manera que se reconoce cuáles son los elementos favorecedores, es sustancial registrar los obstáculos que entorpecen la vía que lleva a los niños y niñas por una buena ruta hacia la competencia lectora, uno de estos es “la incapacidad para transferir la comprensión del lenguaje oral a la

lectura y para adquirir nuevas estrategias que son necesarias propiamente para leer” (Estado de la Nación, 2011, p.90).

En preescolar, el lenguaje oral es el que potencia el desarrollo del vocabulario, ya sea mediante conversaciones con respecto a temas que les son interesantes a los niños y niñas, así como a través de la lectura oral de cuentos, poemas, entre otras actividades. El desarrollar el vocabulario desde edades tempranas favorecerá la comprensión de lectura en etapas posteriores. Para Rolla, A., et. al. (2012) “si bien es cierto, son varios los factores que influyen para que un niño logre entender un texto, la cantidad de vocabulario sí contribuye y de manera importante, en la comprensión del mismo” (p. 73).

El éxito posterior en la lectura es un factor que se puede favorecer y prever desde los primeros años de la vida de los niños. Según Burns, Griffin y Snow (2000, pp.19-20) ha sido demostrado que entre más sepan los niños y niñas sobre el lenguaje y el funcionamiento de la lengua escrita, antes de ir a la escuela, estarán mejor preparados para tener éxito en la lectura:

Si se les da la oportunidad a los niños pequeños, adquieren e incrementan su vocabulario, ejercitan habilidades de lenguaje y obtienen conocimientos básicos sobre el mundo que los rodea. Las habilidades de lenguaje, vocabulario y conocimiento del mundo se adquieren durante las conversaciones estimulantes con adultos receptivos no sólo ayuda a enriquecer el vocabulario de los niños, también desarrolla su capacidad para comprender los relatos y explicaciones.

Muchos de los problemas de lectura que enfrentan los adolescentes, y en algunos casos los adultos, se hubieran podido evitar o resolver durante los primeros años de vida. Para aquellos niños y niñas que crecen en ambientes poco favorecedores en estímulos, una educación preescolar estimulante en

ambiente lector y en actitudes de parte de la docente, podría resultar en un factor decisivo para el éxito en etapas posteriores.

2.3 ¿Cómo se enseña el vocabulario en preescolar?

La enseñanza explícita del vocabulario es una forma de enseñar en donde el docente realiza una explicación clara a sus estudiantes de lo que se enseñará y el porqué de la enseñanza. Parafraseando a Rolla, A., et. al. (2012, p. 77), estos plantean un modelo de enseñanza explícita del vocabulario, el cual consta de tres etapas. La primera de ellas consiste en escoger los textos que se les leerán a los alumnos en voz alta y de los cuales se seleccionará el vocabulario por trabajar, se recomienda un texto por semana y un promedio de 30 textos por año. La segunda etapa contiene la selección del vocabulario que será explicado por parte del docente, los alumnos deben poder utilizar estas palabras en sus conversaciones y, además, deberán ser posibles de hallar en textos apropiados para ellos. Lo recomendable para preescolar es escoger 3 o 6 palabras de cada libro. Si bien los niños no se aprenden este número de palabras, al menos sí tendrán acceso a gran número de estas. Durante la tercera etapa se efectúa el procedimiento, el cual tiene una duración de cinco días, de la siguiente forma (Rolla, A., et. al. (2012, p. 80):

Primer día	Se lee el cuento, se comenta y se formulan preguntas de comprensión, pero sin detenerse a estudiar el vocabulario.
Segundo día	Se escogen tres palabras para enseñar, con sus correspondientes definiciones. Se lee el libro de nuevo y el docente se detiene en cada una de esas palabras preseleccionadas y se vuelve a leer la oración. Al final del día se leen las oraciones donde se encuentran las

	palabras que se han seleccionado, luego se repasan las definiciones escogidas.
Tercero y cuarto día	Se lee el cuento dos veces. Se explican, aproximadamente, tres palabras cada vez, de la misma forma como se hizo el segundo día.
Quinto día	Se repasan, en forma oral, todas las palabras que se enseñaron durante la semana. El docente utiliza las palabras de tal modo que los niños puedan participar.

Es de vital trascendencia que la docente escoja textos los cuales aporten a los niños y niñas gozo por la lectura. Los textos deben ser acorde a la edad de los niños y niñas, a sus intereses y, además, ofrecerles conocimientos nuevos. Sastrías (1992, p. 6) enumera características que deben tener los cuentos para niños y niñas:

Lenguaje	Claro, sencillo, conciso.
Vocabulario	Adecuado a la edad del lector. No obstante, es importante que incluya nuevas palabras para que se amplíe su léxico.
Tema	Entretenido, interesante y fácil de comprender.
Extensión	Varía según la edad del auditorio, si se trata de un libro extenso, este deberá estar dividido en capítulos o en narraciones cortas.
Presentación	Al igual que con la extensión, debe estar en relación con la edad de los niños.

En cuanto a los temas que los niños y niñas prefieren escuchar entre los 4 y 5 años, Sastrías (1992) propone:

- Cuentos personalizados por animales y por objetos inanimados.
- Cuentos fantásticos que los motivan a imaginar.
- Juegos de palabras (sobre todo los que tienen rimas).
- Las adivinanzas.
- Los trabalenguas.

Si bien los textos representan aportes de irrefutable importancia en el desarrollo del vocabulario, otro factor clave para el aprendizaje es un ambiente de aula acogedor y estimulante, generado por la docente (Rolla, A., et. al. 2012, p.14).

Otros autores presentan su visión sobre las características de la literatura para niños y niñas. Para Méndez, N., Rubio, C., Arias, M. (2009 pp. 3 - 4), esta tiene sus propias exigencias y rasgos particulares que no le impiden ser literatura, como por ejemplo: diálogos frecuentes y rápidos, descripciones claras, ágiles y cortas, las acciones son ininterrumpidas, variadas, conmovedoras y también provocan suspenso. No es una literatura que limite el vocabulario, ni menos precie la mente de los niños y niñas. Tampoco puede tener un lenguaje artificial y añorado.

Habilidades como la escritura, escucha, redacción e incluso el apremio a la imaginación y la creación son estimuladas mediante la literatura que se les brinde a los niños y niñas. Sastrías (1997, p.10) relaciona la lectura con la culminación de una serie de aprendizajes en los niveles perceptivo, emocional, intelectual y social. Además, los textos literarios ofrecen “significado” a una determinada realidad, son un instrumento indispensable en el desarrollo humano, por ser medios de información, conocimiento e integración. Sastrías (1997, p. 10) rescata que la literatura depende del dominio previo del lenguaje que puede adquirir una persona de acuerdo con las condiciones socio ambientales en que se desenvuelve.

2.4 ¿Cuáles palabras se deben enseñar cuando se trabaja con vocabulario?

El vocabulario que se les enseña a los niños y niñas no es “cualquier” palabra que se le ocurra a la docente. Es importante seleccionar el vocabulario pensando en ciertos criterios, para Rolla, A., et. al. (2012 p.p. 111-112), esos razonamientos son los siguientes:

Utilidad	La docente debe examinar el vocabulario en cuestión y determinar si el mismo lo necesitarán los niños para comprender otros textos.
Relación con otros temas o palabras	El vocabulario debe tener relación con temas que, eventualmente, los niños utilizarán en otras áreas del saber.
Importancia del significado de la palabra para el contexto que se estudia	El significado correcto de las palabras que se seleccionen les ayudará a los niños a entender distintos textos, según el contexto en que se utilicen.

La definición que se les da a los niños y niñas de cada palabra tiene relación directa con el texto que se les está leyendo. Es decir, se parte desde el contexto de la lectura para ofrecerles a los niños y niñas una definición “amistosa” que les ayuden a entender el significado de la palabra.

Murillo (2011, p.12) cita a Nippold, quien considera necesario incluir en el vocabulario por enseñar, aquellos vocablos de adquisición tardía, tales como palabras que tienen más de un significado.

2.5 Categorías de las palabras: ¿qué son palabras de primer, segundo y tercer nivel?

Beck, citado por Rolla, A., et al. (2012, p.112-114) propone un orden para las palabras en diferentes niveles:

- Primer nivel: vocabulario básico, se consideran de primer nivel porque los alumnos conocen su significado, no se enseñan explícitamente, por ejemplo: “casa”, “mesa”, “sol”.
- Segundo nivel: palabras que se utilizan con frecuencia en distintos contextos, debido a que no incluyen vocabulario básico conocido por la mayoría de los niños y niñas, este tipo de palabras sí se enseña en forma explícita. Las palabras de segundo nivel cumplen con los criterios de selección de vocabulario. Además, estas son las que se utilizarán en la presente investigación.
- Tercer nivel: se refiere al vocabulario especializado en las distintas áreas del saber (ciencias, estudios sociales, etc.). Este vocabulario sólo se enseña en el momento de introducir un tema específico.

2.6 Comprensión oral:

Mucho antes de que un niño o niña aprenda a leer, es capaz de responder a las interrogantes que se le hagan sobre alguna lectura que un adulto haya hecho para él. Estimular los procesos lectores en los niños y niñas desde

edades tempranas potencia habilidades de comprensión que beneficiarán sus éxitos escolares. Sánchez, M., Flores, L. (2000, p.219) recalcan lo siguiente:

Debemos plantear actividades centradas en la comprensión, que pongan al alcance de los niños materiales tan interesantes para ellos que les permita disfrutar de la lectura, así como textos en los que se encuentren respuestas para problemas previamente planteados, instrucciones para realizar juegos atractivos, orientaciones para construir algún objeto que los niños deseen tener o regalar.

Los niños y niñas, cuando escuchan un texto, elaboran distintas interpretaciones de lo escuchado, algunas de las cuales pueden ser más atinadas que otras, si se les compara con la idea que tuvo el autor del relato. Entonces surge la pregunta: ¿cómo mejorar la comprensión de los niños y niñas de lo que han entendido originalmente? Sánchez, M., Flores, L. (2000) consideran que si el docente favorece los procesos de discusión en el aula, los niños serán capaces de escuchar los planteamientos de sus compañeros, además de las justificaciones que cada uno realice sobre lo comprendido. Todo junto da a los niños y niñas distintas ópticas de lo leído y por ende, la comprensión del texto. Evidentemente, este trabajo de comprensión necesita de un docente que propicie y crea en que la discusión genera pensamiento.

La comprensión oral es el fundamento de la comprensión de lectura. Rolla, A., et.al. (2012 p.204), citan a Romero y Arias, quienes han realizado investigaciones, las cuales demostraron que los niños y niñas que cuentan con poco desarrollo del lenguaje oral tienen menor comprensión de lectura a futuro.

Burns et.al. (2000 p. 22) recomiendan que durante la educación preescolar se trabaje la enseñanza de la comprensión, esto para fomentar la interacción verbal, enseñar vocabulario y propiciar la conversación sobre libros. El papel del vocabulario en la comprensión de lectura es trascendental, y desde edades tempranas del conocimiento. Rolla, A., et.al. (2012) afirman que:

El desarrollo del lenguaje en niños de preescolar es necesario para lograr comprensión oral y escrita. Los niños con vocabulario amplio pueden tener una mayor comprensión que sus pares con vocabularios limitados, ya que el desarrollo del vocabulario oral es esencial para que el niño haga la transición entre el lenguaje oral y escrito (p. 208).

El hecho de que los niños y niñas cuenten con mayores posibilidades de acceso al vocabulario y que se desenvuelvan en un ambiente letrado, donde la docente estimula las competencias hacia la lectoescritura, potencia en los niños y niñas sus habilidades hacia la comprensión oral.

¿Cómo evidenciar que estos elementos reunidos logran en los alumnos procesos de comprensión? La evaluación de este aspecto es la respuesta, pero no solamente, una evaluación de comprensión como tradicionalmente se hace, mediante preguntas básicas sobre el texto escuchado como por ejemplo: ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurre la historia?, ¿qué pasó al final del cuento? Este tipo de preguntas no dejan de tener importancia. Sin embargo, en cuanto a un proceso de construcción de pensamiento, es necesario que las preguntas generen en los estudiantes procesos como: “analizar, comparar, resumir, cuestionar, inferir, predecir, evaluar e idealmente aplicar lo que leen, pues el énfasis en las actividades de lenguaje debe ser el desarrollo de pensamiento crítico” (Rolla, A., et. al. 2012, pp. 257-258).

Rolla, A., et. al. (2012, p. 258) ejemplifican las preguntas que pueden generar pensamiento en los niños y niñas: ¿por qué piensa que el personaje era una persona carente de valores?, ¿qué otro final le pondría a esta historia?, compare este cuento con otros que haya escuchado, ¿a cuál historia se parece y por qué? El manejo frecuente de este tipo de preguntas desarrolla en los estudiantes la habilidad de responder con mayor facilidad a preguntas inferenciales y críticas.

Guardia (2009) propone lo siguiente con respecto a la evaluación:

La cantidad de actividades realizadas en la enseñanza, ayudará al docente a lograr una mejor y efectiva actividad evaluativa, ya que le proporcionará también, mayor cantidad de datos y bases para establecer los grados de progreso. Por ello, en relación con el tema y la comunicación y el lenguaje, la práctica frecuente de actos comunicativos redundará en beneficio del aprendizaje (p. 23).

El papel del docente en el trabajo de la comprensión es de suma valía. Su rol debe ser activo y de apoyo hacia los estudiantes, para que ellos sean capaces de crear significados. Para Cairney (2002), el maestro debe “compartir los puntos de vista sobre la lectura, apoyar los esfuerzos de los alumnos por construir el significado, escuchar las respuestas a los textos” (p. 40). Es muy necesaria la habilidad para hablar a los niños y niñas sobre el texto, según señala Cairney, en el aula debe haber un ambiente de comunidad. Es preciso que los textos y el lenguaje de los mismos estén acorde a los estudiantes y a su medio, de esa forma la lectura se torna significativa.

Es necesario que aunado al aprendizaje del vocabulario y la comprensión, los niños y niñas sientan gusto con las experiencias de lectura. El adulto debe mostrar aprecio por los comentarios que los niños y niñas tengan acerca de un texto y aumentar la capacidad de análisis de los alumnos mediante preguntas, las cuales deben ser de acuerdo con sus capacidades lingüísticas y de desarrollo en comprensión.

Es importante rescatar que la presente investigación aboga por el uso de la literatura como “herramienta” para el aprendizaje, es necesario comprender que la lectura debe ser un instrumento de gozo y fomentar en los niños y niñas el placer por la misma, tal como lo señalan Méndez, et al. (2009, p.1).

Hasta este punto, se ha puesto en evidencia por qué la comprensión oral de la lectura está ligada al vocabulario y cómo este último es un punto clave para que los niños y niñas logren habilidades que les ayudarán como paso previo en la comprensión de lectura escrita.

2.7 Andamiaje y enseñanza explícita:

La planificación es vital para la enseñanza. Esta es definida en el contexto de la educación preescolar por el Ministerio de Educación Pública (2002) como:

Un elemento del currículo que constituye el medio a partir del cual se operacionaliza la teoría en la práctica. Permite analizar y tomar las decisiones necesarias para desarrollar los propósitos de la acción educativa, hacer mejor uso de los recursos de la institución y la comunidad, así como otorgar a la experiencia pedagógica racionalidad, intencionalidad y coherencia (p. 43).

Esta planificación es requerida y necesaria si se pretende desarrollar un adecuado plan de enriquecimiento del vocabulario. Es imperante reconocer que, aunque los niños y niñas, por su contexto familiar, ya vienen con cierto vocabulario, o que quizá por su proceso maduracional de desarrollo lo han perfeccionado, si se pretende enriquecerlo y por ende favorecer la comprensión oral, la intervención planeada de la institución y de la docente son vitales. Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Utreras, S. (2005) señalan que “existe una diferencia entre lo que un sujeto es capaz de lograr por sí mismo en forma espontánea y lo que es capaz de conseguir con una ayuda cuidadosamente planificada” (p. 15). Asimismo, señalan el concepto de zona de desarrollo próximo, elaborado por Vigotsky, el cual se define como la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que puede aprender con ayuda de un mediador.

Dentro de esta línea de pensamiento, en donde la interacción social es vital para el desarrollo del vocabulario y la comprensión social, surge el concepto de andamiaje: “es un apoyo que se le ofrece al alumno mientras lo requiere y se le retira lentamente en la medida en que se independiza en un proceso” (Rolla, A., et. al. 2012, p.56). Este apoyo es ofrecido a los niños y niñas por parte de la docente cuando explica las palabras dentro de un texto y, conforme los niños y niñas van madurando en la estrategia, son ellos los que ofrecen sus propias definiciones. Conjuntamente a la maduración de la destreza por parte de los niños y niñas, la docente va retirando su intervención y brinda mayor espacio para la injerencia de los alumnos.

Esta forma de trabajar dentro del aula de preescolar consigue “poner en marcha cierta parte del potencial intelectual que no surge en forma espontánea, que es necesario trabajarlo intencionadamente (...) con este procedimiento se conseguiría mejorar la calidad del pensamiento” (Beas et al. 2005, p. 15).

Para que el aprendizaje se transforme en aprendizaje significativo, influye notablemente la enseñanza con la cual es transmitido. Con respecto a la enseñanza del vocabulario, y por consiguiente el trabajo para favorecer la comprensión oral, otro de los conceptos importantes aunado al de andamiaje, es el de enseñanza explícita. Rolla, A., et. al. (2012) la define como: “enseñar, mediante descripciones absolutamente claras de lo que se quiere lograr (objetivos), lo que se va a hacer (actividad) y el porqué de esto (raciocinio)” (p. 58).

Beas et al. (2005) señalan con respecto a las experiencias para enseñar a pensar, realizadas en algunos países de Latinoamérica:

El pensamiento debe ser enseñado en forma explícita. Uno de los principales obstáculos en la enseñanza del pensamiento ha sido la creencia del profesor de que basta con la intención o con la recomendación verbal para que el alumno aprenda una destreza intelectual. Las destrezas deben ser enseñadas explícitamente, se deben planificar actividades explícitas para enseñarlas paso a paso (p. 20).

La enseñanza del vocabulario, asociado a la comprensión lectora, generará en los niños y niñas no sólo habilidades de comprensión beneficiosas para el éxito escolar. También generará pensamiento y desarrollará aprendizaje. Al mismo tiempo, esta enseñanza explícita tiene pasos que van guiando a los alumnos

hasta usar por sí solos la estrategia, en este caso se trata de ampliar su vocabulario y relacionarlo con la comprensión.

Rolla, A., et. al. (2012 p.59) citan a Duke y Pearson, quienes describen los pasos de una enseñanza explícita:

- Clara y amplia descripción de la estrategia: cuándo, cómo y por qué debe utilizarse (en este caso por qué es importante conocer las palabras que se utilizan en el texto).
- Modelaje de la estrategia por parte de la docente.
- Uso, de forma colaborativa, de la estrategia por parte de los estudiantes y el docente.
- Guía de la práctica mediante el andamiaje, es decir, retirando el apoyo en la medida en que se observen posibilidades de independencia por parte del alumno.
- Uso de la estrategia por parte de los alumnos, de forma independiente.

La adquisición y el uso del vocabulario no ocurre aisladamente, según Murillo (2011, p.10), al principio, todas las palabras están liadas a las situaciones en donde el niño participa. Conforme el niño avanza en inferencias y generalizaciones producidas por diferentes eventos, estas permitirán representaciones más autónomas.

El léxico que posee el niño y niña para expresarse ante experiencias comunicativas relacionadas con aspectos del ambiente preescolar, según Sánchez (2002, p. 3), constituye un ejemplo de vocabulario específico. El

repertorio de esas palabras es el léxico disponible en ese ambiente. Por lo tanto, la disponibilidad léxica señala el vocabulario concreto que el hablante podría utilizar en un contexto comunicativo determinado. Sánchez señala a la planificación lingüística como imperativa, debido a la importancia que el lenguaje posee como facilitador de la adquisición de conocimientos. Además, rescata que la comprensión del léxico de un niño y niña se incrementa, de forma innegable, con la calidad y cantidad de estímulos recibidos. De esto surge la necesidad de que la enseñanza ofrezca datos dosificados, organizados y sistematizados para alcanzar el mejoramiento en el aprendizaje.

2.8 ¿Cuáles son las características generales del vocabulario de los preescolares costarricenses?

Murillo y Sánchez (2002, p. 22), en lo que se refiere a la cantidad de vocabulario y su importancia, establecen que cuantas más palabras posee una persona, mejor es su capacidad de comprender, e incluso modificar, el mundo que lo rodea. En el caso de los niños y niñas, cuando les corresponda la etapa de leer y escribir, su capacidad y su rendimiento escolar serán mejores. Por lo tanto, la enseñanza debe ofrecer, como antes se ha mencionado por otros autores, una enseñanza planificada y eficiente, porque los niños y niñas tienen mejor rendimiento cuando su vocabulario es más abundante.

De acuerdo con el estudio realizado por Murillo y Sánchez (2002), los niños y niñas que asisten a la educación pública-urbana, la educación pública-rural y la educación privada, presentan ventaja sobre los niños y niñas que asisten a la educación privada-marginal (este concepto está establecido por los autores).

La enseñanza pública-marginal, se comprende en cuanto al volumen de palabras y a la producción del discurso.

En cuanto al sexo de los niños, las niñas presentaron mayor desempeño lingüístico (51,3%) que los niños (48,7%). En este aspecto, Murillo y Sánchez (2002) citan a Ávila, quien comenta: “en lo que se refiere a las niñas, se sabe que, además de las razones de tipo cultural, ellas maduran antes que los niños y esto influye en la maduración auditiva, fundamental para el aprendizaje de lenguas” (p. 33).

Los temas como la fantasía, los juegos y los juguetes mantienen cantidades de palabras parecidas que los niños manejan. Esto explica por qué los niños y niñas preescolares, mediante el juego o los cuentos, crean ambientes en los cuales utilizan habilidades imaginativas muy propias de los preescolares.

Con respecto a los temáticos (término utilizado por los autores Murillo y Sánchez, para definir los grupos de conceptos que evaluaron en los niños y niñas), alimentos, kínder, paseos, comunidad, televisión y amigos, los niños presentan menor capacidad discursiva y menos palabras conocidas. Aunque el tema de los alimentos, en este apartado, supera a los otros por su relación con el mundo familiar, en donde el niño pasa más tiempo. “Cuando el niño finaliza el período de preescolar se pretende que sean capaces de producir discursos narrativos, descriptivos y conversacionales, a nivel muy básico como mínimo” (Murillo y Sánchez 2002 p.36).

El estudio rescató que los niños y niñas manejan mayor cantidad de antónimos, con esta categoría los estudiantes hacen relaciones entre las palabras, lo que les facilita el aprendizaje. Por ende, la metodología que se emplee debe tomar en cuenta este aspecto. Conjuntamente, los sinónimos son dominados en menor cantidad por los niños y niñas. Debido a esto, es totalmente necesario ampliar su uso mediante una adecuada planificación que indique cuántas, cuáles y en qué momento incorporar nuevas palabras (Murillo y Sánchez 2002 p.37).

2.9 Fuentes de palabras para el desarrollo de vocabulario en niños pequeños

Para Beck, McKeown y Kucan (2002, p. 47) las palabras para el desarrollo del vocabulario no proceden de los textos utilizados para la adquisición de la lectura. Esos textos presentan lecturas con palabras ya conocidas en el lenguaje oral, como “bola” o “mano”. La habilidad oral de un niño o niña pequeño se encuentra en ventaja sobre sus habilidades de lectura y escritura. Mientras los niños y niñas desarrollan su vocabulario, es importante tomar ventaja de sus habilidades de habla y escucha.

Las ideas derivadas de los cuentos pequeños, que son leídos a los niños y niñas, son una fuente útil para desarrollar vocabulario. Dos son los objetivos que tienen esas lecturas: el primero es impulsar el desarrollo del vocabulario, y el segundo, enriquecer la comprensión a través de preguntas abiertas que lleven al niño o niña a considerar las ideas de un cuento, conversar sobre ellas, hacer conexiones y la secuencia de la historia.

La instrucción sobre el vocabulario, según Beck et al. (2002, p.49), siempre inicia con el contexto de un cuento, porque ese contexto presenta una situación que ha sido familiar para los niños y niñas ofrece valiosos ejemplos del uso de la palabra. No obstante, es importante ir más allá de ese contexto en la exploración de nuevos ejemplos del uso de la palabra. Esto no solo porque son requeridos diversos contextos para que los niños y niñas construyan una representación significativa y memorable de una palabra. También porque los niños y niñas pequeños tienen una tendencia a limitar el uso de una palabra al contexto en el que fue representada inicialmente.

2.10 Definiciones de las palabras para niños y niñas pequeños

Las autoras Beck et al. (2002, p.50) proponen la estrategia para trabajar el vocabulario. Primeramente, se debe contextualizar la palabra con una función en la historia, la cual es muy directa. El segundo componente es desarrollar una explicación “amigable” que incluya la caracterización de la palabra, o la explicación del significado en lenguaje cotidiano. Algunas palabras son difíciles de definir con otros vocablos porque los niños y niñas pequeños tienen poco vocabulario, por ejemplo: impermeable, extraño, exhausto o afilado. No obstante, se pueden utilizar ejemplos en las definiciones, ya que eso puede ayudar a aclarar el significado. Como en la siguiente muestra:

- Si algo es impermeable, significa que el agua y la humedad no podrán pasar a través de él, a pesar de que se moje.

- Un objeto es afilado cuando puede cortar con facilidad, como un cuchillo o las uñas de un gato.

2.11 Manteniendo el vocabulario

Los encuentros frecuentes con nuevas palabras son necesarios si se espera que permanezcan como algo permanente en el repertorio del vocabulario de los niños y niñas, según lo afirman Beck et al. (2002 p. 56). Algunas estrategias que proponen para lograr este cometido son:

- Colocar las palabras en una pizarra contigua a la portada del libro de donde fueron tomadas, para que sean identificadas con facilidad.
- Aplicar palabras estudiadas a cuentos nuevos.
- Usar palabras en situaciones de lectura y escritura, por ejemplo, incorporar las palabras en los mensajes diarios, tales como “hoy es martes, el sol está radiante”, o escribir palabras en tiras de papel y ponerlas en un recipiente, luego, cuando queda algo de tiempo durante el día o durante el reposo, se sacan al azar para crear oraciones con esa palabra.

Sánchez (2002, p.8) se refiere también a una rutina escolar similar a la anterior.

El autor propone etapas para lograr un mayor dominio léxico escolar:

1. La comprensión de la palabra en su propio texto.
2. El reencuentro de la misma palabra en textos afines.

3. La reflexión metalingüística que relacione esa misma palabra, de distintos modos, con otras de la propia lengua con las que guarde afinidad.
4. La inserción de la palabra en la propia producción de un modo coherente y apropiado.

2.12 ¿Cómo se mide la cantidad de vocabulario que tiene un grupo de niños y niñas de preescolar?

Murillo (2009, p. 133) propone la estrategia utilizada para conocer el conjunto de palabras que los niños y niñas preescolares manejan:

1. Cada niño o niña cuenta una historia, un cuento o una película, según sus intereses. Esta debe tener 50 enunciados, en un tiempo promedio de cinco a diez minutos. Los textos emitidos por los niños y niñas se graban para su posterior transcripción.
2. Se hace una transcripción, se escribe cada uno de los enunciados emitidos por el niño o niña con la mayor fidelidad posible; además, se transcriben los enunciados del adulto encuestador para clarificar el contexto lingüístico-comunicativo en que se produjo la emisión textual del sujeto investigado.
3. El texto se divide en oraciones.

4. Para el cálculo del número de palabras distintas o vocablos-tipo, se contabiliza solo una vez cada palabra: sustantivo, adjetivo y verbo. Por ejemplo: “casa”, “casita” y “casilla”, cuentan como un solo vocablo-tipo “casa”; “comieron”, “comimos”, “comió”, cuentan como el vocablo-tipo “comer”; “suave”, “suavecito”, cuentan como “suave”.
5. Para obtener el número de verbos distintos, se cuentan una sola vez las formas infinitivas de cada expresión verbal que aparezcan en las muestras individuales. Las perífrasis verbales, entendidas como la unión de dos o más formas lingüísticas que funcionan conjuntamente como una unidad verbal, se cuentan como un solo verbo.
6. Para obtener el número de sustantivos (comunes, colectivos, abstractos, concretos y compuestos) distintos, se cuentan las palabras de cada nombre una sola vez. No se consideran los nombres propios.
7. Para obtener el número de adjetivos distintos, se cuentan las palabras de cada adjetivo una sola vez.
8. El cálculo del número total de palabras –sustantivos, adjetivos y verbos– de cada texto se obtiene al contar todas las formas de las palabras objeto de estudio: “casa”, “casita”, “casilla”, son tres palabras.
9. El promedio de palabras diferentes (Pd50) se utiliza para contar las palabras diferentes en textos de 50 enunciados. Con esta medida, se

puede tener una idea más precisa de la riqueza del vocabulario de los niños y niñas, además, es un cálculo sensible al aumento de la edad. Se calcula dividiendo el número total de vocablos tipo entre el número total de palabras.

$$Pd50 = \frac{\text{Número de palabras tipo}}{\text{Número total de palabras}}$$

10. Los datos fueron procesados mediante el programa EXCEL.

Para evaluar la comprensión de lectura. Fromm (2009, p.136) propone la siguiente rúbrica:

Competencia	Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		Alumno		
	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	s	n	
Identifica el título y autor del texto.																			
Propone otro título.																			
Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.																			
Predice los eventos en el texto.																			
Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.																			
Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.																			
Plantea y verifica sus hipótesis.																			
Propone otros finales.																			
Identifica el contexto y roles de los personajes.																			

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se concluye que aunque los niños y niñas ya tienen y manejan una cierta cantidad de vocabulario, es necesaria y factible la inserción de palabras de uso poco frecuente en su acervo de vocabulario. Todo ello mediante estrategias focalizadas.

Es imperativa la comprensión de lectura como habilidad para asumir los retos que la alfabetización formal exige a los niños y niñas. El nivel de preescolar es el primer contacto que tienen los alumnos con la educación formal, por ello es vital que la estimulación, tanto de vocabulario como en materia de comprensión, inicie en este período de la educación.

Las docentes de preescolar gozan con el privilegio de contar con un período diario dentro de su rutina, para trabajar con la literatura. Este es el momento ideal para promover el uso y aprendizaje del vocabulario y, además, trabajar la comprensión.

Estos temas (vocabulario y comprensión) necesitan ser planificados y enseñados explícitamente. Si se pretende que los niños y niñas logren niveles mejores en lectoescritura, se les deben ofrecer las estrategias beneficiadoras para este propósito.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo está constituido por los siguientes elementos: paradigma de la investigación, enfoque de la investigación, tipo de investigación, población con la que se trabajó, variables que intervienen en el proceso investigativo, instrumentos utilizados para la recolección de los datos, validación de los instrumentos y análisis de los datos.

3.1 Paradigma de la investigación:

La presente investigación se encuentra dentro del paradigma positivista el cual según Colás y Buendía (1998 p. 45) "...supondrá la legitimidad de estudiar la realidad en sus manifestaciones más externas, con la posibilidad de observar y medir sus elementos."

3.2 Enfoque de la investigación:

Con respecto a la investigación, en general, existen gran variedad de clasificaciones, dentro de las cuales se encuentran las del tipo cuantitativo y cualitativo. En este estudio en particular se emplea el enfoque cuantitativo.

Hernández, Fernández, y Baptista (2006) indican que el enfoque cuantitativo de la investigación posee entre sus características: "medir fenómenos, utilizar estadísticas, emplear la experimentación y realizar un análisis mediante la dupla causa efecto" (p. 43). Además, señalan que a este tipo de investigación se le atribuye los siguientes beneficios: "generalización de resultados, control

sobre los fenómenos, precisión, réplica y predicción” (p. 43). Debido a las características del estudio, el cual pretende ser una primicia que emita, mediante resultados numéricos, los efectos al trabajar, de manera explícita, vocabulario con niños y niñas de preescolar, el enfoque cuantitativo es el paradigma ideal para ser utilizado.

3.3 Tipo de investigación:

Para este estudio y dentro del enfoque cuantitativo se utilizó el cuasi-experimento, en el cual, según Hernández et al. (2006), “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto... los sujetos no se asignan al azar... sino que dichos grupos ya están formados” (p. 241). Dichas características responden a las necesidades de la presente investigación.

El diseño por utilizar se denomina, según Hernández et al. (2006), como se indica a continuación:

Diseño con preprueba-posprueba y grupo control. Este diseño incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento. Los sujetos se asignan al azar a los grupos, después a éstos se les aplica simultáneamente la preprueba, un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo control), por último, se les administra, también simultáneamente, una posprueba (p. 231).

El diseño se diagrama, según los autores antes citados, de la siguiente forma:

RG ₁	O ₁ X	O ₂
RG ₂	O ₃	-- O ₄

Simbología, según Hernández et al. (2006, p. 224):

R: asignación al azar o aleatoria.

G: grupo de sujetos (G₁, grupo 1, G₂, grupo 2).

X: tratamiento, estímulo o condición experimental (presencia de algún nivel o modalidad de la variable independiente).

--: ausencia de estímulo (nivel “cero” en la variable independiente). Indica que se trata de un grupo de control o testigo.

3.2 Población:

La institución donde se encuentra la población se llama Pasitos Pequeños. Fue fundada en el año 2001 como un proyecto de la Asociación de Damas Salesianas. Está localizada en Concepción Arriba de Alajuelita, dentro del complejo educativo CEDES don Bosco. La investigadora llegó a la institución en el año 2010 y ha sido docente de preescolar desde ese año.

Atiende una población de 198 niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 años y 6 meses hasta los 6 años y 6 meses. Los niveles son tres: pre-kínder, tres kínder y dos preparatorias. Cada uno de esos niveles cuenta con una docente licenciada en Educación Preescolar; asimismo, cuenta con una docente de catekínder (donde se les da a los niños y niñas formación en valores católicos), una docente de inglés, un profesor de Educación Física, Psicóloga, conserje, cocinera y una asistente para todos los niveles. La directora es una Dama Salesiana, quien realiza su labor sin recibir retribución económica.

Los niños y niñas asisten a lecciones de lunes a viernes, de las 8 de la mañana a las 12:30 de la tarde. En el centro se les da una merienda en la mañana y almuerzo, todos los días. Los niños y niñas que asisten a dicha institución, son provenientes de zonas denominadas de riesgo social: Alajuelita, Desamparados, San Sebastián, Hatillo.

El nivel escogido para el estudio es el de niños y niñas del nivel de kínder que tienen edades entre los 4 años y 6 meses y los 5 y 3 meses. Cada grupo de kínder cuenta con 20 niños y niñas. Uno de los grupos fue seleccionado como el grupo experimental (el Kínder A), al cual se le aplicaron técnicas explícitas para desarrollar el vocabulario y la comprensión de lectura. Se aplicó un pre-test que evalúe tanto la cantidad de lenguaje como una rúbrica que facilite los resultados de la comprensión lectora oral.

La población total de los niños y niñas de kínder fue de 60 estudiantes de los cuales, por conveniencia al estudio, se tomó una muestra de 20 niños y niñas en total.

Las fuentes de información primaria que permitieron la elaboración del presente estudio fueron: los niños y niñas participantes, la docente del Kínder C que permitió la evaluación de su grupo. Y como fuentes secundarias se contó con el instrumento para medir la cantidad de vocabulario de los niños elaborado por doña Marielos Murillo y la tabla elaborada por Fromm en el 2009, a la cual se le

realizaron modificaciones propias. Además, de libros, revistas y material obtenido en la internet.

Los niños y niñas participantes en el estudio se escogieron para el mismo porque poseían características similares entre ellas: la edad (todos contaban con la misma edad al momento de la investigación cinco años), condición económica (todos los niños y niñas pertenecen a la clase media), residencia (todos los niños y niñas viven en Alajuelita), educación (todos los niños y niñas asisten solamente a la institución Pasitos Pequeños).

Posterior a la aplicación de técnicas sobre vocabulario y comprensión, se aplicó el pos-test para evaluar si la cantidad de vocabulario aumentó, y la rúbrica para determinar si la comprensión lectora se modificó. Los participantes fueron escogidos, niños y niñas de grupos de preescolar ya establecidos con edades similares entre los 5 años y 5 años, 3 meses.

El proceso de aplicación de pre-test y pos-test (antes y después de incorporar la variable independiente) se llevó a cabo también con el otro grupo de Kínder C, el cual se llamó grupo control.

3.3 Variables

Cuadro: Variables con su respectiva definición conceptual, operacional e instrumental

Objetivos	Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Definición instrumental
Determinar si existe relación entre el vocabulario que los niños y niñas poseen y la comprensión de textos orales, mediante una prueba diseñada para este fin.	Relación comprensión lectora-vocabulario (variable dependiente)	Para Rolla et. al. (2012), “si el lector no conoce bien el léxico utilizado en un texto la comprensión se verá afectada” (p. 208).	Esta variable se evaluará mediante una lista de cotejo, antes de la estimulación y posterior a la misma. En ambos momentos se compararán los datos arrojados por el grupo experimental versus el grupo control. Indicadores: Se medirá si entre mayor es la cantidad de palabras emitidas por los niños y niñas del grupo control y el grupo experimental la comprensión de textos se mantiene, aumenta o disminuye.	Se evalúa mediante una lista de cotejo, la cual contiene aspectos que le indican al evaluador que los niños y niñas comprenden o no el texto.
	Vocabulario (variable dependiente)	Según Rolla et. al. (2012, p.66): Vocabulario receptivo: vocabulario que se puede comprender cuando aparece en un texto escrito o en forma oral. Es el que se comprende al leer y al escuchar. Vocabulario de producción: vocabulario que se utiliza para expresarse en forma oral o escrita.		
	Comprensión lectora	Para Rolla et. al. (2012): “la comprensión de lectura es la capacidad de comprender lo que se lee” (p. 203).		

<p>Identificar la cantidad de vocabulario que conocen los niños y niñas, dentro del contexto de la lectura, para establecer el nivel de palabras, mediante una prueba diseñada específicamente.</p>	<p>Vocabulario (variable dependiente)</p>		<p>Esta variable se medirá a través de un pre-test propuesto por Murillo (2009). Este indica la cantidad de palabras que los niños y niñas utilizan al contar una historia.</p> <p>Indicadores: Cantidad de palabras inferior a 50, igual a 50 o mayor de 50 palabras.</p>	<p>Pre-test y pos-test: conteo de palabras en una historia inventada por los niños y niñas de forma individual.</p>
<p>Identificar algunas actividades que promuevan el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de textos.</p>	<p>Relación comprensión lectora-vocabulario (variable dependiente)</p>	<p>Para Burns, Griffin y Snow (2000, pp. 19-20) ha sido demostrado que entre más sepan los niños sobre el lenguaje y del funcionamiento de la lengua escrita antes de ir a la escuela, estarán mejor preparados para tener éxito en la lectura. Además, comentan que las habilidades de lenguaje, vocabulario y conocimiento del mundo que adquieren los niños durante las conversaciones estimulantes con adultos receptivos, no solo ayudan a</p>	<p>Esta variable se evaluará con una lista de cotejo que valorará si el grupo experimental (el cual fue expuesto a las actividades), difiere, en sus resultados obtenidos en el pre-test, del grupo control.</p> <p>Indicadores: si la</p>	<p>La lista de cotejo evalúa cuántos aciertos (simbolizados por LL: lo logra) acumulan los niños. Esta lista de cotejo se compara en el pre-test y en el pos-test, pues en ambos momentos se aplica. Además, evidencia si los niños y niñas expuestos a actividades específicamente diseñadas para aumentar vocabulario comprenden mejor los relatos orales.</p>

<p>Comparar los resultados obtenidos por los niños y niñas en el pre-test, sobre vocabulario y comprensión oral, con los del post-test, mediante una prueba diseñada para estos fines.</p>	<p>Relación comprensión lectora-vocabulario (variable dependiente)</p>	<p>enriquecer el vocabulario de los primeros, también desarrolla su capacidad para comprender los relatos y explicaciones.</p> <p>El Ministerio de Educación Pública ha definido que el éxito escolar se puede predecir, y con bastante exactitud, al conocer las destrezas de lectura de un niño al terminar el tercer grado. Y es por esto que dentro del mejoramiento de la propuesta educativa se encuentra el fortalecimiento de la lectura, desde el nivel de preescolar (Estado de la Educación, 2011, p.90).</p>	<p>comprensión y el desarrollo del vocabulario en los niños y niñas se mantuvo, aumentó o disminuyó.</p> <p>Esta variable se medirá con una lista de cotejo para comprensión oral lectora (en el pre-test y en el pos-test) de ambos grupos (control y experimental).</p> <p>Indicadores: Si el vocabulario se mantuvo, aumentó o disminuyó en los grupos control y experimental.</p>	<p>Se evalúa mediante listas de cotejo que se comparan en gráficos. Para conocer si los niños y niñas han utilizado más palabras en sus relatos, y si el usar más palabras influye en su comprensión lectora.</p>
---	--	--	---	---

3.4 Instrumentos para la recolección de datos:

El instrumento utilizado para medir la cantidad de vocabulario fue diseñado por Marielos Murillo y utilizado en niños y niñas costarricenses. Con respecto a la validez del mismo, la autora señala que no utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach por la siguiente razón:

No se trabajó con ese coeficiente porque el test tiene como objetivo identificar cuál de las áreas evaluadas están más débiles para que el maestro o el terapeuta del lenguaje trabaje en esa dirección. Lo que se trata es que no se valore al niño negativamente, sino de ofrecer herramientas diagnósticas que orienten al terapeuta... la competencia léxica comprende una serie de aspectos que desde el punto de vista pedagógico deben identificarse y trabajarse específicamente según las necesidades, por ej. es mucho más simple la denominación de conceptos básicos que la de antónimos o categorías.

(Comunicado realizado por Murillo vía correo electrónico el 15 de abril del 2013)

El instrumento que se utilizó para evaluar la comprensión lectora es una propuesta atinada para el objetivo de la investigación. Su validez, y la del instrumento anterior, fueron corroboradas por la Dra. Ana Isabel Cerdas González, exjefe del Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública y la Máster Jenny Bogantes Pessoa, encargada de la Cátedra del Idioma en la Universidad Estatal a Distancia. Ambas profesionales realizaron sus aportes, los cuales ayudaron a perfeccionar no sólo los instrumentos sino la aplicación de los mismos.

3.5 Cantidad de vocabulario que manejan los niños y niñas:

El pre-test se aplicó durante el mes de abril, el mismo fue propuesto por Murillo (2009). Este dio una noción de cuánto es el vocabulario que manejan los niños y niñas preescolares, y se realizó de la siguiente manera:

- a. Cada niño o niña cuenta una historia, un cuento o una película, según sus intereses. Este debe tener 50 palabras, en un tiempo promedio de cinco a diez minutos. Los textos emitidos por los niños y niñas se graban para su posterior transcripción.
- b. Se hace una transcripción, se escribe cada uno de los enunciados emitidos con la mayor fidelidad posible; además, se transcriben los enunciados del adulto encuestador para clarificar el contexto lingüístico-comunicativo en el que se produjo la emisión textual del sujeto investigado.
- c. El texto se divide en oraciones.
- d. Para el cálculo del número de palabras distintas o vocablos-tipo, se contabiliza solo una vez cada palabra: sustantivo, adjetivo y verbo. Por ejemplo: “casa”, “casita” y “casilla”, cuentan como un solo vocablo-tipo “casa”; “comieron”, “comimos”, “comió”, cuentan como el vocablo-tipo “comer”; “suave”, “suavecito”, cuentan como “suave”.

- e. Para obtener el número de verbos distintos, se cuentan una sola vez las formas infinitivas de cada expresión verbal que aparezcan en las muestras individuales. Las perífrasis verbales, entendidas como la unión de dos o más formas lingüísticas que funcionan conjuntamente como una unidad verbal, se cuentan como un solo verbo.
- f. Para obtener el número de sustantivos (comunes, colectivos, abstractos, concretos y compuestos) distintos, se cuentan las palabras de cada nombre una sola vez. No se consideran los nombres propios.
- g. Para obtener el número de adjetivos distintos, se cuentan las palabras de cada adjetivo una sola vez.
- h. El cálculo del número total de palabras –sustantivos, adjetivos y verbos– de cada texto se obtiene al contar todas las formas de las palabras objeto de estudio: “casa”, “casita”, “casilla”, son tres palabras.
- i. El promedio de palabras diferentes (Pd50) se utiliza para contar las palabras diferentes en textos de 50 enunciados. Con esta medida, se puede tener una idea más precisa de la riqueza del vocabulario de los niños y niñas. Además, es un cálculo sensible

al aumento de la edad. Se calcula dividiendo el número total de vocablos tipo entre el número total de palabras.

$$Pd50 = \frac{\text{Número de palabras tipo}}{\text{Número total de palabras}}$$

- j. Los datos se procesarán mediante el programa EXCEL.

3.6 Introducción de vocabulario sofisticado:

La introducción de vocabulario sofisticado es la variable independiente, la cual fue utilizada con el grupo experimental. Una vez obtenidos estos resultados sobre la cantidad de vocabulario, y ya en el mes de junio, se agregaron los siguientes textos para niños y niñas: “Los secretos del Abuelo Sapo”, “No te rías Pepe”, “Choco encuentra una mamá”, “El estofado del Lobo”, todos de la autora Keiko Kasza.

A los niños y niñas se les leyó un libro cada semana, los días lunes se realizó la primera lectura y el día martes se hizo una relectura del mismo. Los días jueves y viernes de la misma semana se les preguntó aspectos relacionados con la comprensión del texto a los niños y niñas: ¿cuál era el título del cuento?, ¿quiénes eran los personajes?, ¿qué les sucedió a los personajes de la historia?, ¿cómo termina el cuento? Se realizó, a partir de estas interrogantes, una tabulación de los resultados obtenidos, sin que haya interferido alguna estrategia específica para ampliación de vocabulario o comprensión de lectura.

Durante el mes de junio se aplicaron las estrategias específicas para adquirir vocabulario y comprensión de lectura. Para cada cuento se dedicó una semana, la cual inicia el día lunes:

- a. La investigadora seleccionó, de antemano, tres palabras de segundo nivel de cada libro y solicitó a los niños que expliquen qué significan. Cada una de las definiciones se anotaron en un cartel en el cual previamente se ha colocado la portada del cuento respectivo.

El día martes se desarrolló la actividad de comprensión, en el caso de ser necesario se realizó relectura del cuento:

- b. Como los cuentos son conocidos por los niños y niñas, se aplicó como estrategia resumir la información más importante (Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. 2012 p. 239), la cual se anotó en un cartel diseñado como se muestra a continuación:

Organizador gráfico de: (nombre del cuento)			
Alguien	Quería	Pero	Entonces
Personajes	Acción principal	Conflicto	Solución

Entre los meses de julio y agosto se realizó el pos-test de la misma manera en que se desarrolló durante el mes de abril, y así fue posible evaluar tanto la ampliación del vocabulario como la comprensión oral de la lectura.

Imagen de la portada del libro

3.7 Lista de cotejo sobre comprensión de lectura: la siguiente lista de cotejo sirvió como insumo para los resultados sobre comprensión, sus datos obtenidos se tabularon para determinar cuánta comprensión del texto manejan los niños y niñas.

Lista de cotejo para evaluar comprensión lectora

Competencia Alumno	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013

3.8 Validación de los instrumentos:

Validación interna:

Para que los resultados no se vean alterados por alguna modificación entre los grupos de niños y niñas, o mediante el criterio experto de la evaluadora, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Para que el ambiente no repercutiera en la concentración de los niños y niñas, las sesiones se realizaron en las primeras horas de la mañana, en las cuales los alumnos son mucho más receptivos y atentos. Este aspecto fue una constante en el tiempo de la aplicación de la variable independiente. Cabe destacar que la investigadora es la docente del grupo experimental.
- b. Debido a que la variable independiente es una acción que se introduce como parte de la rutina de clase, específicamente en el período de literatura, no afectó la aplicación de las pruebas, pues los niños y niñas lo notaron como algo más de la clase y no como algo externo a ella. Esto no afectó los resultados, pues los niños y niñas no se sintieron evaluados. Asimismo, al ser niños y niñas pequeños acostumbrados a evaluaciones por parte de sus maestras, son sinceros en sus respuestas. Si no saben la respuesta lo dicen, y si saben la contestación también lo hacen. Los cuidados que se tuvieron con respecto al momento de aplicar los instrumentos, fue no evaluar a los niños y niñas si estaban enfermos o si se les notaba cansados o tristes.

- c. Debido a que la población con la que se trabajó consta de niños y niñas pequeños, no existe la posibilidad de que entre los grupos haya interacción y difusión entre los participantes. Como ya se explicó, para ellos (los niños y niñas), será algo más de la rutina.
- d. Según Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006) “El control (...) logra la validez interna y el control se alcanza mediante: 1) varios grupos de comparación (dos como mínimo)” (p. 213). Lo anterior se cumplió en el estudio, el cual utilizó dos grupos y la manipulación de las variables se llevó a cabo en el grupo experimental.

Validación externa:

Según Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006):

La validez externa se refiere a qué tan generalizables son los resultados de un experimento a situaciones no experimentales, así como a otros participantes o poblaciones. Responde a la pregunta: ¿lo que encontré en el experimento a qué tipos de personas, grupos, contextos y situaciones se aplica? (p. 236).

Precisamente, el presente estudio pretende favorecer a otros niños y niñas a sus docentes con los resultados que proyecte. Si se cumple la correlación: cuanta mayor cantidad de vocabulario mejor comprensión lectora oral, esto podría dar paso a la modificación en los planes de estudio y enriquecer los mismos para niños y niñas desde los 4 años y 6 meses hasta los 5 años, que asistan posteriormente al centro educativo.

3.9 Tratamiento y análisis de los datos:

Para conocer la cantidad de vocabulario de los niños y niñas, Murillo (2009) diseñó la siguiente fórmula que fue utilizada en este estudio:

$$Pd50 = \frac{\text{Número de palabras tipo}}{\text{Número total de palabras}}$$

El promedio de palabras diferentes (Pd50) se utiliza para contar las palabras diferentes en textos de 50 enunciados. Con esta medida, se puede tener una idea más precisa de la riqueza del vocabulario de los niños y niñas, además, es un cálculo sensible al aumento de la edad. Se calcula dividiendo el número total de vocablos tipo entre el número total de palabras.

Posteriormente, los datos se tabulan en el programa EXCEL. Estos datos serán relacionados con el pre-test que se haga sobre comprensión lectora (que se evaluará con una lista de cotejo).

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS:

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los estudiantes. A través del análisis se obtuvo información que relacionó la cantidad de vocabulario con la comprensión de textos. Una primera parte de este análisis corresponde a los resultados del pre-test aplicado al grupo control y al grupo experimental. Posteriormente, se analizaron los resultados del pos-test cuando el grupo experimental fue sometido a la estrategia específica para ampliación de vocabulario.

Se adjuntan, a continuación, los cuadros para evidenciar los resultados obtenidos en ambos momentos (pre-test y pos-test), así como su consiguiente análisis. Se omiten los nombres de los niños y niñas participantes. De esta forma los niños del grupo control se clasifican como niño o niña 1, niño o niña2, y así sucesivamente hasta llegar al niño10. Los niños del grupo experimental se clasifican como niño o niña 11, niño o niña 12, hasta llegar al niño o niña 20.

Al final se cotejaron los datos obtenidos del pre-test y el pos-test y la ganancia que presentaron los y las participantes de ambos grupos.

Cuadro 1

Resultados obtenidos en el pre-test para cantidad de palabras diferentes grupo control

Niño o niña	Cantidad de palabras diferentes	Porcentaje de palabras diferentes
Niño1	32	64%
Niño2	17	34%
Niña3	22	44%
Niña4	23	46%
Niño5	26	52%
Niña6	18	36%
Niña7	21	42%
Niña8	15	30%
Niño9	11	22%
Niña10	27	54%

Fuente: elaboración propia 2013

Aunque los datos obtenidos en el cuadro anterior pueden señalar resultados muy distintos para cada participante, es importante establecer que los mismos no se usarán como factores negativos o positivos, son sólo evidencias de la cantidad de palabras diferentes que utilizan los niños y niñas al contar un relato. No obstante, estos datos sí se cotejaron en el pos-test para conocer si los mismos variaban.

Cuadro 2

Resultados obtenidos en el pretest para comprensión de lectura grupo control

Competencia Alumno	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL
Niño1		X		X	X			X		X	X			X		X	X	
Niño2	X			X	X			X	X		X			X	X		X	
Niña3	X		X		X			X	X		X			X		X	X	
Niña4		X		X	X			X		X	X			X		X	X	
Niño5		X		X		X		X		X	X			X		X	X	
Niña6		X		X	X			X		X	X			X		X	X	
Niña7	X			X	X			X		X	X			X		X		X
Niña8		X		X	X			X	X		X			X	X		X	
Niño9		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Niña10		X	X		X			X	X		X			X	X		X	

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013

En el cuadro anterior, el grupo control mostró menos aciertos en las competencias de: identifica el título y autor del texto. En este rubro, solamente tres niños fueron capaces de lograrlo, cuando se les sugirió proponer otro título, solo dos niños lo realizaron. Ante la competencia para predecir los eventos de un texto, ninguno de los niños lo logró hacer. Con respecto a identificar el nudo (conflicto, dilema) del texto, de los diez niños solo cuatro fueron capaces de hacerlo; en cuanto a plantear y verificar sus hipótesis, ningún niño lo logró. Solamente cuatro niños fueron capaces de proponer otros finales. Este grupo, de las nueve competencias propuestas, mostró mayor cantidad de aciertos solo en tres de ellas: hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos, identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos e identifica el contexto y roles de los personajes.

Cuadro 3

Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pre-test de comprensión de lectura grupo control

Niño o niña	Ponderación QPd* (QPd/50) Pretest	Ponderación ACL** Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/ 2 Pretest
Niño 1	64	33	49
Niño 2	34	66	50
Niña 3	44	66	55
Niña 4	46	33	40
Niño 5	52	22	37
Niña 6	36	33	35
Niña 7	42	33	38
Niña 8	3	44	37
Niño 9	22	0	11
Niña 10	54	66	60
Totales %	42	40	41

Fuente: elaboración propia 2013

*QPd= cantidad de palabras diferentes

**ACL= aciertos comprensión de lectura

El cuadro anterior relaciona los datos obtenidos por el grupo control tanto en el pre-test como en el pos-test. A cada uno de los datos: cantidad de vocabulario y comprensión de lectura se les asignó 50% de relevancia, de esta forma su peso porcentual será similar. Como se aprecia en el cuadro, el grupo control obtuvo una ponderación de 42% en palabras diferentes utilizadas en un relato y un 40% en los aciertos obtenidos en la comprensión de lectura.

Cuadro 4

Resultados obtenidos en el pre-test para cantidad de palabras diferentes grupo experimental

Niño o niña	Cantidad de palabras diferentes	Porcentaje de palabras diferentes
Niña 11	13	26%
Niña 12	22	44%
Niño 13	21	42%
Niño 14	22	44%
Niño 15	17	34%
Niña 16	27	54%
Niña 17	19	38%
Niño 18	16	32%
Niño 19	16	32%
Niño 20	27	54%

Fuente: elaboración propia 2013

Aunque los datos obtenidos en el cuadro anterior pueden señalar resultados muy distintos para cada participante, es importante establecer que los mismos no se usarán como factores negativos o positivos, son únicamente evidencias de la cantidad de palabras diferentes que utilizan los niños al contar un relato. Lo anterior también se respalda en la afirmación de Gardner (1998) donde señala que: “el don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas” (p. 38). Sin embargo, aunque el desarrollo sea similar, el estímulo que se les brinde a los niños y niñas puede marcar la diferencia en la cantidad de vocabulario que los niños y niñas desarrollen.

Debido a lo anterior, los datos sí se cotejaron en el pos-test para conocer si los mismos varían una vez aplicada la estrategia para ampliación de

vocabulario. Si bien los niños y niñas del grupo control estuvieron relativamente por encima de los porcentajes del grupo experimental, estos últimos al ser sometidos a una estrategia específica para aumentar su vocabulario, sobrepasaron bastante, en el pos-test, tanto en vocabulario como en aciertos en comprensión de lectura a los estudiantes del grupo control. Esto evidenció que los niños y niñas con los estímulos adecuados, pueden mejorar bastante más que aquellos que no reciben ningún estímulo adicional en su educación.

Cuadro 5

Resultados obtenidos en el pre-test para comprensión de lectura grupo experimental

Competencia Alumno	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL
Niña 11		X		X	X		X			X	X		X		X			X
Niña 12	X		X		X			X		X		X	X			X	X	
Niño 13	X			X	X		X		X		X			X		X	X	
Niño 14	X			X	X			X		X	X		X			X	X	
Niño 15		X		X	X		X			X	X			X	X			X
Niña 16		X		X		X		X		X	X			X	X		X	
Niña 17		X		X	X			X		X	X			X	X			X
Niño 18		X		X	X			X		X	X			X	X			X
Niño 19	X			X	X			X		X	X			X		X		X
Niño 20		X		X	X			X		X	X			X		X		X

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013

En el cuadro anterior, referido a la comprensión de lectura, las competencias en las que el grupo experimental presentó menos aciertos fueron: solo cuatro niños lograron identificar el título y autor del texto, un niño propuso otro título, únicamente tres niños fueron capaces de predecir los eventos de un texto, por último, solamente un niño identificó el nudo (conflicto, dilema) del texto. Tres niños, acertadamente, plantearon y verificaron sus hipótesis, cuatro niños identificaron el contexto y roles de los personajes. Es decir, de las nueve habilidades los niños solo lograron tener más aciertos en dos: hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos, e identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.

Hasta este punto, el grupo control obtuvo tres competencias logradas en comprensión de lectura y el grupo experimental solamente dos. El grupo experimental aún no había sido sometido a ningún estímulo para enriquecer su vocabulario.

Cuadro 6

Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pre-test de comprensión de lectura grupo experimental

Niño o niña	Ponderación QPd* (QPd/50) Pretest	Ponderación ACL** Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/2 Pretest
Niño 11	26%	22%	24%
Niña 12	44%	55%	50%
Niña 13	42%	66%	54%
Niño 14	44%	55%	50%
Niño 15	34%	44%	39%
Niño 16	54%	33%	44%
Niña 17	38%	33%	36%
Niña 18	32%	33%	33%
Niño 19	32%	33%	33%
Niño 20	54%	22%	38%
Totales %	40%	40%	40%

Fuente: elaboración propia 2013

*QPd= cantidad de palabras diferentes

**ACL= aciertos comprensión de lectura

El cuadro anterior relaciona los datos obtenidos por el grupo experimental tanto en el pre-test como en el pos-test. A ambos datos: cantidad de vocabulario como comprensión de lectura se les asignó 50% de relevancia en cada caso, de esta forma su peso porcentual será similar.

Es posible apreciar que el grupo experimental obtuvo una ponderación del 40% en palabras diferentes utilizadas en un relato, y un 40% en los aciertos obtenidos en la comprensión de lectura. En el rubro de palabras diferentes utilizadas, este grupo se encuentra 2% debajo de los resultados obtenidos en el

grupo control. Esto denota que sin estímulo el grupo control está por encima del grupo experimental en los resultados obtenidos en el pre-test.

A continuación se presentan los datos obtenidos en el pos-test:

Cuadro 7

Resultados obtenidos en el pos-test para cantidad de palabras diferentes grupo control

Niño o niña	Cantidad de palabras diferentes	Porcentaje de palabras diferentes
Niño 1	20	40%
Niño 2	17	34%
Niña 3	22	44%
Niña 4	17	34%
Niño 5	24	48%
Niña 6	18	36%
Niña 7	18	36%
Niña 8	13	26%
Niño 9	11	22%
Niña 10	27	54%

Fuente: elaboración propia 2013

Cuadro 8

Resultados obtenidos en el pos-test para cantidad de palabras diferentes grupo experimental

Niño o niña	Cantidad de palabras diferentes	Porcentaje de palabras diferentes
Niño 11	30	60%
Niña 12	18	36%
Niña 13	20	40%
Niño 14	16	32%
Niño 15	24	48%
Niño 16	28	56%
Niña 17	21	42%
Niña 18	28	56%
Niño 19	25	50%
Niño 20	24	48%

Fuente: elaboración propia 2013

En el grupo experimental, tal y como se aprecia en la información del cuadro, luego de aplicarse la estrategia específica para ampliar el vocabulario, modificó, significativamente, la cantidad de palabras utilizadas al contar un relato.

Este hecho se respalda en lo que afirman Sánchez, M., Flores, L. (2000, p.219) quienes recalcan lo siguiente:

Debemos plantear actividades centradas en la comprensión, que pongan al alcance de los niños materiales tan interesantes para ellos que les permita disfrutar de la lectura, así como textos en los que se encuentren respuestas para problemas previamente planteados, instrucciones para realizar juegos atractivos, orientaciones para construir algún objeto que los niños deseen tener o regalar.

Sánchez, M., Flores, L. (2000) consideran que si el docente favorece los procesos de discusión en el aula, los niños y niñas serán capaces de escuchar los planteamientos de sus compañeros, así como las justificaciones que cada uno realice sobre lo comprendido. Estas afirmaciones se comprobaron ampliamente con los resultados obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental en el pos-test.

Cuadro 9

Comparación de la ganancia porcentual obtenida por los estudiantes de ambos grupos en el pos-test y en el pre-test

Grupo <i>Control</i>	Ponderación (QPd+ACL)/2 Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/2 Posttest	Variación Ponderación ACL	Grupo <i>Experimental</i>	Ponderación (QPd+ACL)/2 Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/2 Posttest	Variación Ponderación ACL
Niño 1	48.50	31.00	-36.1%	Niño 11	24.00	74.00	208.3%
Niño 2	50.00	33.50	-33.0%	Niña 12	49.50	62.00	25.3%
Niña 3	55.00	49.50	-10.0%	Niña 13	54.00	70.00	29.6%
Niña 4	39.50	28.00	-29.1%	Niño 14	49.50	66.00	33.3%
Niño 5	37.00	35.00	-5.4%	Niño 15	39.00	68.00	74.4%
Niña 6	34.50	29.00	-15.9%	Niño 16	43.50	78.00	79.3%
Niña 7	37.50	34.50	-8.0%	Niña 17	35.50	54.00	52.1%
Niña 8	23.50	35.00	48.9%	Niña 18	32.50	78.00	140.0%
Niño 9	11.00	11.00	0.0%	Niño 19	32.50	63.50	95.4%
Niña 10	60.00	49.00	-18.3%	Niño 20	38.00	62.50	64.5%
Promedios	39.65	33.55	-15.4%	Promedios	39.80	67.60	69.8%

Fuente: elaboración propia 2013*QPd= cantidad de palabras diferentes**ACL= aciertos comprensión de lectura

Como se aprecia en el cuadro anterior, los estudiantes del grupo control se encontraban relativamente por encima, en porcentaje, en relación con los alumnos del grupo experimental; no obstante, al someter al grupo experimental al estímulo de una estrategia para aumentar su cantidad de vocabulario, los porcentajes cambian notoriamente, este hecho evidencia no solo aumento en la

cantidad de palabras diferentes emitidas, sino también mayor cantidad de aciertos en la comprensión de lectura.

Aunque el grupo control en el pre-test obtuvo más aciertos que el grupo experimental, cuando el segundo fue expuesto a estrategias específicas y sistemáticas se evidenció un cambio significativo en los resultados, tanto en el pos-test de vocabulario como en el de comprensión de lectura.

Este cuadro, además, es muy significativo cuando se le relaciona con la teoría expuesta por Murillo y Sánchez (2002, p. 22), en lo que se refiere a la cantidad de vocabulario y su importancia, ya que estos autores establecen que cuantas más palabras posee una persona, puede comprender mejor el mundo que lo rodea y hasta modificarlo.

En el caso de los niños y niñas, cuando les corresponda la etapa de leer y escribir, su capacidad y su rendimiento escolar serán mejores. Esto se evidenció cuando el grupo experimental superó, y por mucho, los logros del grupo control (tanto en cantidad de vocabulario como en aciertos en comprensión de lectura.

Cuadro 10

Resultados obtenidos en el pos-test para comprensión de lectura grupo control

Competencia	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL
Alumno																		
Niño 1		X		X	X			X		X	X			X		X		X
Niño 2	X			X	X			X	X		X			X		X		X
Niña 3	X		X		X			X	X		X			X		X		X
Niña 4		X		X	X			X		X	X			X		X		X
Niño 5		X		X		X		X		X	X			X		X	X	
Niña 6		X		X	X			X		X	X			X		X	X	
Niña 7	X			X	X			X		X	X			X		X		X
Niña 8		X		X	X			X	X		X			X		X	X	
Niño 9		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Niña 10		X	X			X		X	X		X			X		X	X	

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013

Luego de aplicado el pos-test al grupo control, es posible apreciar que, de las nueve competencias, los niños y niñas obtuvieron tres aciertos en identificar el título y autor del texto, dos respuestas correctas en cuanto a proponer otro título. En el rubro: predice los eventos de un texto, no hubo ningún acierto, cuando se les evaluó identificar el nudo (conflicto, dilema) del texto, de los diez niños solo cuatro acertaron con su respuesta. En cuanto a los rubros plantea y verifica sus hipótesis y propone otros finales, ninguno de los niños y niñas acertó con sus respuestas. En la última competencia propuesta: identificar el contexto y roles de los personajes, el grupo control obtuvo cuatro aciertos. Por lo tanto, de las nueve competencias propuestas para comprensión de lectura, los niños del grupo control presentaron la mayor cantidad de aciertos en dos de los rubros: hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos, con siete aciertos, y en identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos, con ocho aciertos.

Cuadro 11

Resultados obtenidos en el pos-test para comprensión de lectura grupo experimental

Competencia	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL
Alumno																		
Niño 11		X	X		X		X		X		X		X		X		X	
Niña 12	X		X		X		X			X	X		X		X		X	
Niña 13	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Niño 14	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Niño 15		X	X		X		X		X		X		X		X		X	
Niño 16	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Niña 17		X	X		X			X	X		X		X		X			X
Niña 18	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Niño 19	X		X		X		X			X	X		X			X	X	
Niño 20	X			X	X		X		X		X		X			X	X	

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013

El grupo experimental presentó, en el pos-test, los siguientes resultados: en el rubro identifica el título y autor del texto, de los diez niños y niñas siete ofrecieron respuestas correctas, en cuanto a proponer otro título, identificar el nudo (conflicto, dilema) del texto y proponer otros finales, ocho niños y niñas respondieron acertadamente en cada una de las competencias. Para las competencias: predice los eventos de un texto e identifica el contexto y roles de los personajes, los niños y niñas del grupo experimental ofrecieron nueve respuestas acertadas para cada una.

Todo el grupo experimental obtuvo el total de respuestas correctas en los rubros: hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos, identifica los personajes simpatiza y se identifica con algunos, y en plantea y verifica sus hipótesis. En síntesis, el grupo experimental logró brindar respuestas acertadas para las competencias propuestas en comprensión de lectura.

Se evidencia, en los resultados del pos-test, que luego de aplicar una estrategia específica para ampliar el vocabulario de los niños y niñas, también aumentaron sus aciertos en la comprensión de lectura, ya que hubo una asociación en forma directa al vocabulario, como engranaje, el cual les proporcionó a los niños y niñas mayores posibilidades de lograr competencias beneficiosas en la comprensión de textos.

A continuación se presentan los cuadros que comparan los resultados del pre-test y del pos-test de ambos grupos:

Cuadro 12

**Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pos-test
de comprensión de lectura grupo control**

	Ponderación QPd* (QPd/50) Pretest	Ponderación QPd* (QPd/50) Postest	Variación Ponderación QPd	Ponderación ACL** Pretest	Ponderación ACL** Postest	Variación Ponderación ACL	Ponderación (QPd+ACL)/2 Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/2 Postest	Variación Ponderación ACL
Niño 1	64	40	-37.5%	33	22	-33.3%	48.50	31.00	-36.1%
Niño 2	34	34	0.0%	66	33	-50.0%	50.00	33.50	-33.0%
Niña 3	44	44	0.0%	66	55	-16.7%	55.00	49.50	-10.0%
Niña 4	46	34	-26.1%	33	22	-33.3%	39.50	28.00	-29.1%
Niño 5	52	48	-7.7%	22	22	0.0%	37.00	35.00	-5.4%
Niña 6	36	36	0.0%	33	22	-33.3%	34.50	29.00	-15.9%
Niña 7	42	36	-14.3%	33	33	0.0%	37.50	34.50	-8.0%
Niña 8	3	26	766.7%	44	44	0.0%	23.50	35.00	48.9%
Niño 9	22	22	0.0%	0	0	0.0%	11.00	11.00	0.0%
Niña 10	54	54	0.00	66	44.00	-33.3%	60.00	49.00	-18.3%
	39.70	37.40	-0.06	39.60	29.70	-25.0%	39.65	33.55	-15.4%

Fuente elaboración propia junio 2013 *QPd= cantidad de palabras diferentes **ACL= aciertos comprensión de lectura

Según lo expuesto en el cuadro, los niños y niñas del grupo control, en relación con la cantidad de palabras diferentes emitidas al contar un relato, muestran 39.70 durante el pre-test como promedio. Cuando se les realizó el pos-test, ese promedio de palabras disminuyó a 37.40. Esto evidencia que no hay ni un avance ni un retroceso en la cantidad de palabras emitidas por los niños y niñas en ambos momentos de las evaluaciones.

El conjunto de aciertos, en promedio, de los niños y niñas del grupo control, que se evidencia en el cuadro anterior, referidos a la comprensión de lectura para el pre-test fue de 39.60. Durante el pos-test, este promedio bajó a un 29.70 de aciertos.

Si se comparan la cantidad de palabras diferentes emitidas en relación con los aciertos en las respuestas sobre comprensión de lectura durante el pre-test, los niños obtuvieron como promedio una relación de 39.65, y al relacionar ambos aspectos en el pos-test, el promedio descendió a 33.55. Esto demuestra que al disminuir la cantidad de palabras diferentes emitidas por los niños y niñas, el promedio de sus aciertos en comprensión de lectura disminuyó en un -15.4%.

Cuadro 13

Relación de los datos obtenidos para cantidad de palabras diferentes versus número de aciertos obtenidos en el pos-test de comprensión de lectura grupo experimental

	Ponderación QPd* (QPd/50) Pretest	Ponderación QPd* (QPd/50) Posttest	Variación Ponderación QPd	Ponderación ACL** Pretest	Ponderación ACL** Posttest	Variación Ponderación ACL	Ponderación (QPd+ACL)/2 Pretest	Ponderación (QPd+ACL)/2 Posttest	Variación Ponderación ACL
Niño 11	26	60	130.8%	22	88	300.0%	24.00	74.00	208.3%
Niña 12	44	36	-18.2%	55	88	60.0%	49.50	62.00	25.3%
Niña 13	42	40	-4.8%	66	100	51.5%	54.00	70.00	29.6%
Niño 14	44	32	-27.3%	55	100	81.8%	49.50	66.00	33.3%
Niño 15	34	48	41.2%	44	88	100.0%	39.00	68.00	74.4%
Niño 16	54	56	3.7%	33	100	203.0%	43.50	78.00	79.3%
Niña 17	38	42	10.5%	33	66	100.0%	35.50	54.00	52.1%
Niña 18	32	56	75.0%	33	100	203.0%	32.50	78.00	140.0%
Niño 19	32	50	56.3%	33	77	133.3%	32.50	63.50	95.4%
Niño 20	54	48	-11.1%	22	77	250.0%	38.00	62.50	64.5%
	40.00	46.8	17.0%	39.60	88.40	123.2%	39.80	67.60	69.8%

Fuente: elaboración propia junio 2013 *QPd= cantidad de palabras diferentes **ACL= aciertos comprensión de lectura

El conjunto de datos acumulados en el cuadro anterior evidencia que, en el pre-test, los niños y niñas del grupo experimental obtuvieron un promedio de 40 palabras diferentes emitidas al contar un relato, esto se contrasta con un 46.80 de palabras emitidas durante el pos-test, luego de ser sometidos a la estrategia de ampliación de vocabulario, este grupo aumentó su cantidad de palabras emitidas en un 17%.

Al observar la cantidad de aciertos obtenidos por los niños y niñas durante el pre-test en las competencias para comprensión de lectura, el promedio de las respuestas correctas fue de 39.40. Sin embargo, al evaluar lo mismo después de someter a los niños y niñas a actividades que ampliaron su vocabulario, el promedio de aciertos se elevó al 88.40, lo cual aumentó sus aciertos en las respuestas en un 123.2%.

Asimismo, al comparar el promedio de palabras diferentes emitidas con los aciertos obtenidos en comprensión de lectura durante el pre-test, el grupo experimental obtuvo como promedio un 39.80. Luego de aplicar la estrategia de ampliación de vocabulario en el pos-test, este grupo obtuvo como promedio un 67.60. Al comparar la cantidad de palabras diferentes emitidas con la cantidad de aciertos obtenidos en las competencias para evaluar la comprensión de lectura, hubo un aumento de un 69.8%.

Estos resultados evidencian que si los niños y niñas son estimulados mediante estrategias específicas y sistematizadas, su vocabulario aumenta y también sus aciertos en las respuestas en lo que respecta a la comprensión de lectura.

Según Murillo (2011, p.10), la adquisición y el uso del vocabulario no ocurre aisladamente al principio, todas las palabras están liadas a las situaciones en donde el niño y la niña participa. Conforme el niño y la niña avanza en inferencias y generalizaciones producidas por diferentes eventos, permitirán representaciones más autónomas. De esto se desprende la importancia de que los docentes, en este caso en la educación preescolar, procuren ambientes estimulantes y ricos en vocabulario que amplíen las experiencias cognitivas de los estudiantes. Como quedó demostrado en esta investigación, a los niños y niñas que se les brinda las posibilidades, son capaces de ampliar no solo su vocabulario, sino también su comprensión.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones:

1. Al tratar de alcanzar el objetivo de determinar si existe relación entre el vocabulario que los niños y niñas poseen y la comprensión de textos orales, mediante una prueba diseñada para este fin, se pudo comprobar que tal relación es existente, esto porque los niños y niñas del grupo experimental cuando aumentaron su cantidad de palabras diferentes emitidas también aumentaron la cantidad de aciertos en la comprensión de lectura. Al observar la cantidad de aciertos obtenidos por los niños y niñas durante el pre-test en las competencias para comprensión de lectura, el promedio de las respuestas correctas fue de 39.40. Sin embargo, al evaluar lo mismo después de someter a los niños y niñas a actividades que ampliaron su vocabulario, el promedio de aciertos se elevó al 88.40, lo cual aumentó sus aciertos en las respuestas en un 123.2%.
2. En cuanto al segundo objetivo de la investigación, el cual fue planteado para identificar la cantidad de vocabulario que conocen los niños y niñas dentro del contexto de la lectura, esto para establecer el nivel de palabras conocidas por ellos mediante una prueba diseñada específicamente, se obtuvieron resultados que acertadamente le brindaron a la investigación la cantidad exacta de palabras conocidas y utilizadas por estos niños y niñas preescolares. En el pre-test, los niños y niñas del grupo experimental obtuvieron un promedio de 40 palabras

diferentes emitidas al contar un relato, esto se contrasta con un 46.80 de palabras emitidas durante el pos-test.

3. Con respecto al tercer objetivo que pretendía identificar algunas actividades para promover el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de textos, se comprobó que las actividades propuestas y ejecutadas rindieron los resultados esperados, pues los niños y niñas del grupo experimental aumentaron, notablemente, no sólo su cantidad de palabras distintas emitidas, sino también la cantidad de sus aciertos en la comprensión de lectura. Luego de ser sometidos a la estrategia de ampliación de vocabulario, el grupo experimental aumentó su cantidad de palabras emitidas en un 17%.

4. En relación con el objetivo que pretendía comparar los resultados obtenidos por los niños y niñas en el pre-test sobre vocabulario y comprensión oral con los del post-test mediante una prueba diseñada para estos fines, se concluye que los niños y niñas del grupo experimental, al ser estimulados mediante estrategias específicas, en este caso para aumentar su vocabulario, reaccionaron de forma muy positiva y esto resultó en puntuaciones muy altas en comparación con niños y niñas que no fueron sometidos a ningún estímulo. Luego de aplicar la estrategia de ampliación de vocabulario en el pos-test, este grupo obtuvo como promedio un 67.60. Al comparar la cantidad de palabras diferentes emitidas con la cantidad de aciertos obtenidos en las

competencias para evaluar la comprensión de lectura, hubo un aumento de un 69.8%.

5. Asimismo, se estableció que al aplicar estrategias específicas para ampliar el vocabulario, las mismas proporcionaron a los niños y niñas alicientes que los estimularon para utilizar palabras diferentes a las que usan en forma habitual. Esto generó que los niños y niñas del grupo experimental, como resultado en el pos-test, aumentaran la cantidad de palabras emitidas y, además, que sus aciertos en comprensión de lectura fueran muy significativos. Al observar la cantidad de aciertos obtenidos por los niños y niñas durante el pre-test en las competencias para comprensión de lectura, el promedio de las respuestas correctas fue de 39.40. Sin embargo, al evaluar lo mismo después de someter a los niños y niñas a actividades que ampliaron su vocabulario, el promedio de aciertos se elevó al 88.40, lo cual aumentó sus aciertos en las respuestas en un 123.2%.

6. Se evidenció, además, que el grupo control, en el pre-test, se encontraba, en cuanto a la cantidad de palabras y en aciertos de comprensión de lectura, relativamente similar al grupo experimental. No obstante, luego de brindar estrategias para ampliar su vocabulario al grupo experimental, la diferencia entre ambos grupos, sobre todo en los aciertos en comprensión de lectura, es muy amplia. Los niños y niñas del grupo experimental obtuvieron un promedio de 40 palabras diferentes emitidas al contar un relato, esto se contrasta con un 46.80 de palabras

emitidas durante el pos-test, luego de ser sometidos a la estrategia de ampliación de vocabulario, este grupo aumentó su cantidad de palabras emitidas en un 17%.

Recomendaciones:

Las conclusiones obtenidas en la presente investigación permiten plantear recomendaciones pertinentes que van dirigidas al centro educativo y a los docentes.

- Se le sugiere al centro educativo instar a sus docentes a implementar estrategias específicas que brinden a los estudiantes mejores oportunidades para ampliar su vocabulario.
- Se recomienda al centro educativo realizar una evaluación de los planes de estudio con los que están trabajando los docentes, esto para evidenciar posibles debilidades que presenten, por ejemplo averiguar si se trata de documentos muy antiguos que no presentan actividades novedosas las cuales motiven a los niños y niñas en el área del lenguaje.
- Es conveniente que la administración del centro educativo estimule en sus docentes el continuo mejoramiento de su práctica con charlas, observaciones de aula, participaciones en distintos cursos de actualización. Con esto se garantiza que su personal esté renovando conocimientos, los cuales, a la postre, favorecerán el aprendizaje de los alumnos.

- Se invita, además, al centro educativo a que brinde a sus docentes los resultados de la presente evaluación, para que sea palpable la necesidad de implementar actividades concernientes a ampliar el vocabulario de los alumnos, porque es evidente que mejora notoriamente, la comprensión de textos, la cual es muy importante en los años escolares posteriores.
- Se le sugiere a las docentes aplicar la estrategia de ampliación de vocabulario propuesta en esta investigación, ya que esta funciona para niños y niñas de preescolar y les brinda la posibilidad de aprender, de una forma agradable, palabras que quizá en su entorno no se usen de forma habitual. Para el desarrollo de esta recomendación, se sugiere que las docentes participen de un taller impartido por la misma investigadora.
- Sería muy importante el uso de la literatura, más que como parte de un período de vez en cuando dentro de la rutina de clase, como un aspecto vital para lograr múltiples aprendizajes, no solo para aumentar el vocabulario y la comprensión de textos. La literatura también potencia en los niños y niñas la imaginación, la escucha y la atención.
- Por último y como aporte a futuros investigadores que deseen estudiar este tema, sería interesante comparar si hay diferencias entre niños y niñas, tanto para asimilar palabras nuevas como en cuanto a los resultados de aciertos en comprensión de lectura.

Referencias

- Alvarado, I. (2011). **Trabajo final de graduación: Tema: Factores que contribuyen a la alta incidencia de dificultades de motricidad fina y lenguaje en varones en el nivel preescolar de la Escuela Internacional Sampedrana.** Universidad Estatal a Distancia: San José.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Utreras, S. (2005). **Enseñar a pensar para aprender mejor.** México: ALFAOMEGA.
- Beck, I.L., McKeown, M. G., y Kucan, L. (2002). **Bringing Words to Life.** New York: The Guilford Press.
- Bigas, M. (2008). **El lenguaje oral en la escuela infantil.** Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bravo, D. (2009). **Desarrollo de la Creatividad en la Escuela.** San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Burns, S., Griffin, P., Snow, C. (2000). **Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia.** México: SEP.
- Cairney, T.H. (2002). **Enseñanza de la comprensión lectora.** Madrid: Ediciones Morata.
- Chidcare Health Program. (2009). **Las conversaciones en el cuidado de los niños.** California. Recuperado de http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/healthandsafety/Conversations_Sp0309.pdf
- Colás, Ma. Pilar; Buendía, L. (1998). **Investigación educativa.** España: Ediciones Alfar S.A.

Diuk, B. (s.f.). **Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados.** Recuperado de <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1024T.PDF>

Fromm, L. (2009). **El sentido de la lectoescritura en el aula: de la realidad que tenemos al ideal que queremos.** San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Gardner, H. (1998). **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.** Buenos Aires: PAIDÓS.

Guardia, N. (2009). **Lenguaje y Comunicación.** San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación** (cuarta edición). Perú: Editorial McGraw- Hill.

Justice (2010). **La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: comentarios sobre Tomblin y Sénéchal.** Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/JusticeESPxp.pdf>

López, M. (2011). Trabajo final de graduación para optar por el grado de Magister en Psicopedagogía: **Efecto de un programa de canciones infantiles lúdicas, en el desarrollo del autoconcepto y la comprensión léxica, en un grupo de niños y niñas de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses de edad, del Ciclo Materno Infantil, del Jardín de Niños José Joaquín Salas Pérez, en San Ramón de Alajuela, circuito 01.** Universidad Estatal a Distancia: San José.

Manrique y Borzone (2010) **La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales.** Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v27n2/v27n2a02.pdf>

Méndez, N., Rubio, C., Arias, M. (2009). **La literatura para niños y niñas: de la didáctica a la fantasía**. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Ministerio de Educación Pública. (2002). **Educación Preescolar en Costa Rica. Consideraciones y Lineamientos para el Desarrollo de la Práctica Pedagógica en el Nivel Preescolar**. San José: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica.

Montero, E., Rojas, S., Rodino, A., Zamora, E. (2012). **Estado de la Educación. Cuarto Informe del Estado de la Educación**. San José: Consejo Nacional de Rectores.

Murillo, M., Sánchez, V. (2002). **Léxico básico de los niños preescolares costarricenses**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. **Filología y lingüística**XXXV(1): 123-138
ISSN: 0377-628X.

Murillo, M. (2011). **Creciendo en palabras**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Navarro, M. (2008). **Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación**. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

Ortiz, J. Rocha, D. Rodríguez, V. (2009). **Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula**. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/115/1/edu9.pdf>

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2011). Estado de la Educación. San José: Consejo Nacional de Rectores.

Rodríguez, S. (2006). **Comunicación, lenguaje y trastornos del lenguaje**. San José: EUNED.

Rojas, M. (2005). **Léxico básico escolar costarricense: estudio de frecuencias**. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/374/INFORME%20FINAL%20021-94-264.pdf?sequence=1>

Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. (2012). **Lenguaje en construcción 1**. San José: EUNED

Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V., Romero, S. (2012). **Lenguaje en construcción 2**. San José: EUNED

Sánchez, E., Sáenz, M., Arteaga, G., Ruiz, B., Palomar, A., Villar, M. (s.f.) **Estimulación del lenguaje oral en educación infantil**. Recuperado de <http://estatico.uned.ac.cr/posgrados/documentos/Estimulaci%F3n%20del%20Desarrollo%20del%20Lenguaje%20Oral%20en%20los%20ni%F1os%20y%20ni%F1as%20que%20cursan%20la%20Educaci%F3n%20Inicial%20en%20una%20Zona%20de%20Atenci%F3n%20Prioritaria.pdf>

Sánchez, M., Flores, L. (2000). **La Lectura y la Escritura. Camino a la excelencia en educación**. San José: EDITORAMA S.A.

Sánchez, V., Murillo, M. (2002). **Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses**. San José: Editorial UCR.

Sastrías, M. (1992). **Cómo motivar a los niños a leer**. México: Editorial Pax.

Sastrías, M. (1997). **Caminos a la lectura**. México: Editorial Pax.

Tejeda, A. (2011). **Leer y escribir, experiencia estética y cognitiva**. México: LIMUSA.

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

La presente carta de autorización se les hizo llegar a las familias de ambos grupos para solicitarles su consentimiento para que los niños y niñas participaran en la investigación:

Estimados papás y mamás:

Abril 2013

Reciban un cariñoso saludo. Les escribo para solicitarles de la manera más respetuosa, su colaboración y por ende autorización para lo siguiente.

Como parte de mi último año de Maestría en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) estoy realizando una investigación sobre el enriquecimiento del vocabulario en niños preescolares.

Como parte de este estudio necesito grabar las voces de los niños y niñas para luego transcribir lo que ellos y ellas me comenten.

Además, debo fotografiarlos a ellos y ellas realizando distintas actividades. Les aclaro que la información que arroje el estudio es con fines meramente académicos, sin embargo se usarán los nombres de los niños para identificarlos pero sin apellidos.

De antemano les agradezco su ayuda de siempre y sobre todo para este proyecto en especial, que tanto significa en mi carrera.

Dios les Bendiga, Niña Marce.

Autorización:

Yo _____ padre, madre o encargado del niño o niña _____ de la sección _____ le autorizo participar en la investigación: Relación que existe entre la cantidad de vocabulario que tienen los niños con edades entre 4 y 5 años del Centro Infantil Pasitos Pequeños y la comprensión de textos en forma oral de la profesora Marcela Solano Ledezma. Estoy enterado de que su voz será grabada y podrá ser fotografiado dentro de la Institución educativa, con fines académicos.

Firma _____.

Cédula _____.

Anexo 2

Instrumento para medir la cantidad de vocabulario

Este instrumento fue propuesto por Murillo (2009) el cual da una noción de cuánto es el vocabulario que manejan los niños preescolares, el mismo se aplicará como pretest y como postest, se realizará de la siguiente manera:

- a. Cada niño cuenta una historia, un cuento o una película, según sus intereses la misma debe tener 50 palabras, en un tiempo promedio de cinco a diez minutos. Los textos emitidos por los niños se graban para su posterior transcripción.

- b. Se hace una transcripción, se escribe cada uno de los enunciados emitidos por el niño con la mayor fidelidad posible; además se transcriben los enunciados del adulto encuestador para clarificar el contexto lingüístico-comunicativo en que se produjo la emisión textual del sujeto investigado.

- c. El texto se divide en oraciones.

- d. Para el cálculo del número de palabras distintas o vocablos-tipo, se contabiliza solo una vez cada palabra: sustantivo, adjetivo y verbo. Por ejemplo: “casa”, “casita” y “casilla”, cuentan como un solo vocablo-tipo “casa”; “comieron”, “comimos”, “comió”, cuentan como el vocablo-tipo “comer”; “suave”, “suavecito”, cuentan como “suave”.

- e. Para obtener el número de verbos distintos, se cuentan una sola vez las formas infinitivas de cada expresión verbal que aparezcan en las muestras individuales. Las perífrasis verbales, entendidas como la unión de dos o más

formas lingüísticas que funcionan conjuntamente como una unidad verbal, se cuentan como un solo verbo.

f. Para obtener el número de sustantivos (comunes, colectivos, abstractos, concretos y compuestos) distintos, se cuentan las palabras de cada nombre una sola vez. No se consideraron los nombres propios.

g. Para obtener el número de adjetivos distintos, se cuentan las palabras de cada adjetivo una sola vez.

h. El cálculo del número total de palabras –sustantivos, adjetivos y verbos– de cada texto se obtiene al contar todas las formas de las palabras objeto de estudio: “casa”, “casita”, “casilla”, son tres palabras.

i. El promedio de palabras diferentes (Pd50) se utiliza para contar las palabras diferentes en textos de 50 enunciados. Con esta medida, se puede tener una idea más precisa de la riqueza del vocabulario de los niños, además, es un cálculo sensible al aumento de la edad. Se calcula dividiendo el número total de vocablos tipo entre el número total de palabras.

Pd50=
$$\frac{\text{Número de palabras tipo}}{\text{Número total de palabras}}$$

j. Los datos se procesarán mediante el programa EXCEL.

Anexo 3

Instrumento Lista de cotejo para evaluar comprensión lectora: se aplica en el pre-test y en el pos-test

Competencia	Identifica el título y autor del texto.		Propone otro título.		Hace predicciones sobre la naturaleza del texto a partir del título y dibujos.		Predice los eventos de un texto.		Identifica el nudo (conflicto, dilema) del texto.		Identifica los personajes, simpatiza y se identifica con algunos.		Plantea y verifica sus hipótesis.		Propone otros finales.		Identifica el contexto y roles de los personajes.	
	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL	LL	NL
Alumno																		

Fuente Fromm (2009, p.136) modificación propia abril 2013